



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Estudios Pedagógicos

Escuela de Pregrado

Tensiones en la configuración de la identidad docente en la formación inicial (2020 - 2021)

Informe de grado para optar al título de Licenciado en Pedagogía en
Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas, mención Historia y
Geografía

Por
Pablo Simón Cornejo Núñez

Profesora guía
Leonora Reyes Jeldicki

Santiago de Chile
2021

Resumen:

En este trabajo se buscó abordar las repercusiones que tiene la virtualización del aula en el contexto actual de pandemia en los procesos de configuración identitaria durante la formación inicial docente. Esto implicó también reconocer las limitaciones de los procesos de formación inicial docente previo al contexto de pandemia, por lo que hablamos de *tensiones en la configuración identitaria*. Por esto, se optó por la reflexión en torno a la práctica profesional como la herramienta que permitiera visibilizar estas tensiones, usando el relato de experiencia como objeto de estudio desde el que iniciar y desarrollar la investigación, reconociendo a partir de este los cambios en la configuración identitaria en torno a tres ejes de trabajo que son parte de este proceso: lo *didáctico-disciplinar*, lo *contextual-relacional*, y lo *emocional*. Teniendo esto en mente, y a modo de resultado, se esbozó un esquema que pudiera graficar las diferentes interacciones que caracterizan a los ejes predominantes de configuración identitaria en el marco de la virtualización del aula. De esta forma, el trabajo logra aportar, si bien desde la particularidad del caso estudiado, algunas luces respecto de la forma en que el actual contexto transformó los procesos de configuración identitaria.

Palabras clave:

Identidad docente, Formación inicial docente, Pandemia, trabajo emocional docente , configuración identitaria, virtualización del aula

Fecha de entrega:

Miércoles 28 de julio de 2021

Índice:

Introducción	1
I.- ¿Hablando al vacío? La marea de las pantallas negras en la práctica inicial.	3
II.- Identidad docente y Formación Inicial Docente en Chile: <i>Acercamiento a propuestas y tensiones contemporáneas.</i>	15
La reflexión sobre la práctica docente como perspectiva investigativa	15
(Algunos) Límites de la formación inicial docente	17
Enfoques y propuestas sobre la identidad docente	22
III.- Identidad docente y pandemia: <i>Esbozo de los ejes de configuración de la identidad docente en el contexto de virtualización del aula</i>	28
a) <i>Lo didáctico-disciplinar</i> : La interacción en el aula, los roles definidos y la posibilidad de co-construcción del proceso de aprendizaje.	29
b) <i>Lo contextual-relacional</i> : La interacción en el centro educativo, la institución administrativa y otros docentes	31
c) <i>Lo emocional</i> : La interacción entre el sujeto y la docencia.	35
d) Propuesta esquemática de los ejes de la configuración de la identidad docente en el contexto de virtualización del aula.	39
IV.- Algunas conclusiones y proyección identitaria:	42
V.- Referencias bibliográficas:	48

Introducción:

La pandemia de Covid-19 y la crisis sanitaria que enfrenta el país desde marzo del 2020 ha significado que las salas de clases han pasado por confusos procesos de cierre, reapertura y adaptación. Así, se instala la clase *online* a través de aulas virtuales, videollamadas y seguimientos no presenciales, como la principal forma en que se decide abordar el confinamiento sanitario en el espacio escolar, con diversos grados de éxito. En Chile, tanto las clases online como la pandemia ocurren inmediatamente después de una de las mayores crisis políticas de las últimas décadas, iniciada con el Estallido Social de octubre del 2019, donde se resquebraja el modelo neoliberal instalado en dictadura y se postulan diversas demandas que hoy confluyen en un futuro proceso constituyente.

Es en ese contexto que me toca desarrollar la práctica profesional como profesor de historia para enseñanza media, de la mano de diversas complejidades que me han dificultado significativamente conectarme en términos personales y emocionales con mi propia práctica docente, así como el reconocermelo profesor en formación.

Indudablemente, la pandemia determina hoy muchos aspectos de la formación inicial docente: desde las formas en las que nos relacionamos con nuestros estudiantes como el contraste respecto de la idea de docencia con la que cargábamos frente a la realidad que observamos en nuestros profesores guías y centros de práctica, el poder asumirme como docente en el aula virtual hasta la forma en la que percibo mi ejercicio y su sentido. Lo cierto es que las transformaciones de la pandemia en el espacio educativo han contribuido a re configurar muchos de los elementos constitutivos de la labor docente de quienes se encuentran en ejercicio, más no sabemos todavía cómo esas transformaciones afectan los procesos de formación inicial, entendiendo que es a través de estos que se logra el primer acercamiento al espacio educativo pero también a la propia identidad docente. Por esto, me propuse contrastar mi experiencia con algunas de las propuestas más recientes para pensar la configuración de la identidad docente, de manera de poder reflexionar sobre la formación en pandemia desde ese marco.

Al mismo tiempo, ver a otros docentes enfrentados a la misma situación, y con problemas mayores o más complejos frente a la virtualización, me ayudó a poner en perspectiva las formas en las que uno aprende. ¿Qué ocurre con la relación con otros docentes, con el espacio escuela, con lo administrativo? ¿Se puede ser profe sin otros profes? Con el poco contacto, solo viendo a mis profes guías, y sin poder asistir ni observar ninguno de los otros espacios donde el profe se desempeña (Consejo de profesores, Reuniones de departamento, etc.), ha sido principalmente lo que he podido recoger de mis profes guías lo que me ha acercado más al reconocimiento del *cómo es hoy* un profe, y especialmente, *cómo se ve afectado hoy* por las condiciones de pandemia. Estas interrogantes son parte

del problema a abordar en este trabajo: el reconocimiento y reflexión en torno a las transformaciones que la pandemia y virtualización del aula han significado para los procesos de configuración identitaria en procesos de formación inicial.

A partir de un esfuerzo de búsqueda y selección bibliográfica de producción reciente sobre *identidad docente*, así como de la formación inicial docente en Chile, enfoqué mi reflexión teniendo como pregunta de investigación *¿qué tensiones presenta la configuración de la identidad docente en la formación inicial en el contexto de la pandemia?*.

El presente trabajo se estructura en cuatro partes. En la primera, relato una serie de experiencias y reflexiones a partir de mi práctica profesional, sentando las bases de las problemáticas que se abordan desde la pregunta de investigación. En la segunda, esbozo un breve resumen de tendencias actuales sobre los elementos constitutivos de la identidad docente, así como acercamientos al proceso de configuración de esta desde la formación inicial, de manera de poder contrastar lo descrito con mi propia experiencia. En la tercera, realizo un resumen de los elementos revisados y las transformaciones que presenta el contexto de pandemia frente a otros modelos de configuración identitaria, de manera de presentar un esbozo de ejes elementales para estos procesos desarrollados en el contexto de virtualización del aula 2020-2021. Por último, se realiza una síntesis de las temáticas abordadas y sus aspectos más relevantes, así como posibles respuestas que tiene la pregunta de investigación y la proyección de lo abordado para futuras investigaciones.

I.- ¿Hablando al vacío? La marea de las pantallas negras en la práctica inicial.

Generalísimo: Si te duermes, ¿no oyes?

Grundig: No

Generalísimo: Y si no oyes, ¿no recuerdas?

Grundig: No

Generalísimo: Duérmete entonces. Que nadie recuerde lo que va a pasar esta noche.

La Batalla (1965)
Rodolfo Walsh

Hacia el final de *La batalla*, obra teatral del periodista argentino Rodolfo Walsh, ocurre el intercambio descrito arriba entre dos representaciones de lo que el autor interpretaba como figuras arquetípicas en la historia contemporánea latinoamericana: por un lado el *Generalísimo*, dictador de una pequeña república regional cuyo control es tal que busca instigar levantamientos para su propio entretenimiento, y por otro *Grundig*, un ser místico, que se encuentra en todos los escenarios con el objetivo único de grabar y reproducir lo que va ocurriendo. El asimilar y reproducir es el objeto de su existencia, el preservar y a través de eso dar cuenta de los hechos recientes y pasados. Cuando la revuelta ya se hace inminente y el Generalísimo debe enfrentarse a su destino, el sonido de las balas y de la historia llamando a su puerta le genera tanto dolor a Grundig que se le permite dormirse, aunque eso implique perder su memoria, y por tanto, su razón de existencia. En el contexto de la obra, el sueño de Grundig puede ser interpretado como la detención del reloj, la detención momentánea del paso de la historia. Dormir es no escuchar, no escuchar es no recordar, y sin recordar no hay nada que reproducir. Cerrar los ojos tiende una gruesa cortina negra sobre los hechos que ocurren a su alrededor, impiden ver y sentir, escuchar y asimilar.

La pandemia ha introducido un manto negro bastante similar, esta vez sobre las aulas de clases. A partir de la virtualización de las aulas, se produce un distanciamiento importante entre docentes y estudiantes, ya no solo en lo físico y material, sino también en las formas en que se transmite el conocimiento desde la virtualidad. Las pantallas negras, sea en la plataforma que sea, se muestran cuando una persona decide no prender su cámara. De esta forma, se hace visible solo el nombre del usuario en cuestión, dejando la incógnita sobre lo que ocurre detrás de ese manto negro, si habrá alguien ahí. En una investigación reciente de la Universidad Católica de Temuco sobre la docencia virtual universitaria, señalan que “(...) *ahora, el docente hace preguntas y nadie contesta, no ve gestos,*

no sabe si sus estudiantes están escuchando, o si siquiera están. No hay nada en la corporalidad del otro que ayude a la comunicación; pareciera que la necesaria comunicación no-verbal cede ante la presencia de los emoticones, manifestación explícita de la nueva comunicación virtual” (Cea et al., 2021). ¿Hay realmente alguien escuchando? ¿Es solo una caricatura la idea de que les estudiantes se conectan desde sus camas, se duermen, dejan la clase prendida y se van¹? No lo podemos saber con certeza. Sabemos sí, que ese silencio, tangible tanto a partir de lo que no se escucha como lo que no se ve, es parte de la reacción del aula a la virtualización, y necesariamente implica una diferenciación de parte del ejercicio docente.

El ejercicio docente a distancia, como primer acercamiento al aula, me ha traído montones de frustraciones, confusiones y tristezas. Si bien esa primera impresión se ha logrado palear un poco con la práctica profesional del último semestre de la carrera, lo cierto es que esas frustraciones permiten visibilizar ciertas tensiones en torno a la formación docente, que se ven radicalmente exageradas en el contexto de pandemia.

Cuando decidí estudiar pedagogía estaba en Tercero medio. Al principio, la respuesta de mis familiares cercanos era la misma «ve cuando seas más grande», «no tomes esa decisión todavía», «después te vas a arrepentir». Sabía que si fuera otra la profesión, la respuesta sería distinta. En mi familia, más de la mitad son profesores o profesoras, de diversas áreas y con diversos grados de experiencia. Los más viejos han ejercido en la antigua educación pública, los más jóvenes en la el sistema educacional que deja la dictadura. Hay una sensación común, de un trabajo mal remunerado, poco reconocido, poco valorado. Pero también hay una atracción de lo pedagógico. En una familia de *profes*, por más que no se quiera, creo que hay algo que se transmite. No sé si es una forma de acercarse a la pedagogía, o más bien una serie de herramientas que podrían desarrollarse desde la pedagogía. Pienso en que, junto con inculcar siempre el respeto a los profesores, en mi familia se suele promover el aprendizaje, precisamente desde una enseñanza que se traspasa. Cuando tenía problemas en Lenguaje, mi abuela se daba el tiempo de revisar mis tareas y estudiar conmigo, de ayudarme a leer y de atender mis dudas; y cuando tenía problemas con educación física, estaban mis otros abuelos (profesores de Educación Física) ayudándome a hacer la rueda, a practicar voleyball, a entender el funcionamiento del cuerpo humano. Recuerdo esas instancias con mucho cariño, y siento que se transmiten porque cuando supe manejar más ciertos temas, generalmente asociados a la historia, me

¹ A modo de referencia, se viralizó a inicios de la pandemia un video donde un estudiante activaba su cámara por accidente, viéndose acostado en su cama y siendo reprendido con sorpresa por el profesor. Video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZfDkL6ikEZ>

gustaba mucho poder apoyar a mis compañeros y compañeras que les costaba. Me entretenía pensar en ser un soporte al proceso de aprendizaje de otra persona, junto con sentirlo como un deber, de si uno maneja ciertos conocimientos estos deben ser compartidos, socializados, y eso me gratificaba al punto de organizar reforzamientos y talleres de vacíos, un proyecto que levantamos en los años de enseñanza media donde intentábamos rellenar vacíos curriculares que teníamos por haber perdido clases por movilizaciones o instancias de organización. ¿Será posible ser un soporte al proceso de aprendizaje de otra persona en el contexto de pandemia?

A partir de las condiciones del confinamiento, y la dificultad que presentó desde un comienzo el proceso de virtualización, fue recién en el segundo semestre del 2020 cuando se me fue asignado el centro de práctica. Durante poco más de un mes, junto con mi dupla de práctica tuvimos que ahondar en los conflictos que tenían los estudiantes con esta nueva modalidad, tanto desde la vereda de profesores en formación como de principiantes nosotros mismos en estas innovaciones. Por lo mismo, el no saber bien los ritmos del colegio, de la universidad, ni de nosotros mismos frente a estos cambios tecnológicos nos implicó mucha frustración. En muchas instancias pensé que teníamos clases, cuando había llegado a última hora un mensaje (por vías no formales) anunciando que no se iba a realizar, o tuve que quedarme hasta largas horas de la noche planificando una clase que recién nos dijeron que teníamos que hacer, o que necesitábamos para cumplir con el mínimo de horas que exigía la universidad sin que el centro de práctica pudiera proporcionarnos ese mínimo de horas. Esos ejemplos podría haberlos pasado como experiencia pedagógica, e incluso puedo entenderlos como parte de la formación, pero lo que me dificulta poder pensar en ello como una experiencia formativa es la ausencia de sentido, especialmente ante la falta de reacción visible de los estudiantes y de consideración de parte de los profesores. Ya mucho se ha dicho de la dificultad de hacer clases frente a pantallas negras, pero lo cierto es que esa mezcla de sentimientos que ocurren al estar explicando una materia que demoraste en preparar, y que pensaste cuidadosamente para cumplir tanto con las exigencias curriculares, del colegio, de la universidad, de los estudiantes e incluso las propias, para no recibir más que silencio y pantallas negras, es complejo. Junto con eso, hay frustración, sobre el contexto y sobre la preparación que estaba recibiendo, principalmente pensando en la dificultad que implicaba para la universidad el adaptar el modelo formativo que habían desarrollado durante tanto tiempo a el contexto actual. Luego pena, de pensar si realmente iba a ser así después, cuestionarme si en el aula presencial es distinto o es transversal la transformación de las formas en que se vinculan profesores y estudiantes, al punto que esta des-personalización, des-humanización de la virtualidad se convierta en una constante. También

rabia, de justo tener que formarme en este contexto, de sentir permanentemente que tengo una formación *en déficit*.

Para la primera práctica profesional, por unas cuantas semanas estuve observando e implementando clases de historia para un III° medio en el Centro de Educación Media Horacio Aravena Andaur, de la comuna de San Joaquín. Junto con mi dupla de práctica llegamos durante ese segundo semestre *a la cola* de la materia que estaba pasando nuestro profesor guía, el *profe Esteban*. Como en III y IV medio ya no hay asignatura de historia, los contenidos pertenecían al curso de Educación Ciudadana, y en específico, elementos como el *bien común*, la constitución, y el ordenamiento institucional de la sociedad.

Quiero detenerme en un evento de esta primera práctica, en lo que fue nuestro primer acercamiento con el tercero medio D. El curso era de la especialidad de Telecomunicaciones, y el profe guía nos contaba que antes de la pandemia había interés en la clase de historia. En esta clase, asistieron seis estudiantes de poco más de veinte que conformaban el curso, participando principalmente por chat de Meet. Para abordar los contenidos, habíamos planificado el revisar tres definiciones sobre el *bien común*, y a partir de ellas poder reconocer tanto las ideas previas de los estudiantes como enfocar las próximas clases.

En este primer momento de la clase nos dijeron “*Entre tongoy y los vilos estoy yo*” y “*yo me perdí*”. Retrospectivamente, faltó salir del conocimiento disciplinar, nos faltó dar cuenta de cómo relacionar nuestra planificación con sus necesidades formativas, pero al mismo tiempo ¿cómo hacerlo si era apenas la segunda clase que nos veíamos, y que tampoco nos *veíamos*?. Volvimos a explicar las definiciones a través de un gráfico, ahora diciéndoles los principales actores que intervenían en cada una en vez de pedirles que los identificaran. Si antes no habían entendido, menos iban a poder entender si hacíamos más compleja la descripción, si aumentábamos el nivel de análisis. Menos entendimos nosotros, en ese momento, que nuestro camino partía de nuestra comprensión de los hechos, del cómo nos enseñaron a nosotros en nuestra formación disciplinaria, y no desde nuestra formación pedagógica. La línea entre lo disciplinario, con un énfasis en un conocimiento academicista y en extremo especializado, y lo pedagógico, se nos hizo difusa, y quizás todavía lo es, por la dificultad de reconocer los espacios educativos y pensar pedagógicamente el conocimiento a trabajar en clases.

El momento clave de esta actividad fue cuando les preguntamos ¿cuál creían de estas definiciones representa mejor a la sociedad chilena? y nos respondieron “*Chile gira en torno a la plata lamentablemente*”. Tomando sus respuestas, les fuimos mostramos una serie de imágenes, entorno al

colapso del sistema de salud, las AFP, el Estallido Social y el plebiscito por una nueva Constitución, invitándoles a que se explayaran sobre si se propiciaba o no el bien común en cada imagen, cómo y por qué. Muchos de ellos comenzaron a responder en torno a sus propias experiencias de desigualdad y postura política en torno a estas temáticas, apareciendo de forma espontánea la palabra *dignidad*, cuando uno de nuestros estudiantes dijo: “*la dignidad para mí, ahora mismo no hay, va a haber dignidad cuando uno pueda llegar a viejo sin preocuparse de como va a vivir...*”, otro señaló: “*la dignidad para mí es libertad*”. Estas reflexiones fueron muy potentes para nosotros y motivantes para nuestro trabajo con ellos. Esa clase fue positiva, la relación que se lograba establecer entre la realidad que estaban viviendo los estudiantes (y simultáneamente, el conjunto de la sociedad) y la materia que estábamos abordando se tradujo en una mejor asimilación, quizás, de lo que estábamos intentando transmitir. A su vez, está ese refuerzo del compromiso docente, y una sensación de orgullo al ver funcionar la implementación. Pero al mismo tiempo que resultó una actividad, se nos hizo patente la disonancia entre la planificación y la ejecución. Me sentía como intentando moverme en un terreno desconocido, dando palos de ciego. Me cuesta sentirme profesor a partir de mis prácticas, *empoderarme* en el rol docente, como nos dijeron alguna vez en didáctica.

Primero estudié historia, siempre desde la idea de poder luego estudiar pedagogía, y con la preferencia por ejercer como profesor de colegio. Ese marco me hizo acercarme a la historia de las aulas universitarias, a veces muy académica y aislada de los sujetos y sujetas que busca plasmar en el papel, desde esa inquietud pedagógica. Primero pensé en aprender *lo que iba a enseñar*, y luego aprender a *cómo enseñarlo*, entonces intenté recoger la mayor cantidad de herramientas posibles desde el ámbito historiográfico, siempre teniendo en mente cómo usarlas eventualmente en el aula. Si bien logro entender las dificultades que presenta el contexto pandémico, sobretodo pensando en las profundas desigualdades del aula, también me trajo una profunda desafección de lo que estaba, por fin, aprendiendo. Al fin había llegado a la pedagogía, y me faltaba ya poco para poder ejercer y estar en el aula, y la pandemia nos lleva al confinamiento, y el confinamiento al aula virtual. Entonces cuando me digo que debo pensar sobre cómo me marca o cómo me define mi práctica docente, no logro pensarla. Más allá de algunas experiencias, acotadas a las condiciones, no logro sentirme profesor, ni sentir las problemáticas del aula. Me tocó pensar implementaciones, planificar junto con profes guía, asistir a clases virtuales, vivir, finalmente, el proceso educativo siendo profe pero detrás del computador. Puedo reflexionar sobre lo que hice, cómo lo hice, cómo siento que resultó. Y me siento frustrado, triste, aletargado. Me motiva hacer las clases, pero al no poder ver las reacciones, no saber qué ocurre detrás y

si realmente hay gente escuchando o aprendiendo, se hace difícil sentir entusiasmo sobre la próxima clase. En esas instancias, el comentario aislado en el chat, que bien podían ser unas palabras surgidas del deber o de unos siempre vigilantes apoderados instando a la participación, era un salvavidas de donde agarrarse para que la pelota siguiera rodando, continuar la clase tomando esa cuerda que tendía un estudiante, y eventualmente pensar que alguien se fue de la clase con el distante *aprendizaje significativo* (del que he leído demasiado en estos tres semestres, pero que no logro dimensionar materialmente).

La pandemia es un contexto que interviene en las formas de vincularse en el aula, sí, al mismo tiempo que implica un reordenamiento del espacio escolar, hoy virtual. ¿Presenta cuestionamientos en torno a la labor docente?, siento que sí, al mismo tiempo que sobre el proceso de formación docente en el que me encuentro. En la medida que implica reflexionar sobre aspectos pedagógicos y pensar herramientas didácticas adaptables a este contexto, más en un contexto que no propicia la comunicación.

Otra experiencia que me gustaría ahondar ocurre en mi última experiencia de práctica. Me encuentro (virtualmente) en el Liceo Gabriela Mistral de la comuna de Independencia, de administración municipal, trabajando en un tercero y un segundo medio, en el electivo de geografía y plan común respectivamente. El trabajo en este centro de práctica lo hice de la mano con una nueva dupla, Katherine, también de mi especialidad y formada en la misma generación de Licenciatura en Historia, quedando yo a cargo del II° medio y Katherine a cargo del III°. Nuevamente el ejercicio docente es llegar a una unidad que ya había empezado, a procesos que ya están en marcha, pero con mayor motivación. Estar en el proceso de cierre de la carrera, así como la profundización de la relación con el curso a través de la práctica de jefatura, auguraban una posibilidad de acercamiento mayor que la experiencia anterior. Al mismo tiempo, ha sido una práctica más desordenada. Desde el tener que confirmar cada semana las clases (dificultando la posibilidad de planificar la unidad, sin saber *cuanto durará esa unidad*) a diversos feriados y elecciones, las clases implementadas por mí no son más de cinco.

El profe jefe, el *profe Juan*, tiene poco más de 60 años, y cuenta con una personalidad totalmente distinta al *profe Esteban*, con quien trabajamos semestre pasado. Si en el Horacio Aravena nuestro profe guía era relativamente joven, muy enfocado en lo relacional con los estudiantes, con una perspectiva que definía como *freiriana* [sic] y socio-crítica, pero siempre infundiendo esa perspectiva desde la declaración, desde el explicarles a los estudiantes el valor de ese acercamiento y ese enfoque

(con mayor y menor grado de éxito), acá el profe Juan logra desarrollar una forma de relacionarse con los estudiantes que es cercana, basada en la colaboración y en la preocupación mutua, más no desde la vereda declarativa. Concibe su ejercicio docente desde la transmisión de valores, pero también desde la idea de que el conocimiento debe ser compartido y el proceso de aprendizaje es dialéctico. Me llama mucho la atención el contraste, entre el tener un posicionamiento pedagógico *freiriano* muy definido al no tenerlo ni declararlo, pero lograrlo de todos modos. Y ese logro implica también un nivel de participación mayor en las clases, así como un acercamiento fuera del aula, a través de apadrinamientos o actividades solidarias de parte de los estudiantes con sus compañeros y compañeras más golpeados en lo económico con la pandemia.

Cabe destacar que, desde el comienzo, las condiciones y la extensión de nuestra práctica fue incierta. Por un lado, producto de la gestión gubernamental de la pandemia existió, por lo menos durante mayo-junio, una posibilidad concreta de la reapertura de los centros educacionales, lo que nos implicó estar al tanto de las discusiones al interior de la escuela al respecto y prepararnos para adaptar nuestras planificaciones a las condiciones que vinieran. Por otro lado, relacionado con lo mismo, la constante adaptación horaria que realizó el colegio durante estos meses, junto con la aparición de feriados legales y electorales, implicaron que no tuviéramos clara hasta mediados de junio la cantidad exacta de clases a implementar.

Ahora bien, más allá la propuesta o esbozo de planificación que desarrollamos con Katerine, lo cierto es que debimos contrastar debidamente con otros elementos. En gran parte, nuestra práctica se vio mediada por tres factores: la planificación previa de nuestro profesor guía; los horarios y temporalidades del Liceo; y las condiciones de virtualización del aula propias de la pandemia. En ese sentido, si bien empezamos el año sabiendo que abordaríamos plan común en II Medio y el Electivo de Geografía y Territorio en el III Medio, lo cierto es que por diagnósticos previos, repasos, y otras actividades orientadas a la recuperación y evaluación de los contenidos vistos el año pasado, al momento de entrar a observar e implementar, en ambos cursos, alcanzamos a trabajar solo la primera unidad.

De todas formas, desde un primer momento existió una amable disposición de parte del profesor Juan, tanto para orientarnos en el desarrollo de nuestras planificaciones como para comentar y retroalimentar nuestras ideas, por lo que, si bien planificamos en función del marco contextual en el que estuvimos situados, también logramos cierto grado de independencia dentro de ese marco. En ese sentido, tomando los objetivos de aprendizaje priorizados correspondientes a la primera unidad en cada

curso, nuestro trabajo se orientó en desglosar los contenidos más significativos buscando sintetizar los OA en torno a Contenidos Estructurantes de la unidad, o sea, traspasar los múltiples elementos presentes en los OA a actividades y contenidos a abordar en cada clase. Junto con esto, asignamos a cada clase una pregunta central u orientadora, que sirviera como la entrada a los contenidos a abordar, más sin definir el desarrollo autónomo de esta. Seleccionamos preguntas para la reflexión sobre los procesos históricos, a partir de los Contenidos Estructurantes, de manera de incitar la acción reflexiva de los estudiantes desde el enfoque que diera la pregunta.

El trabajo de planificación que realizamos junto a Katherine fue engorroso y difícil, por la necesidad de adaptar extensos contenidos curriculares (más de 50 años cronológicos con sus respectivos procesos) en tres o cuatro clases, pensando que además debíamos cumplir con las exigencias evaluativas del Liceo. Para II° medio, debimos centrarnos en la *Unidad 1: Crisis, totalitarismo y guerras en la primera mitad del siglo XX*, y a partir de la revisión de los OA priorizados, buscamos orientar la intencionalidad de nuestra planificación a dos conceptos o ideas estructurantes: la noción de *crisis*, y la noción de *proceso histórico*. Desde esta perspectiva, nos propusimos como intención el ilustrar la relevancia del estudio y reconocimiento de las crisis sociales como catalizadores de las transformaciones históricas, así como la magnitud que pueden tener estas en la vida humana y el ordenamiento de la sociedad, a través de la revisión de las principales causas y consecuencias de las Guerras Mundiales, la Gran Depresión, y el surgimiento de modelos alternativos a la Democracia Liberal. Indudablemente, nos pusimos un gran desafío por delante, tanto por la cantidad de contenidos como por los conceptos a abordar.

El 28 de mayo fue mi primera clase en el colegio, bajo el ojo atento del profe Juan, abordando la Primera Guerra Mundial a partir de sus consecuencias. Lo cierto es que tenía mucha más esperanza al momento de entrar a la clase. Quizás al no ser la primera, o tal vez porque sentía al curso más participativo, en la clase entré a un estado de satisfacción y calma, donde fluía lo que estaba presentando con el cómo reaccionaban, entre preguntas y respuestas, imágenes y texto, era un todo que sentí adrenalínico pero también tranquilizante, nerviosismo pero también motivación.

Además de las pantallas negras, había estudiantes que usaban fotos de perfil, permitiéndonos tener una idea de con quién estábamos hablando, sea esta una foto de ellos o un dibujo, un meme, u otras variaciones, un atisbo de la identidad de quien estaba escuchando. Siendo la Primera Guerra Mundial un evento opacado en el imaginario cultural por numerosas producciones en torno a otros procesos, como fueron los totalitarismos o la Segunda Guerra, consideramos que la mejor forma de

abordar el período era a través de las imágenes, y a partir de ellas poder incitar la participación de los estudiantes. En esa línea, en la clase hubo mayor participación de la que nos habíamos acostumbrado, con dos o tres estudiantes que no solo respondían nuestras preguntas sino que también reaccionaban a lo que les presentábamos, interrumpiendo la clase con comentarios o dudas. “*Profe, ¿de dónde es esa foto?*” “*¿Cómo habían cámaras en ese momento?*”, e incluso, al ver una foto de ollas comunes durante la Gran Depresión, “*Oiga pero ahora también hay colas para comprar las cosas*”. Esas interrupciones para mí resultaban tremendas, porque aún sin verles, nos hacían ver que algo estaba resonando, sea con conocimientos previos o intereses personales. Era también un desafío, poder a partir de eso continuar explorando sobre la base de sus propios conocimientos. Incluso, hacia el final de la clase les preguntamos si era muy formal el lenguaje que usábamos, y que si era necesario cambiarlo que nos dijeran. Uno de los estudiantes nos dijo “*no profe, está bien, la verdad es que a mí me gusta cuando hay lenguaje formal porque a uno no le suelen hablar así*”. Ahora bien, luego de la clase, vuelve la duda, de si todos entendieron, de si me expliqué bien, de que si quizás no entendieron pero no quisieron decirlo, de que las pantallas apagadas estaban durmiendo, y otra multiplicidad de posibilidades que las cosas salgan mal, y donde la única forma de resolverlas es volver a la clase la semana próxima.

El poder reconocer al estudiante como sujeto individual, reconocer sus necesidades e intereses, sus proyecciones y sus problemas, se me hace muy difícil cuando su individualidad se funde en la *marea negra de las pantallas*. Pienso en cuando yo fui estudiante, y cómo se esforzaban varios y varias profesoras en reconocer esas particularidades, tanto de cada estudiante como a nivel de grupo, y potenciarlas a través de la clase, de la interacción. Si la cámara está apagada, y solo a veces hay micrófono, no hay posibilidad de reconocer más allá de lo que se configura como grupo curso, donde sus formas de reaccionar son comunes, sus acercamientos a los contenidos son comunes. Se diluye el sujeto individual con el que uno puede relacionarse, con el que se puede establecer un diálogo, en el grupo, pero un grupo sin dinámicas de grupo, despersonalizado, donde no se logran visibilizar conexiones que permitan ver efectivamente un *grupo*. ¿Puedo ser profe sin diálogo? ¿Puedo ser profe sin relacionarme con mis estudiantes y colegas?, volvemos al déficit, al *casi* profe. Me queda la duda de si estas dificultades son propias de la pandemia o son comunes dentro del espacio escolar, mas tengo la certeza de que la pandemia ha acrecentado la forma en que tensionan el aula.

Y más allá del estudiante, también está la relación con los profesores guía, con el docente que ya está ejerciendo desde la perspectiva de quien está en formación. Creo que lo más significativo, para aspectos de mi propia formación, ha sido el poder reconocer en el ejercicio de otro docente ciertas

enseñanzas o actitudes que me permiten contrastar la idea que me hice sobre lo que es la docencia frente a lo que es realmente, aunque sea más en la voz de otros que en mi experiencia propia. *“Hay que poner límites a lo que debe hacerse cargo uno como profe”, “Chiquillos, nunca trabajen un fin de semana, eso es suyo”,* o también *“si no se actúa con convicción nunca se empoderarán de nada, por encantador que sea el estudiante, siempre será estudiante. Uno puede entenderlo mil veces, pero las decisiones las toma uno, con convicción”*. Retazos de sus propias experiencias, del cómo su trabajo a veces excede lo definido en el contrato, o cuyos horarios son variables, que les exige más allá de la transmisión de saberes.

Como una última experiencia a relatar, quiero referirme nuevamente al profe Juan. A mediados de nuestra práctica en el LGM, nos contó que no podía asistir a una de las clases, preguntándonos si podíamos hacernos cargo sin él. En lo concreto, implicaba armar el link de Meet, enviarlo a los estudiantes, y desarrollar la clase hasta su término, en el Electivo de Geografía. Ya habíamos realizado implementaciones, por lo que no fue ningún problema decirle que sí, y agradeciendo nuestra disposición, nos contó que su conflicto horario se debía a un curso que el colegio le estaba haciendo tomar. Resulta que la dirección del colegio le había exigido a algunos docentes que se inscribieran en un curso de manejo de la plataforma Meet, de manera de estar más capacitados frente a la virtualización del aula.

Esto ocurre en junio del 2021, poco más de un año después del inicio de la pandemia, y ya hacia el final del primer semestre. El profe Juan nos confesó que estaba nervioso, que se sentía el más *porro* de la clase. Y para más remate, la aplicación se había actualizado, por lo que esta semana no entendía nada de lo que había logrado aprender la semana pasada. Cambiaron botones, íconos y funcionalidades, y para el profe era como si le hablaran en otro idioma. Todo esto pese a que nosotros lo habíamos visto desempeñarse bien en las clases, compartiendo pantalla, cumpliendo con lo básico pero lo realmente necesario. Sentía que se equivocaba, que no entendía. Pero con sus años de experiencia, no se quiso quedar solo con eso. Además de desearle ánimos, le comentamos que todos estábamos aprendiendo de estas nuevas plataformas, que era algo pasajero y que claramente su valor estaba en la forma que se relacionaba con sus estudiantes. El profe nos dijo:

“Yo no entiendo nada de Classroom, y siempre pregunto porque no logro entender nada de nada. No tengo ni la más mínima idea de lo que están viendo en Classroom. Pero tengo que seguir marchando, tengo que seguir dándole pa’ delante, y si no lo intentara, no tendría moral

para exigirles las cosas [a los estudiantes]. El error es el sinónimo de que diste el primer paso, y asumir que te equivocaste es el sinónimo de que diste el paso correcto”.

Son palabras reconfortantes, es asumirse en permanente aprendizaje, y que el estar en déficit no significa necesariamente estar en desventaja. Al mismo tiempo, no puedo dejar de pensar en lo complejo de la situación para muchos profesores que, con edades similares al profe Juan, les ha costado desenvolverse en el aula virtualizada, pero lo logran. Aún con presión, de parte de sostenedores u otros colegas, pueden lograrlo. Palabras como las del profe Juan dejan entrever un atisbo de posibilidad entre toda la negatividad de la pandemia, una forma de sacarse de encima ese manto negro, pensar que no estoy tan en déficit. Necesariamente, la pandemia altera la formación inicial. Pero especialmente altera la configuración de la identidad propia como docente, el poder reconocermé profe.

La docencia como alternativa, en mi caso, surge de la imagen que me formé de los y las profesoras que tuve, imagen que se refuerza con múltiples apariciones y personajes de la cultura de masas, desde el Profesor Jirafales hasta la Directora Tronchatoro. Hay una noción de *lo que es* ser profe, de *lo que debe* ser un profe, o del *cómo puede* ser un profe. La disposición a responder preguntas, la capacidad de transmitir saberes, el manejo del conocimiento, el establecimiento de relaciones, el cuidado y la preocupación, los elementos emocionales, la disciplina, todas ideas que fortalecen esa imagen que uno se construye sobre la docencia, y que se potencian por lo que uno observa, incluso con la variedad de lo que se puede observar. Solo a través del cine podemos pensar en la espontaneidad de Robin Williams como profesor en *La Sociedad de los Poetas Muertos*, o la paciencia y cariño que expresaba Don Gregorio en *La lengua de las mariposas*, el cansancio y desafección por la docencia de Joe Gardner en *Soul*, o la cruel realidad de la jubilación en la profesora Raquel de *Desastres naturales*.

Ver tantas pantallas negras es como ver ojos cerrados, que en lugar de observar escuchan. Pero tampoco sabemos si alguien escucha, si alguien recuerda, si hay alguien detrás. Si no se ve ni se escucha, ¿qué se puede asimilar? ¿qué se puede aprender? Esas preguntas ponen el énfasis en lo que sucede o deja de suceder con nuestros estudiantes, con sus procesos formativos, y actualmente han sido el foco de la discusión pública sobre la escuela en pandemia. La Agencia de Calidad de la Educación desarrolló a lo largo del 2020 el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), mecanismo de evaluación y monitoreo del avance curricular y bienestar socioemocional de les estudiantes, como una forma de ver el impacto de la pandemia en los procesos de aprendizaje. De esta forma, sin participación de les docentes, a través de una consulta orientada a les estudiantes que busca dar resultados a directivos para

que estos instruyan a docentes a que “*tomen decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas y puedan apoyar a los estudiantes que más lo necesitan*” (Agencia de Calidad de la Educación, 2020), el DIA reveló que el 60% de los estudiantes no había alcanzado el nivel mínimo de aprendizaje, siendo la respuesta del MINEDUC responsabilizar a los docentes (Villa, 2021). Para la institucionalidad, la *marea negra de las pantallas* es responsabilidad de los docentes, quienes, cual *Grundig*, prefieren dormir y olvidar antes que enfrentarse a los hechos .

Lo cierto es que producto de la pandemia y la virtualización del aula, diversas encuestas e investigaciones pintan un ambiente sumamente complejo para la labor docente. Entre estas, se indica que el 57% de docentes presenta niveles extremos de Agotamiento Laboral, así como un 63% de los/as docentes ha debido aumentar su tiempo de trabajo, excediendo su jornada laboral, más de la mitad de estos considerando que se extiende “*mucho más de lo habitual*” (OPECH & Red ESTRADO Chile, 2020). Al mismo tiempo, los datos en torno a condiciones de conectividad y mantenimiento de un vínculo constante con los estudiantes y sus familias son igual de adversos: a partir de los datos de Elige Educar, la gran mayoría de los contactos se realizan a través de redes sociales informales (64% a través de Whatsapp, 35% a través de Instagram, Facebook, y otros), aún existiendo amplios problemas de conectividad de parte de las familias (61%), lo que ha llevado que apenas un 17% de los encuestados evalúen los procesos de aprendizaje a través de una calificación tradicional, o que solo un 28% de señalen que han podido enseñar según sus planificaciones (Elige Educar, 2020).

Hay que preguntarse cómo estas tensiones identificadas en la experiencia de práctica, asociada a los medios en los que se desarrolla la virtualización, a la forma de relacionarse, y en definitiva, a la configuración de la identidad docente, influyen en el proceso de formación inicial docente. ¿Habrà una identidad de *docente de pandemia*, capacitado para herramientas virtuales pero sin haberse situado en un aula presencial? ¿Habrà diferencias entre los docentes que se han debido adaptar a las condiciones de pandemia, a quienes deberán adaptarse a las condiciones de presencialidad? Se hace patente poder comprender la configuración de la identidad de los docentes en formación inicial durante el contexto de pandemia, como un primer acercamiento a la posibilidad de proyectar esa identidad a los futuros problemas del ejercicio en aula, tanto virtual como presencial.

II.- Identidad docente y Formación Inicial Docente en Chile: *Acercamiento a propuestas y tensiones contemporáneas.*

En el actual contexto de pandemia y virtualización del aula, ha sido recurrente la idea de que han sido “*los profesores quienes sostienen la educación*” (Dussel, 2020), considerando que aún con diversos cierres de servicios básicos a partir del confinamiento la pregunta para las comunidades escolares no fue tanto si continuar o no la escuela en este nuevo contexto, sino el *cómo* continuarla. Esta idea se refuerza aún más pensando en las distintas transformaciones que introdujo la virtualización del aula, desde las formas de interacción hasta las adaptaciones de los contenidos curriculares o de las herramientas evaluativas. Estos aspectos mantienen indudablemente un impacto significativo en la idea que se construye a nivel de sociedad sobre la labor docente, la idea que forman los estudiantes, los apoderados, e incluso los mismos docentes. Entender la figura del docente como parte esencial de la continuidad de la escuela implica que es necesariamente la figura que hace posible ese vínculo, una labor de bisagra entre las realidades confinadas de las familias con la interacción social y emocional disponible en el aula. Este rol recientemente asumido cambia las percepciones, tanto sociales como propias, respecto de la labor docente. Ahora bien, solo se puede cambiar una percepción en la medida que ya hubiera existido previamente una idea formada respecto a esta, y en el caso de la formación inicial, esta nueva percepción de la labor docente se contrasta tanto con la idea preconcebida que tenemos de la docencia como con las observaciones que nos permite nuestra práctica profesional.

Para poder comprender cómo se construyen estos cambios en la percepción de la labor docente, y de forma más específica, cómo contribuyen a la configuración identitaria desde el contexto de virtualización del aula, es necesario reconocer el lugar de enunciación de la investigación, así como diversas propuestas de enfoque del estudio y revisión de los procesos de configuración identitaria, para luego contrastarlo con la realidad pandémica, experimentada durante la práctica profesional.

La reflexión sobre la práctica docente como perspectiva investigativa

Teniendo como principal acercamiento al ejercicio docente mi propia experiencia de práctica, creo necesario detenerme brevemente en el sustento de su uso como base del presente trabajo.

Anijovich et al. (2009) proponen que la formación inicial en pedagogía es un trayecto que se extiende ampliamente antes y después de la duración de los programas universitarios, considerando tanto historias personales, experiencias formativas previas (dentro y fuera de los centros educacionales) como las profesiones de “base” en el caso de que existan. Dentro de este trayecto, la reflexión sobre el

propio ejercicio constituye una herramienta que, si bien se ha masificado en las últimas décadas, continúa siendo considerado secundario en relación a otros ámbitos de la labor docente. Esta reflexión implica revisar críticamente los distintos procesos que ocurren en el ejercicio propio, donde ocurre la labor de selección y adaptación curricular, de desarrollo de herramientas didácticas, de proveer apoyo y soporte emocional, entre otros, como una parte esencial de la configuración de la identidad docente. Entendiendo la identidad profesional docente como “(...) *el resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de una socialización en la profesión en las condiciones de ejercicio de dicha práctica (...) vinculada a la historia personal y a las múltiples pertenencias que un sujeto lleva consigo (sociales, familiares, escolares y profesionales)*” (Anijovich et al., 2009), junto con asumirla como un proceso de identificación y diferenciación a partir de los vínculos establecidos con el resto, las autoras dan protagonismo a la acción reflexiva sobre el ejercicio propio, en tanto resulta esencial para los elementos constitutivos de la configuración identitaria en la formación inicial. Por esto, las autoras proponen la integración de espacios para desarrollar las herramientas reflexivas en los planes de estudio de las carreras de pedagogía, especialmente considerando su utilidad en el abordaje de los aspectos más subjetivos del ejercicio docente desde un marco analítico que permita recoger enseñanzas de esas experiencias.

Pensando en las formas en las que se expresa la reflexión en la formación docente y su necesidad en todo momento, las autoras nos otorgan la siguiente definición:

“La reflexión, por lo tanto, es un proceso que necesita tiempo para volverse explícita, consciente, y constituirse como práctica; es individual, y al mismo tiempo acontece en un contexto institucional, social y político. Por último, debido a su opacidad, requiere de dispositivos para poner en palabras y ‘traducir’ las ideas” (Anijovich et al., 2009)

En primera instancia, da cuenta de la necesidad de que la reflexión conlleve una transformación de la práctica docente. Al pensar y evaluar nuestro ejercicio, debemos ser capaces de recoger los elementos positivos y negativos de manera de propiciar su corrección o profundización. Al mismo tiempo, en la medida que la reflexión se haga una práctica constante, se ve enriquecida por la continuidad del proceso reflexivo en tanto se visibiliza su impacto a mediano y largo plazo en las comunidades educativas, propiciando el vínculo y el desarrollo de dinámicas relacionales particularizadas para cada contexto. En segundo lugar, menciona la dualidad individuo-contexto, donde el proceso reflexivo debiera dar cuenta no solo de las apreciaciones personales sino también de la comunidad que rodea el ejercicio docente. Permite incluir en el proceso reflexivo (y por lo tanto, de

configuración identitaria) a todos los actores educativos que también son parte y/o influyen en el ejercicio docente. Este contexto debe considerarse en sus distintas acepciones, siendo lo institucional, social y político las mencionadas por las autoras, pero que indudablemente puede extenderse más allá de esta triada. En ese sentido, lo esencial es considerar el contexto en su particularidad precisamente desde las condiciones que permiten esa particularidad. En tercer y último lugar, habla de la capacidad de “traducir” las ideas a palabras, lo que significa poder llevar la reflexión al plano de lo concreto, pudiendo transmitir y compartir esta con otros, también involucrados/as en el hecho educativo.

Es desde esta propuesta que me propongo reflexionar sobre mi experiencia de práctica, en tanto focaliza el desarrollo de reflexión sobre el ejercicio a partir de la formación inicial, de manera de poder comprender desde estas herramientas el proceso de configuración identitaria en el marco de la pandemia y virtualización.

(Algunos) Límites de la formación inicial docente

Antes de profundizar de lleno en la problemática de la identidad docente, corresponde hacer una breve revisión de planteamientos claves en torno al estado actual de la formación inicial docente en Chile y las diversas problemáticas que presenta en la actualidad, como una forma de comprender el medio en el cual tradicionalmente ocurren los procesos de configuración identitaria, y así contrastar de manera más completa las transformaciones que ha significado la pandemia, los desafíos aún pendientes en torno a la formación inicial docente.

En Chile, desde principios de los años 2000, se han llevado adelante una serie de políticas de reordenamiento de los espacios de formación inicial docente, principalmente a raíz de cuestionamientos referidos a la calidad de la labor docente y la retención de nuevos egresados en el ejercicio. Estas políticas se han expresado principalmente en medidas de incentivos y control, situándose desde la concepción neoliberal del aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas en educación.

En Ávalos (2014) se sintetizan las experiencias recientes de políticas educativas en torno a formación inicial docente en tres enfoques: la captación de “mejores” estudiantes (en función de los resultados PSU y NEM), el mejoramiento de la oferta y calidad de la formación inicial, y la retención de egresados en el sistema educativo. El balance que realiza la autora es que el período estudiado (1997 – 2014) se caracteriza por una permanente mirada a las condiciones educativas a nivel global, particularmente los casos de Inglaterra y EEUU, homologando políticas educativas “efectivas”, categorizadas dentro de la Nueva Gestión Pública. Junto con esto, destaca el uso de mecanismos de

rendición de cuentas a la par con instrumentos de presión y control orientados al “perfeccionamiento” de la labor docente, siendo una parte sustantiva de lo que Ávalos caracteriza como la “*tensión permanente entre apoyo y regulación*”.

Este diagnóstico lo podemos complementar con una breve caracterización de las transformaciones profundas del sistema educativo, gestadas durante la dictadura cívico-militar, a partir de las que se proyecta una idea de lo que debe ser la educación, su rol para con la sociedad, y la responsabilidad del Estado en esta. Así, a partir de los tres pilares de transformación radical en el ámbito educativo (rol subsidiario del Estado, creación de la figura de “sostenedor”, e implementación del modelo de financiamiento de subsidio a la demanda) Chile se convierte en un *gran experimento educativo*: la primera vez que se habían aplicado reformas neoliberales (al grado de transformar el sistema completo) en el área de la educación (Maldonado Oyarzún & Cornejo Chávez, 2020), experimento que se vio profundizado en las décadas posteriores a la dictadura, donde los gobiernos democráticos mantienen el sistema heredado acompañándolo de los principios de superposición de la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación, la instauración de la noción de calidad y estandarización como enfoque educativo, y la gestión gerencialista (Caro & Aguilar, 2018)

Pensando en el impacto de estas transformaciones en la labor docente, y específicamente aquellas que debieron ser abordadas desde los programas de Formación Inicial Docente (con la intención expresa de formar docentes *para el modelo*, configurando un sujeto para la *escuela eficaz*), podemos enfocarnos brevemente en el ámbito curricular (las formas en que los marcos curriculares influyen en la configuración identitaria) y en el ámbito de gestión (las formas en que las formas de administración y gestión insertas en el modelo influyen el ejercicio docente), de manera de esbozar los aspectos en los que el modelo educativo impacta el ejercicio docente de tal forma que se hace necesario abordar, desde los programas de Formación Inicial, la configuración identitaria considerando este impacto.

En el ámbito curricular, las transformaciones neoliberales del sistema educativo han introducido una tensión permanente entre el rol de la escuela y el trabajo docente, reduciendo el segundo a una condición técnico-instrumental enfocada en el cumplimiento curricular y la eficacia evaluativa (Caro & Aguilar, 2018). La actual estructura curricular condiciona el trabajo docente en torno al cumplimiento de aprendizajes mínimos y medibles, ordenados en Objetivos de Aprendizaje e Indicadores de Evaluación, cuyo cumplimiento se convierte en el foco de la labor de la escuela, y por ende, de los docentes. El problema se complejiza cuando se asocia la estructura curricular con políticas de rendición

de cuentas con altas consecuencias, como son las presentes en el sistema educativo chileno, con las que se transforma “*la práctica pedagógica en un mero entrenamiento de los estudiantes para responder a los test, en detrimento de los procesos formativos más profundos y de una adecuada progresión curricular*” (Sisto, 2020b).

Por otro lado, la estructura curricular se expresa en la tensión aprendizaje-formación en el seno del sistema escolar, considerando la primacía del *aprendizaje*, expresado en la enseñanza de materias de base disciplinar replicables en desempeños promedio, frente a la *formación*, entendida como un proceso multidimensional, que “*involucra conectar la experiencia y el aprendizaje de los sujetos con su desarrollo en las diversas dimensiones de su existencia y conforme al sistema de referencias que les provee su contexto*” (Caro & Aguilar, 2018). De esta forma, se propicia una pérdida de sentido en la labor docente, donde el privilegio de la noción de *aprendizaje* de la estructura curricular se convierte en una lógica de transmisión de contenidos, el *pasar la materia* antes del desarrollar aprendizajes significativos y/o procesos formativos complejos. En palabras de Caro et al, “*Frente a la presión por la cobertura como lógica de desarrollo curricular, el o la docente termina respondiendo al estándar en lo formal, pero sacrificando las posibilidades de aprendizaje que ese contexto le demanda, y distanciándose de una formación más amplia, que abarca áreas y dimensiones que, por lo demás, no son consideradas en las evaluaciones externas*” (Caro et al., 2018)

Desde el ámbito de la administración y gestión gerencialista del modelo educativo, si bien desde la década de los 90’ ya se comenzaban a identificar las falencias y grietas de este modelo, que junto con el surgimiento de múltiples ciclos de protesta desde el inicio del siglo XXI (reivindicando el derecho a la educación, mal protegido por la institucionalidad vigente, y demandando transformaciones profundas) puso en duda la efectividad de las transformaciones neoliberales, la respuesta desde la institucionalidad transicional fue a través de la aparición e implementación de políticas de Nueva Gestión Pública (de aquí en adelante, NGP). Este modelo de gestión ha buscado reformar el sector público desde mecanismos de administración de la gestión empresarial, definiendo y delimitando la relación entre el Estado y la población como una de “*proveedores y usuarios, fragmentar los servicios públicos en unidades de gestión más independientes o autónomas, y promover una gestión basada en la obtención de resultados tangibles*” (Verger & Normand, 2015). Si bien se ha entendido la aplicación de reformas en la línea de la NGP en educación como una forma de mercantilizar los sistemas educativos, Chile ha sido el único país donde se ha propuesto la NGP como una respuesta a la

neoliberalización del sistema, y se ha intentado instalar como una forma de resolver las demandas sociales (Verger & Normand, 2015):

Así, la elaboración e implementación del *nuevo marco regulatorio* (Etcheberrigaray Torres et al., 2017) para el sistema escolar chileno, compuesto por la legislación promulgada desde 2008 y se puede extender hasta 2017 (considerando la Ley SEP [2008], la LGE [2009], la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación [2011], las Leyes de creación del Sistema de Educación Pública [2017], del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente [2016], entre otras), ha contribuido a nuevas transformaciones en el seno del sistema escolar, comprendiendo “ (...) *una serie de medidas que incluyen: mercados, descentralización administrativa, autonomía limitada, estandarización de prácticas, metrización de resultados, accountability de alto impacto, flexibilización laboral, incentivos salariales por desempeño y modelos simbólicos de emprendimiento individual*”(Maldonado Oyarzún & Cornejo Chávez, 2020). Esto ha generado un complejo armatoste de instrumentos de medición, evaluación, de rendición de cuentas, de estrategias de captación docente, entre otros, cuyo fin último es “*hacer trabajar a las Escuelas*”(Sisto, 2020a).

Tanto la estructura curricular vigente como la implementación de la NGP tienen un impacto directo en las limitaciones de la formación inicial docente, en tanto los programas deben optar por orientarse al cumplimiento curricular y el entrenamiento para la evaluación docente, o posicionarse desde una perspectiva focalizada en los procesos formativos multidimensionales, así como el reconocimiento de los aspectos del trabajo docente que exceden la noción de éxito y efectividad extraídas de la gestión empresarial. Se instala una visión centrada en la medición y efectividad del ejercicio docente a través de los niveles de rendimiento que este produzca, con lo que se exige la adaptación de los programas formativos a estos elementos, inclinando además la balanza de la tensión apoyo-regulación hacia la segunda. Esto implica necesariamente dejar de lado los aspectos que no se logran medir a través de los mecanismos que integra la NGP, como es el ámbito emocional y aspectos de vínculo y relación con otros miembros de la comunidad educativa.

“Los instrumentos instalan el mapa de lo que es relevante y de lo que no es. Lo que cuenta para los instrumentos es lo que cuenta para la política. De este modo, toda acción debe quedar traducida a esta gramática cuantificada que proveen estos instrumentos de medición, imponiendo los criterios y objetivos prescritos por el diseño de la política. (...) Son los instrumentos los que concretan al NMP² en el terreno cotidiano de la escuela, interpelando

2 Vicente Sisto se refiere a la Nueva Gestión Pública como Nuevo *Management* Público, por esto la abreviación NMP en lugar de NGP, usada por Verger & Normand, Cornejo & Oyarzún, entre otros.

actores, organizando y territorializando el campo, estableciendo objetivos, medios, posiciones y formas de acción; cambiando el contenido y las tareas que definen al trabajo público, introduciendo nuevos regímenes de desempeño que redefinen lo que debe hacer y ser el trabajador” (Sisto, 2020a).

Indudablemente, el enfoque que se le da desde la formación inicial influye directamente en el éxito laboral de los docentes noveles, tanto por su capacidad o dificultad de adaptarse a culturas escolares que se ven mediadas por estos elementos, como también por la posible pérdida de sentido que genera esta forma de ejercer la docencia (Caro et al., 2018). Estos elementos toman una especial importancia al pensar en los procesos de configuración identitaria, en la medida que pueden ser considerados como constitutivos de la identidad del *docente como profesional*, que profundizaremos más adelante.

Por último, considero necesario hacer un énfasis en la relevancia en los aspectos emocionales del trabajo docente desde el estado actual de la FID en Chile. En una reciente exposición de los hallazgos transversales de investigaciones asociadas al Proyecto Fondecyt 1180801: *“Dimensiones emocionales del trabajo docente: regulaciones, experiencias y saberes”*, Cornejo Chávez da cuenta de diversos aspectos problemáticos sobre este tema que han develado a partir de las experiencias de profesores en formación de distintas universidades del país (2021), señalando que existe un abordaje incipiente de parte de los programas de formación inicial que aún falta por desarrollar y profundizar. Además del reconocimiento de la centralidad de las prácticas como *“el lugar concreto del aprendizaje del trabajo emocional”*, llama la atención la reflexión constante de los docentes en formación en torno a las herramientas que otorgan las universidades para abordar el trabajo emocional, identificando un abordaje *“academicista”*, muchas veces ausente o deficiente, que se contrastaba ampliamente con la experiencia real de la práctica profesional (Cornejo Chávez, 2021).

Entre las reflexiones rescatadas, vale la pena hacer mención de cuatro ejes significativos: *Las emociones son parte fundamental del trabajo docente; La relación entre profesor/a y estudiante requiere autoconocimiento y constancia emocional; [Es necesario] Trabajar lo emocional desde las experiencias y ejemplos concretos; Prestar atención a las necesidades emocionales de los/as estudiantes es una actividad constante (...) tener contacto frecuente con estudiantes favorece y facilita la labor.* Me parece relevante hacer un hincapié en estos elementos en la medida que no solo dan cuenta de la centralidad del trabajo emocional, sino también de la relevancia de lo relacional, desde la constancia y seguimiento, en el trabajo docente. Aquí cabe preguntarse ¿cómo abordar el trabajo

emocional desde la virtualidad? ¿es excluyente el acercarse al aula a través de la pantalla de la posibilidad de reconocer concretamente el rol de lo emocional? Sabemos que para los docentes el mantener una relación constante y reconocer el estado emocional de los estudiantes y sus familias a lo largo de la pandemia ha sido una preocupación fundamental (Elige Educar, 2020), pero hacernos una idea del trabajo emocional desde la vereda de quienes hemos tenido nuestra formación inicial durante la virtualización del aula es más complejo, especialmente considerando que “(...) *hay aspectos de lo emocional del trabajo docente que uno los aprende viéndolo de alguien*” (Cornejo Chávez, 2021).

A lo largo de la pandemia, se han hecho evidentes las deficiencias de la virtualización del aula respecto de la presencialidad, siendo precisamente los elementos que no se ven priorizados por la actual estructura curricular y la NGP aquellos que toman mayor relevancia en el contexto actual. Al mismo tiempo, la capacidad de la formación inicial de abordar elementos que aún no ha integrado del todo, como es el trabajo emocional, se ve disminuida en el contexto actual. Es necesario abrir la discusión en torno a los alcances que tienen estos aspectos respecto de la formación inicial, así como las formas en que esta puede preparar de manera integral la labor docente.

Enfoques y propuestas contemporáneas sobre la identidad docente

De manera de responder las preguntas presentadas anteriormente es necesario ahondar en las conceptualizaciones más recientes en torno a la identidad docente, especialmente enfocados en la forma en que esta se ve afectada por la pandemia. Cabe señalar que, siguiendo la línea propuesta por Anijovich et al. (2009), la configuración de la identidad docente no comienza necesariamente con la formación inicial docente, ni se encuentra unida indivisiblemente a estos procesos. En las siguientes páginas profundizaremos en propuestas que dan mayor o menor relevancia al proceso biográfico y social de cada sujeto en la configuración identitaria, más nuestro acercamiento se caracteriza por el reconocimiento de la relevancia de estos aspectos. Junto con esto, si bien los estudios sobre identidad docente en pandemia nos permiten acercarnos a la pregunta, necesitamos profundizar en cómo la pandemia *configura* la identidad docente. La diferencia radica en que los docentes en formación inicial todavía se encuentran en un proceso de articular su identidad, especialmente considerando la relevancia de las acciones cotidianas y lo experiencial en la conceptualización de su identidad (Lara-Subiabre et al., 2020), mientras los docentes en ejercicio contrastan las transformaciones en la cotidianidad, desde una identidad ya definida.

Por ejemplo, Jones & Kessler (2020), en un estudio sobre las transformaciones en la identidad docente a partir del contexto de pandemia con un enfoque en el trabajo emocional y de cuidados en la relación docente-estudiante, dan cuenta de la identidad docente como "*socialmente construida (involucrando instituciones, discursos, relaciones), impactada por los discursos del poder y el conocimiento (comunicando lo que deberían o no hacer los docentes), conectada con y ejercida vía las emociones (que comunican significado), dinámicas (en constante negociación con los factores mencionados), y reflexiva pero con visión de futuro*". De esta forma, los autores enfocan las consecuencias de la pandemia en el aula en la re-configuración de las identidades docentes, teniendo como eje lo emocional, todo esto desde la perspectiva de sujetos que ya habían configurado su identidad docente, y para quienes los cambios en el espacio educativo (especialmente en el ámbito emocional y de cuidados) son lo que motiva su re-configuración.

Esta idea se podría complementar con una de las propuestas sobre las transformaciones del trabajo docente de Hargreaves & Fullan (2020), donde dan cuenta de que las "*ideas de los docentes sobre la docencia*"³ se ven ampliamente influenciadas por la retribución psicológica del educar, que califican como "*la satisfacción emocional y retroalimentación que los docentes reciben de sus estudiantes*". Junto a la necesidad del *aprendizaje por observación*⁴ característico del ejercicio docente, y el desarrollo de *culturas de colaboración*⁵ entre docentes, Hargreaves y Fullan nos otorgan estos tres elementos centrales para pensar el ejercicio docente en pandemia, tomados de las propuestas de Dan Lortie sobre el trabajo docente en la década de los 70.

Por otro lado, Chen et al. (2020) señalan que la identidad profesional se compone a partir de: "*(...) la filosofía de la profesión, [la] acreditación o certificación de competencia, y la participación en cuerpos y actividades profesionales [gremiales]*"⁶, siendo una característica particular de la profesión docente "*la actitud individual y el sentido de compromiso frente a la profesión, que se refleja en el deseo y amor [sic] del individuo por su continuidad en la profesión*"⁷. Es a partir de esto que los autores señalan como determinante la capacidad de desarrollar una identidad profesional correspondiente con estos elementos, bajo el riesgo de caer en un ejercicio insatisfactorio, estresante, y que eventualmente lleva al *burnout*.

3 Traducción del autor. Texto original: "*teacher's ideas about teaching*"

4 Traducción del autor. Texto original: "*apprenticeship of observation*"

5 Traducción del autor. Texto original: "*cultures of collaboration*"

6 Traducción del autor. Texto original: "*the philosophy of the profession, accreditation or certification of competence, and participation in professional bodies and activities*"

7 Traducción del autor. Texto original: "*individual's attitude and sense of commitment to a certain occupation, which is reflected in the individual's desire and love for the continuous work of the profession*"

Ahora bien, un aspecto que no ha aparecido de manera central en estas propuestas recientes, pero que no puede ser dejado de lado al hablar de configuración identitaria, es el rol de las identidades históricas de los docentes y su evolución.

Desde la historicidad del trabajo docente, para Núñez “*no tiene sentido pensar en una identidad magisterial (...) La historia larga de la educación formal, registra una sucesión y combinación de identidades de los docentes como actor colectivo*” (2004), por lo que podemos pensar en el proceso de configuración identitaria como un proceso constante de confluencia de distintas trazas identitarias. Estas trazas pueden asociarse a los elementos mencionados anteriormente, más siempre en conjunto de una acumulación histórica de identidades docentes, correspondientes a la función social otorgada y la autopercepción de los docentes en distintos momentos históricos.

Núñez propone cuatro momentos históricos, que se entrelazan con la evolución y expansión del Estado nacional, el sistema educativo, y el sujeto del hecho educativo, de forma que las identidades asociadas a cada momento histórico no cambian inmediatamente de un momento a otro sino que persisten y se mantienen en la medida que las transformaciones van tomando su curso. Para el autor, esto implica la existencia de distintos constructores externos de identidad, que pasaría a ser otro elemento que influye en el proceso de configuración identitaria, y que se ve representado la gran mayoría del tiempo en el Estado.

Así, Núñez propone la *docencia como apostolado* (“*una identidad definida como misionar, evangelizadora o apostólica, de la cual las Iglesias fueron las primeras constructoras*”), la *docencia como función pública* (“*encuadrados en las estructuras estatales de enseñanza pública fueron objetivamente definidos como funcionarios públicos y terminaron asumiendo esta identidad, la cual frecuentemente se asoció con el referido rasgo de sacerdocio laico*”), la *docencia como rol técnico* (“*un rol de ejecución o de aplicación, cuyas competencias fueran fácilmente logrables*”), y la *docencia como profesión* (“*el dominio de la disciplina que enseñan; su conocimiento del conjunto de estrategias didácticas... el interés manifestado por la educación permanente... su capacidad innovadora y... el respeto de la ética profesional*”) (Núñez, 2004). Además de la Iglesia o el Estado como constructores externos ya mencionados, se encuentran los sindicatos, la comunidad educativa, las raíces históricas, entre otros.

Pensando en la configuración identitaria desde una perspectiva histórica y situada en Chile, Núñez plantea que en los diversos procesos de transformación histórica hacia el siglo XXI, persistían aún elementos de la identidad apostólica (especialmente enfocada en la idea de *vocación docente*, como

una suerte de sacerdocio laico), más nos encontrábamos a principios de la década de los 2000 en una *“etapa de transición, en que la identidad de técnico y funcionario evoluciona rápidamente y sin retorno a identidad profesional”* (Nuñez, 2004). Esto coincide con diversas políticas educacionales de la dictadura y post-dictadura, en la transición desde el Estado Docente al Estado Subsidiario y el Estado Evaluador del modelo neoliberal, *“revestido de un lenguaje intelectual-académico-técnico”* (Caro et al., 2018)

Esto presenta un contraste interesante en lo que fue la propuesta de Núñez a inicios del siglo XXI y los balances que se han podido hacer de forma reciente y particularmente en contexto de pandemia. Si para Núñez la amenaza de la posible “desprofesionalización docente” que se anunciaba desde las pedagogías críticas a los entornos neoliberales no era tal en el contexto chileno, en tanto las políticas públicas de la década de los 90 *“(…) aunque incluye componentes de descentralización y de prácticas de mercado, ha sido consistente en proponer condiciones objetivas de construcción o ‘fortalecimiento del profesionalismo docente’”* (Nuñez, 2004), lo cierto es que los hechos indican que la desprofesionalización es una amenaza latente y un proceso en curso.

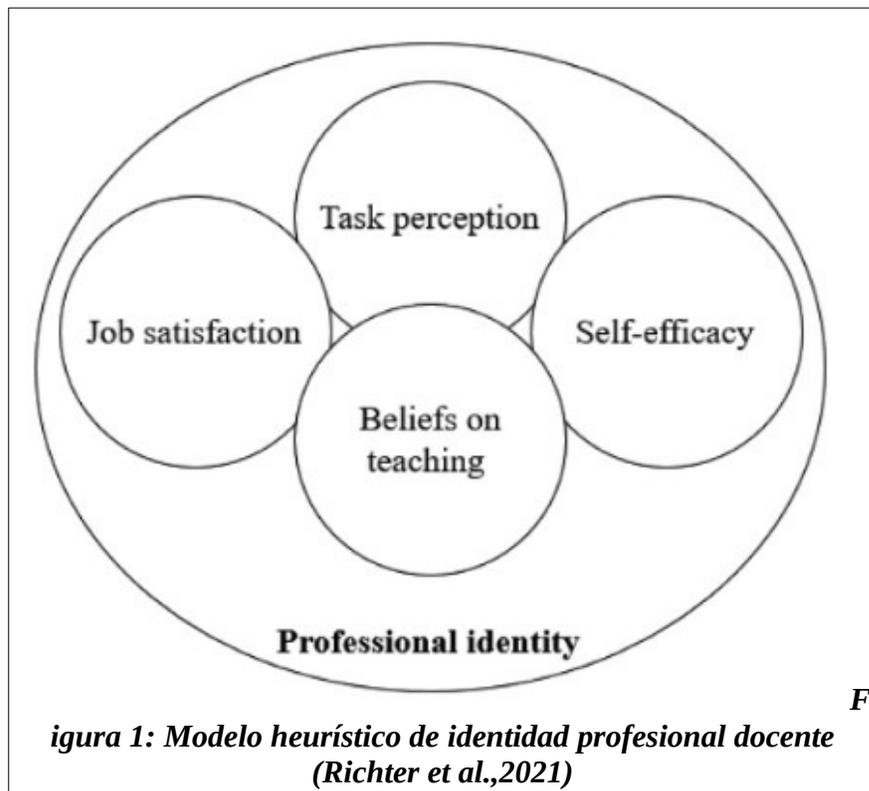
“Que se exija un uso de simple implementación y apego irrestricto al diseño oficial o que se compren planificaciones hechas externamente para ser aplicadas, son prácticas muy recurrentes que afectan no solo el quehacer cotidiano, sino que producen en el mediano plazo una desprofesionalización que precariza las capacidades de las escuelas” (Caro & Aguilar, 2018)

“En rigor, el profesorado ha tendido a alinearse con un locus externo de actuación profesional, sin implicarse seriamente en procesos de deliberación, reflexión e innovación pedagógica pertinente a las situaciones educativas que les toca enfrentar día a día” (Caro et al., 2018)

Sea a partir de la identidad de la docencia como profesión o los procesos de desprofesionalización docente, lo cierto es que actualmente la configuración identitaria se ve influenciada por los constructores externos y las trazas históricas que menciona Núñez, en conjunto con los aspectos sociales y emocionales destacados por Jones y Kessler, Hargreaves y Fullan, y Chen et al. La confluencia de todos estos elementos nos permite concebir la identidad profesional docente como una construcción continua, que si bien inicia formalmente a través de los procesos de Formación Inicial también contiene elementos previos y posteriores a esta, enfocados en lo cotidiano y experiencial (Lara-Subiabre et al., 2020) de cada sujeto.

Al mismo tiempo, se hace necesario pensar el proceso de configuración identitaria desde el contexto de virtualización del aula, en la medida que la pandemia limita las formas que se relacionan los distintos elementos que confluyen en la identidad docente. En ese sentido, creo que es posible afirmar que la configuración identitaria de los docentes cuya Formación Inicial se desarrolla en pandemia sigue lógicas distintas de aquellos cuya Formación Inicial se haya dado en condiciones de presencialidad.

Por ejemplo, si tomamos el modelo de identidad profesional sintetizado por Richter et al., (2021), se priorizan cuatro elementos: la *percepción laboral*, la *autoeficacia*, la *satisfacción laboral* y las *creencias sobre la docencia*⁸. A partir de estos elementos, los autores proponen la elaboración de un esquema de configuración de la identidad profesional (Figura 1), donde los cuatro aspectos se entrelazan entre sí para dar lugar y sentido a la identidad profesional docente. Ahora bien, este modelo se construye pensando en los aspectos que han aparecido como más relevantes en el ejercicio docente al momento de su configuración identitaria, situando este ejercicio en el aula, en un contexto de presencialidad.



Pensando en estos cuatro aspectos, las condiciones de virtualización afectan necesariamente la autopercepción, la autoeficacia y la satisfacción laboral, en la medida que las transformaciones del

⁸ Traducción del autor. Texto original: “task perception, self-efficacy, job satisfaction and beliefs on teaching”

espacio donde se desempeña la docencia (del aula presencial al aula virtual) han implicado visibles afectaciones en el ejercicio docente. Así también, si volvemos a las caracterizaciones de Chen et al., Hargreaves y Fullan, o de Jones y Kessler, podemos reconocer la centralidad de elementos asociados a la presencialidad, que durante la virtualización se ven ampliamente modificados: la retroalimentación emocional, la participación en cuerpos y actividades profesionales, la capacidad de desarrollar una cultura laboral colaborativa, entre otras.

Por ejemplo, en su comentario al proyecto de ley que suspendió la Evaluación docente y el SIMCE durante el 2020 por las condiciones de pandemia, Sisto señala que *“no están dadas las condiciones para un trabajo docente en función de la norma promovida por los estándares de evaluación, además que las necesidades y desafíos educativos actualmente se desplazan de lo instruccional hacia otros objetivos relevantes como el bienestar socioemocional como forma de enfrentar las duras consecuencias de todos y todas quienes conforman las comunidades educativas”* (2020). Ahora bien, las condiciones adversas que señala Sisto fueron la norma general para la práctica profesional de quienes realizamos nuestra Formación Inicial en el período 2020-2021.

En función de lo anterior, podemos pensar que existen diferencias entre lo que son las transformaciones en la identidad docente para docentes que se encontraban en ejercicio al momento de la virtualización, en contraste con aquellos que se encuentran en su proceso de formación inicial. Por esto, hablamos de *configuración de la identidad docente en contextos de pandemia* y no de *reconfiguración*, como sería un proceso adaptativo frente a las condiciones de pandemia. Esto es, por supuesto, aún considerando la identidad docente y su configuración como una constante en permanente transformación.

Así también, debemos entrelazar esta concepción de *configuración identitaria* en contexto de pandemia con la centralidad que tiene la formación inicial, y especialmente las prácticas profesionales en esta. Viendo la amplia coincidencia de la relevancia que otorgan distintos modelos y propuestas de configuración identitaria al rol de la emocionalidad, la observación y el desarrollo de herramientas colaborativas en el primer acercamiento al ejercicio docente, junto con su centralidad en la formación inicial (Cornejo Chávez, 2021), creo que una forma de graficar las tensiones presentes en estos procesos es el esbozo de un modelo de configuración identitaria similar al presentado, más pensando en su aplicabilidad en el contexto de pandemia, que considere las diferencias que presenta la virtualización, y que permita comprender de mejor forma el impacto de esta en la generación de docentes en formación 2020-2021.

En el siguiente apartado, y tomando en consideración el ejercicio de revisión de la literatura disponible y contraste con mi experiencia de práctica, se propone un esbozo de visibilización de las tensiones reconocidas, de manera de poder delinear cómo se produce la configuración de la identidad docente en contextos de pandemia para aquellos que realizamos nuestra formación inicial con la virtualización del aula.

III.- Identidad docente y pandemia: *Esbozo de los ejes de configuración de la identidad docente en el contexto de virtualización del aula*

Para dar una caracterización más concreta a partir de lo recogido, creo necesario hacer un ejercicio de visualización, de manera de poder hacer sentido de manera más asequible para los lectores el esbozo de modelo de configuración identitaria construido a partir de lo que ha resultado más significativo (tanto en la revisión bibliográfica como en mi propia experiencia) para estos procesos en contexto de pandemia.

De esta forma, es posible articular los diversos elementos mencionados en tres ejes: *lo didáctico-disciplinar*, *lo contextual-relacional*, y *lo emocional*. De esta manera, a lo largo de este apartado me dedico a reflexionar sobre mi práctica profesional a partir de estos tres ejes, considerándolos como el marco que determina la configuración de la identidad docente para quienes nos encontramos en formación inicial durante el contexto de pandemia⁹.

a) Lo didáctico-disciplinar: La interacción en el aula, los roles definidos y la posibilidad de co-construcción del proceso de aprendizaje.

¿Por qué hablar de *lo didáctico-disciplinar* como parte del ejercicio docente? Para Chen et al. (2020) la identidad docente es una expresión particular de la identidad profesional, siendo determinante en su particularidad para la motivación, satisfacción y compromiso laboral de los docentes. Entonces me pregunto ¿cómo lo que hago como docente define las formas en las que me *asumo docente*? Las maneras en las que decido interactuar, cómo opto por abordar ciertos contenidos, desde el ejercicio de selección y ordenamiento de los OA hasta el desarrollo de material de clase, todas estas acciones me permiten reflexionar sobre mi rol y ejercicio en la medida que las voy realizando.

En lo que fue mi experiencia de práctica, la identificación de *lo didáctico-disciplinar* se hizo patente a partir del momento en que debimos planificar el curso y luego implementar herramientas evaluativas, ya hacia el final del semestre. Junto a Katherine, nuestro proceso reflexivo (orientado en torno a los conceptos de *crisis* y *proceso histórico*), que da cuenta del posicionamiento curricular que trabajamos, se debió ver enfrentado a la compleja realidad de la

9 De más está señalar que este esbozo, si bien constituye una propuesta para abordar la incógnita respecto de las tensiones en la configuración identitaria para la formación docente en el contexto de pandemia, es el resultado del trabajo reflexivo del autor, y por tanto responde a su propio proceso de configuración identitaria. La viabilidad de esta propuesta como un modelo que sea representativo o a lo menos común para los docentes formados en pandemia es una veta investigativa que este informe abre, más no responde, en tanto no es este el foco de investigación.

virtualización del aula. Por un lado, la dificultad de llevar adelante un proceso educativo verdaderamente dialogante, en la medida que les estudiantes, si bien participaban activamente en la clase, no tenían mayor intención en tomar parte de la co-construcción de su proceso educativo. Por el contrario, parecían asumirse como depositarios, cual sujeto de la *educación bancaria*, del conocimiento que solo nosotros, *en tanto docentes*, podíamos otorgarles. Este contraste entre nuestra propuesta y recepción puede graficarse, en palabras de Freire y Faúndez:

“Así, cuando se propone que lo verdadero es una búsqueda y no un resultado, que lo verdadero es un proceso, que el conocimiento es un proceso, y que, por lo tanto, tenemos que hacerlo y alcanzarlo a través del diálogo, a través de rupturas, la mayoría de los estudiantes no lo acepta”(Freire & Faúndez, 2013)

¿Cuál era el rol docente que estábamos asumiendo en este contexto? ¿Cuál es la diferencia entre la docencia como transmisión de contenido y la docencia como un proceso de co-construcción del conocimiento? Resulta interesante abordar esta pregunta pensando que la experiencia de práctica trajo consigo el cuestionamiento de nuestra propuesta para abordar el proceso de aprendizaje, haciendo que nos replanteáramos nuestro rol como docentes inmediatamente después de que intentáramos definirlo. Indudablemente, parte de nuestra propuesta surgía de la imagen previa con la que nos acercamos a la pedagogía, proveniente de nuestras experiencias escolares y otras historias personales. Nuestro posicionamiento buscaba ser una respuesta a la noción del ejercicio docente como *transmisión de conocimiento*. Nuestra opción por la pedagogía en lugar del ejercicio de la disciplina (como historiadores/as) constituye, en gran medida, un rechazo a ser *“el intelectual memorizador, que lee horas sin parar, que se domestica ante el texto (...) [y que] Repite lo leído con precisión pero raramente intenta algo personal”* (Freire, 2015), algo complejo a desarrollar desde la formación disciplinar, que contrasta ese saber disciplinar del pedagógico, jerarquizando además la validez de estos saberes. Debemos ser capaces de otorgar en el aula un espacio de confluencia entre el saber disciplinar con el que contamos, el saber pedagógico con el que lo trabajamos, así como los saberes y conocimientos previos de los estudiantes, de manera de co-construir un espacio donde estos saberes no se vean jerarquizados sino que complementados. En otras palabras, *“(...) El problema está, por lo tanto, en cómo hacer coincidir ese conocimiento científico que orienta la acción con el conocimiento popular, no coherente, lleno de elementos de las ideologías dominantes y de resistencia a esas ideologías, conocimiento empírico, de acción*

antes que de teoría, pero al que no le falta la teoría, aunque es una teoría incoherente” (Freire & Faúndez, 2013). Pero resultó ser que este posicionamiento debió enfrentarse a la necesidad de los estudiantes, en un contexto complejo como lo es la pandemia, de contar con roles bien delimitados dentro del aula.

En línea con lo mismo, pensando en el eje de *didáctico-disciplinar* entendido como el desempeño del docente en el aula, donde se despliega el binomio disciplina-didáctica enfocado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, me detengo en la idea de un ejercicio docente *correspondientemente situado*, porque no puedo dejar pasar la oportunidad de dar cuenta de lo complejo que ha sido la articulación de ese binomio disciplina-didáctica.

En Caro et al, el binomio disciplina-didáctica se asocia a un reduccionismo metodológico y disciplinar-asignaturista, donde los docentes, a partir de su formación disciplinar, asimilan el currículum nacional para ejecutarlo desde una didáctica situada, capaz de responder a cada contexto particular, más centrado siempre en el cumplimiento curricular y la eficacia ante las herramientas externas de evaluación de aprendizaje.

“Desde la mirada oficial, implementar el currículum en cualquier contexto y frente a cualquier tipo de necesidad formativa, sería, por sí y ante sí, generar aprendizajes, lo cual se entiende como el mínimo que un sujeto debe adquirir y que constituye la ‘experiencia similar’ que debe ser vivida por todos” (Caro et al., 2018)

Planificando junto con Katherine, nos encontrábamos constantemente en el dilema de lo que debíamos abordar y cómo hacerlo, pensando en poder dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para comprender la unidad al mismo tiempo que haciendo de esas herramientas una suerte de sentido común, alejarlas de su génesis academicista, y por ende, congruente con el mínimo exigido en lo didáctico-disciplinar. Como docentes, nos interesó la perspectiva de poder sacar la historia de los archivos y bibliotecas, y acercarla a los estudiantes de manera que ellos puedan contar con las herramientas para, en su tiempo y a partir de sus medios, poder acercarse a los archivos y bibliotecas. Y esto siempre implica un desafío, en tanto nos invita a encantar a través de la historia, a presentarla de una manera que les permita a los estudiantes vincularse con ella más allá de lo puramente académico, sino como una forma de comprender la sociedad y cómo llegamos a formar parte de esta.

¿De qué manera vincular esta perspectiva del ejercicio docente sin que sea algo puramente declarativo? Como parte de las decisiones tomadas por el centro de práctica, las

evaluaciones de la unidad eran definidas por el profesor guía, en función de las guías aprobadas por el Mineduc presentes en el libro de texto. Esto significó que, paulatinamente, vimos disminuida la libertad desde la que abordar nuestro ejercicio, siendo esta merma por la necesidad de dar cumplimiento a las necesidades evaluativas de la escuela, y por tanto, adaptar nuestras clases a la resolución de estas evaluaciones. Nuevamente citando a Freire y Faúndez, terminamos enseñando en función de “(...) *preguntas que ya traen incluida la respuesta. En ese sentido, ¡ni siquiera son preguntas! Son respuestas, antes de preguntas*” (Freire & Faúndez, 2013). Así, ya no solo se contrastaba nuestra visión sobre el ejercicio docente con el tipo de docente que les estudiantes esperaban, sino que también ambas visiones se enfrentaban a lo que el colegio esperaba de nosotros.

Queríamos exceder ese límite impuesto por el marco curricular en el ámbito de lo didáctico-disciplinar, de lo que podíamos desplegar en el aula pero constantemente terminábamos enfrentándonos al “*umbral de cobertura y prescripción del currículum*” (Caro & Aguilar, 2018) y el tipo de escuela e identidad docente que se construye a partir de este.

“Educarse termina siendo asociado muchas veces a aprender materias, o bien a entrenarse en el uso de habilidades en torno a unidades de significado acotadas y reglas de procedimiento que potencian un razonamiento instrumental” (Caro & Aguilar, 2018)

Los elementos mencionados dan cuenta de un aspecto importante de la configuración de la identidad docente, pensando especialmente en las formas en que *lo didáctico-disciplinar* influye en este proceso, contrastando distintas concepciones sobre el ejercicio docente. En este tránsito ¿Tiene alguna más valor que otra? ¿Es más relevante lo que puedo definir yo sobre mi propio ejercicio, lo que esperan mis estudiantes, o lo que define el colegio?.

b) Lo *contextual-relacional*: La interacción con la comunidad educativa, el gremio docente y la institución educacional.

Por otro lado, pensando ya en el eje de *lo contextual-relacional* de la configuración de la identidad docente, nos referimos a las diversas interacciones que ocurren dentro de la escuela, en términos administrativos, de proyecto educativo, y de trabajo colaborativo con la comunidad escolar, entre otros.

Esto mantiene intrínseca relación con las evoluciones de la identidad docentes propuestas por Núñez, en tanto se identifican los distintos *constructores externos* de la

configuración identitaria, como podía ser el Estado, pero también son las relaciones que se mantienen dentro de la institución educacional. Así también, desde la definición técnica de la labor docente hasta los distintos procesos de profesionalización se han instalado dos condiciones constitutivas de la identidad docente, a veces confluyentes y a veces en disputa: la de *funcionario* y la de *trabajador asalariado* (Nuñez, 2004). Con esto, se establecen relaciones entre docentes desde la perspectiva gremial (como *trabajadores de la educación*) como también con la institucionalidad desde la condición funcionaria (como *profesores de Estado*).

En los procesos de Formación Inicial, y asociado a la relevancia de las interacciones con otros docentes, contiene suma importancia el rol que asumen los profesores guías a lo largo de la práctica profesional. Además de ser la práctica el primer ejercicio de contraste entre las ideas previas respecto a la labor docente y su ejecución en la práctica, también existe ese contraste respecto de la figura del docente en la escuela, expresada en mi caso con la relación con el profesor guía, el profe Juan. Es él quien hace de vínculo entre lo que ocurre en nuestra aula (nuestra en el sentido de *compartida*, tanto de los profes guía, los practicantes, y los estudiantes) y el establecimiento, entre nuestro ejercicio y la institucionalidad. Hace una necesaria introducción a los aspectos quizás más burocráticos de la labor docente, pero que también contienen amplia significancia y sentido, donde será más necesaria la visión crítica y reflexión constante respecto de nuestro ejercicio y lo que ocurre en nuestro centro educativo.

Al considerar los aspectos sociales de la configuración de la identidad, pensamos en lo propuesto por Lara-Subiabre et al. (2020), donde se señala que “*el ser humano construye su identidad en interacción con el contexto, a través de la negociación de significados, dialogando consigo mismo y con los demás, para interpretar, comprender y explicar quién está siendo en un determinado tiempo y espacio*”. Esto ya lo observamos al ver las distintas concepciones del ejercicio docente que se ven contrastadas en la cotidianidad de *lo didáctico-disciplinar*, por lo que el área de *lo contextual-relacional* abarca todos lo que escapa esa cotidianidad. Entiéndase, las interacciones “fuera del aula” (entre comillas en tanto el *fuera* hoy es más bien el *desconectarse* del aula, literalmente), con las y los otros miembros de la comunidad escolar, que permiten re-interpretar la labor y el rol que se cumple en esta tal como “dentro del aula” ocurre con *lo didáctico-disciplinar*.

Un ejemplo de esta interacción lo encontré en un intercambio con el profesor Juan, donde nos describió la labor del UTP del Liceo (en sus palabras, la “Unidad Timbra Papeles”)

como una entidad que cumple un rol burocrático, ajeno al aula, pero que simultáneamente interviene el aula en función de sus necesidades. El profesor veía en el UTP una definición distinta del rol docente -distinta a la que definía él de sí mismo-, que, por lo tanto, implicaba una intervención en *su* aula, en *su* identidad docente. Ahora bien, lo expresado por el profesor Juan dista mucho de lo que fue mi experiencia, en tanto no pude ni siquiera conocer al UTP. En mi caso, no era tanto la forma en la que podía su figura alterar mi identidad, sino cómo las interacciones con el profe Juan me abrían la ventana de lo que era la institucionalidad del colegio. Al mismo tiempo, tanto el profe Juan como la ausente figura del UTP representaban para mí la institucionalidad educativa, impactando desde esa vereda en mi proceso de construcción de identidad. Se volvían a enfrentar, de esta forma, lo que yo estaba construyendo como identidad docente, la visión de los estudiantes sobre mi rol docente, y lo que esperaba el colegio, más en un contexto determinado, la institucionalidad educativa y las interacciones que se dan en su seno (con el profesor guía, con otros ámbitos administrativos, etc.).

Por otro lado, pude observar junto con Katherine las formas en las que el profe Juan se relacionaba con los estudiantes, aún en la distancia de la virtualización del aula, e incluso cómo integraba ciertos elementos de esta para hacerlos funcionar a su favor y no perder el vínculo tanto como profesor como dentro del curso.

La principal vía de comunicación del profesor con los estudiantes fue el teléfono, sea a través de Whatsapp o vía llamada. Diariamente llamaba a estudiantes que no han asistido a las clases, y se ha establecido un sistema de apadrinamiento hacia familias inmigrantes que se integraron este año al curso. Desde el trato hasta la modalidad de la conversación, pudimos observar bastante familiaridad de parte de los estudiantes para dirigirse al profe, sea en necesidad o incluso en el apoyo con temas tecnológicos. El profe Juan solía saludar individualmente a cada estudiante que entra a la clase, aprovechando de preguntarles cómo están o incluso hacerles bromas internas, dinámica que pareciera ser bien recibida por los estudiantes. A partir de esto, nuestra apreciación era que, si bien no había amplia participación, a partir de la relación ya establecida con el profesor se logra afianzar la participación activa, por voz o incluso con cámara prendida, de dos o tres estudiantes por clase. Se instalan dinámicas que descansan en la concepción del curso como una comunidad, donde es necesario mantener una relación activa con el resto, de apoyo mutuo. Esto se expresa en iniciativas de apadrinamiento o de apoyo social, que en el contexto de pandemia, se ha acrecentado.

Un ejemplo de esto fue la iniciativa de apoyar a las familias de algunos estudiantes, que habían perdido su fuente de ingresos durante la pandemia. Durante un consejo de curso, el profe Juan señaló:

“En el curso hay 7 familias que lo están pasando mal, que no tienen trabajo, y como saben en este oasis llamado Chile, el que no trabaja no come. Yo creo en el ubuntu, y esas familias nos tienen a nosotros, y no sé cuánto de esto me corresponde a mí como profesor del III°A. Asumo la responsabilidad. ¿Es posible que yo pueda confiar en alguno de ustedes, como para, si viven cerca de La Vega, se junte con otro que viva más cerca y vayan a ver cuánto o qué podemos comprar con cierta cantidad de plata que está a disposición? Esto no es una imposición, es la primera pregunta para organizar algo que debía haber estado organizado hace tiempo”.

Para nuestra sorpresa, luego de consultarle en privado cómo pensaba gestionar esta acción, el profe nos confesó que pensaba disponer de su dinero, sin que existiera una iniciativa de parte de la escuela, de apoderados o de los estudiantes para costearlo, pero también sin solicitarlo abiertamente. Si bien el profe Juan era consciente de que JUNAEB entrega alimentos a las familias vulnerables del establecimiento, también sabe que la ayuda no cubre la necesidad del mes, sino sólo la mitad de ese tiempo.

Indudablemente, lo descrito trae a la mente la *docencia como apostolado* que propone Núñez, donde el docente no sólo se hace cargo de su función formativa sino también ejerce un rol como guía valórico, encarnando virtudes como *“mística, bondad, abnegación, sacrificio, sabiduría, paciencia”*, muchas veces a costa del bienestar propio y desde una entrega desinteresada a su labor (Núñez, 2004). En este caso, no existía ninguna obligación directa, ni en su rol de profesor jefe ni en su condición de docente, de proporcionar apoyo a aquellos de la comunidad escolar que se encontraban en una situación económica compleja a raíz de la pandemia, pero aún así el profe Juan lo asume como una labor al punto de asumir (literalmente) el costo de hacerlo. Simultáneamente, presenta un vínculo entre la comunidad escolar y los depositarios de este apoyo (*estas familias nos tienen a nosotros*), junto con personificar el deber de llevarlo a cabo (*asumo la responsabilidad*). Se encuentra ausente en este hito la escuela, otros docentes, otros apoderados, en gran medida porque la virtualización del aula redujo el vínculo y la comunicación en el aula a su expresión más directa: docente-estudiantes.

Reflexionando sobre esto me surgen inquietudes. De haber ocurrido algo similar en contexto de presencialidad ¿habría intervenido la escuela, permitiendo una respuesta comunitaria? ¿sería posible pensar en un desenlace distinto para este evento? El impacto de este hito es innegable, especialmente considerando que, en tanto practicante, me encontraba en un rol de observador pasivo. Aún ofreciendo nuestra ayuda junto con Katherine, el profe Juan desestimó nuestra intención en tanto *no nos correspondía*. ¿Dónde me veo yo como docente en práctica? ¿Dónde me ve la escuela? ¿Soy parte de la *comunidad escolar* que debía hacerse cargo? A partir de cómo el profe Juan concibe la relación entre la comunidad escolar y sus necesidades, así como su rol mediador entre estas, va encarnando la imagen de la *docencia como apostolado*. El conflicto, representado en el desempleo de apoderados del curso y la inacción de la comunidad escolar frente a esto, constituyó un *constructor externo* en la medida que incitó al profe Juan a asumir la tarea de resolverlo.

Es a través de lo *contextual-relacional* que se establecen relaciones entre el sujeto docente con diversos *constructores externos* de la configuración identitaria, y donde toma una nueva relevancia la propuesta de Núñez de el impacto de las *trazas históricas* de la labor docente en esta.

“Puesto que los sistemas educacionales acumulan rezagos históricos, al tiempo que se anuncian o se experimentan nuevos escenarios, la identidad colectiva de los docentes de hoy día contiene rasgos construidos anteriormente pero encarnados en el actor social docente contemporáneo” (Nuñez, 2004)

Por esto, las dificultades de relacionarse con esa acumulación de rezagos históricos, propios del eje *contextual-relacional* más limitados a las interacciones con el profesor guía en el contexto de pandemia, implica que la configuración identitaria durante la virtualización del aula se nutre de esos elementos solo a través del vínculo con este.

c) Lo emocional: La interacción entre el sujeto y la docencia.

Por último, corresponde hablar del eje de *lo emocional*, que integra las distintas herramientas que permiten acercarse al ejercicio docente (y junto con esto, a los otros ejes mencionados) tanto en el ejercicio mismo como en su contexto. Confirmando una materia ampliamente trabajada, Jones y Kessler reafirman que el cuidado y la emocionalidad son aspectos necesarios del trabajo docente, definiendo cuidado como “[las] *emociones, acciones y*

*reflexiones contenidas en las diversas formas en que les docentes apoyan a sus estudiantes*¹⁰ (2020). Ahora bien, las condiciones bajo las cuales se podían desarrollar relaciones docente-estudiante donde el cuidado fuera uno de sus aspectos constitutivos cambiaron radicalmente a partir de la pandemia y virtualización del aula. Si el cuidado era “*el corazón de la labor docente*” (Jones & Kessler, 2020), a partir del distanciamiento se pierde una forma de vincularse, y por lo tanto, de articular la identidad docente.

Parte de los elementos característicos de mi práctica profesional fue la virtualización, no pudiendo realizar ninguna observación o implementación de manera presencial. Conocí la escuela, al profe Juan, y a mis estudiantes a través de la pantalla, desde mi pieza, teniendo como fondo parte de mi escritorio y parte de mi cama. Siendo la imagen característica de la virtualización las pantallas negras, ¿cuál sería la expresión virtual del cuidado, de los aspectos emocionales del ejercicio docente?

Nuria Pérez de Lara habla de una dualidad de goce-sufrimiento al enfrentarse al ejercicio docente: “*el disfrute: por la relación con mis alumnas y alumnos en general, pero muy especialmente en particular (...) el sufrimiento: por la duda o quizás la certeza, de que no consigo hacer llegar a ‘todos’ el sentido que para mí tiene la tarea de educar*” (Pérez de Lara, 2002). Esa dualidad es, para la autora, la forma en la que se desarrolla la relación docente-estudiante, y su abordaje en el día a día (más no su resolución, en tanto la asume constitutiva del ejercicio docente) es la negociación entre los docentes y los estudiantes desde el ámbito de lo emocional se su relación. Al hacer clases, creo que la idea de la dualidad da cuenta precisamente del estado emocional en el que me he sentido durante esta práctica. Había sufrimiento, por pensar en la pandemia, en la virtualidad, en las pantallas negras, en la poca participación, en el poco tiempo, en el tener que forzar la prueba, en no poder ahondar en los contenidos, en fin, en la totalidad de los elementos del contexto que impactaban negativamente el acercamiento al aula. Pero al mismo tiempo, todas esas preocupaciones, dudas, dolores, quedaron fuera, en este caso, de la entrada al aula virtual. Hay un goce, de sentir que la clase fluye, que hay interacción, que hay reacción, que hay un disfrute.

Pensando que esa dualidad goce-sufrimiento como algo propio del ejercicio de educar es algo que ha perdurado, que siento se ha instalado en mi proceso formativo, cabría preguntarse por qué, si “*el educar se hace siempre en relación*” (Pérez de Lara, 2002). Sobre las dificultades

10 Traducción del autor. Texto original: *emotions, actions and reflection involved as teachers help their students in a variety of ways*

comunicativas y relacionales de la pandemia se ha hablado ya mucho, pero lo cierto es que poco se ha abordado en cómo ciertas ausencias o ciertas presencias en este proceso de virtualización del aula impactan e influyen en los procesos de formación docente, y particularmente en la configuración de la identidad docente. Si bien ese proceso identitario es constante, y se extiende y fortalece más allá de la formación inicial, cuando la autora define que *educar se hace siempre en relación*, o Freire señala que “*es escuchando que aprendemos a hablar con [otros]*” (Freire, 2015) al referirse a los ejes de una educación democrática, no puedo evitar contrastarlo con lo que ha sido mi experiencia de ejercicio hasta el momento. La difícil participación, imposibilidad de diálogo, y en definitiva, la incapacidad de sentir que estoy *educando en relación* o logrando verdaderamente *escuchar* a mis estudiantes me hace cuestionarme su pertinencia. Ha habido una despersonalización del ambiente del aula (Jones & Kessler, 2020), que disminuye las posibilidades de retroalimentación y retribución de las expresiones de cuidado en el ejercicio docente. Esta despersonalización tiene una expresión muy concreta en la ausencia de una cotidianidad conjunta, compartida entre docentes y estudiantes, propia del aula y la escuela presencial. Si en estas experiencias ha estado ausente la posibilidad de relación, la posibilidad del escuchar, es porque las condiciones de virtualización, así como las formas en las que nos hemos adaptado a esta como sociedad, ponen una piedra de tope a esas posibilidades.

Ahora bien, con esto no busco afirmar la imposibilidad de *educar en relación* en el contexto de virtualización. Por el contrario, creo que lo ocurrido durante mi práctica me permite re enfocar el significado de lo emocional en el proceso de configuración de la identidad en el contexto de pandemia, precisamente a partir de las dificultades de llevar adelante ese *educar en relación* en esta realidad. Para Moacir Gadotti, “*todo conocimiento es siempre un conocimiento cognitivo-afectivo (...) no existe un conocimiento puramente afectivo o puramente cognitivo*” (2007), teniendo el ejercicio de la docencia la labor de entrelazar ambos aspectos para el proceso educativo. Incluso en contextos de virtualización, ese entrelazamiento es necesario: aún viéndose mermada la capacidad de profundización en torno a lo afectivo su integración efectiva en el hecho educativo es esencial para lograr vincularse con los estudiantes a través de la pantalla. De esta forma, la interrupción de un estudiante al momento de abordar contenidos en la clase no era tanto muestra de su incomprensión como también el deseo de ser escuchado, de ser entendido. Pensar desde la virtualización era pensar más allá de lo que podíamos *no ver*, más allá de la pantalla negra o la inflexión de la voz, hacer el esfuerzo de descifrar las diversas

complejidades de cada estudiante a partir de interacciones mínimas y separadas entre sí. Y esto, si bien servía como herramienta para mi ejercicio docente, también permite el entrelazamiento propuesto por Gadotti, desde la perspectiva del estudiante que, al otro lado de la pantalla negra, pueda o no estar escuchando.

Volviendo a la dualidad goce-sufrimiento de Pérez de Lara, me he concentrado más en los elementos del sufrimiento que han constituido mi experiencia de práctica en el contexto de virtualización del aula, por lo que se hace necesario aclarar qué ocurre el goce que permite que exista una dualidad. Más allá del ambiguo disfrute de la fluidez de la clase que mencioné más arriba, creo que el goce recae en la idea del *educar en relación*, pero con la aprensión que actualmente se da la *posibilidad de relación*.

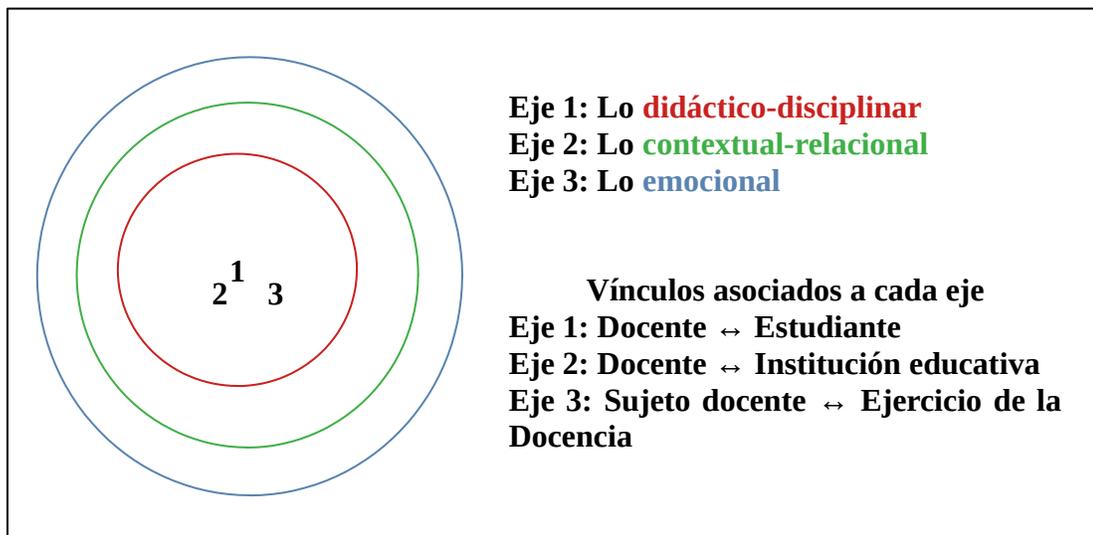
Para Araceli de Tezanos, la relación maestro-alumno es uno de los elementos constitutivos que dan significado y sentido al ejercicio docente, y que se expresa en la *inmediatez de lo cotidiano*. La autora propone esto en su propuesta de *saber pedagógico*, donde existe la conjunción de la práctica docente, la reflexión sobre el ejercicio docente, y la tradición de este como oficio (de Tezanos, 2007). Así, en los distintos elementos de esta conjunción se dan diversas experiencias reflexivas y de producción de saberes con otros actores educativos o asociados al hecho educativo, de forma de nutrir la *práctica, reflexión y tradición* que hacen posible ese *saber*. Esto ocurre tanto dentro como fuera del aula, en el momento de la docencia como posterior a este, pero en la propuesta de la autora ocurre necesariamente en un espacio determinado, la escuela.

La virtualización del aula, si bien ha implicado la disociación del hecho educativo de un espacio concreto como era la escuela o la sala de clases, también ha abierto la posibilidad de enfocar los procesos reflexivos que dan como resultado el *saber pedagógico* en los elementos actualmente presentes de la relación maestro-alumnos, pensar esta relación más allá de la presencialidad y lo visual, abordar lo auditivo, el reconocimiento de la inflexión y tonalidad de las voces, abrir la búsqueda a otros medios de relacionarse. En ese sentido, reconociendo la relación maestro-alumno como parte constitutiva del oficio docente, y por ende, necesaria para el desarrollo de *saber pedagógico*, no resulta extraña la importancia y goce que puede producir la interrupción espontánea de la clase por una duda o comentario, en tanto esta representa la *posibilidad de relación*, atenuando el sufrimiento propuesto por Pérez de Lara y permitiendo la articulación de la dualidad goce-sufrimiento.

Al mismo tiempo, el enfoque en los aspectos emocionales en la configuración identitaria evoca la propuesta de Núñez de la identidad de la *docencia como apostolado*, donde el compromiso total y la entrega son aspectos centrales del ejercicio. En el contexto actual, diversas investigaciones han dado cuenta de cómo los docentes han puesto en el centro de sus preocupaciones el bienestar emocional de sus estudiantes antes que el cumplimiento curricular o el rendimiento escolar, en la gran mayoría de los casos en perjuicio de su propia situación emocional, derivando en altos niveles de estrés y sobrecarga laboral (Chen et al., 2020; Jones & Kessler, 2020; OPECH & Red ESTRADO Chile, 2020; Sisto, 2020b). En función de lo anterior, lo *emocional* constituye uno de los elementos más relevantes en la configuración identitaria en el contexto de virtualización, no desde una perspectiva jerárquizante respecto de los otros ejes, sino como la herramienta mediadora que permite a los docentes en formación interactuar con el aula, la institución escolar, otros docentes, etc.

d) Propuesta esquemática de los ejes de la configuración de la identidad docente en el contexto de virtualización del aula.

A partir de todo lo señalado, creo que es posible esbozar un esquema de las interacciones entre estos tres ejes en la configuración de la identidad docente en el contexto de virtualización del aula. En primer lugar, señalar que la relación entre los tres ejes es permanente y dialéctica, contribuyendo cada uno a los demás y a sí mismo en el proceso de articulación de la identidad docente. En segundo lugar, se hace necesario asumir que las interacciones entre estos ejes no se desarrollan a partir de una jerarquía específica, sino que responden a las maneras en que cada sujeto docente se ve enfrentado a su propio proceso de configuración identitaria en el contexto estudiado. Mantienen más la condición de un ordenamiento, en tanto es en la medida que los procesos toman lugar que su orden les otorga el sentido, no su jerarquía. Por último, señalar que este esbozo responde a la experiencia particular del autor, junto con el recogimiento no sistematizado de diversas experiencias similares, correspondientes a estudiantes de pedagogía en el período 2020-2021, auge de la pandemia de Covid-19 en Chile.



[Figura 2: Esquema de ejes de configuración de la identidad docente en procesos de formación inicial durante el contexto de pandemia y virtualización del aula]

El esquema ordena los ejes según la interacción que estos mantienen entre sí, así como el tipo de vínculo que se propicia en cada eje. En torno al eje de lo didáctico-disciplinar, su entorno es el aula, siendo el hecho educativo el ambiente en el cual se despliega, por lo que se articula en torno al vínculo docente-estudiante. El eje de lo contextual-relacional se desarrolla más allá del aula, vinculándose con todo ámbito que exceda los límites de esta más se relacione con la institución escolar, como las interacciones con otros miembros de la comunidad educativa (docentes, apoderados, administrativos, etc.), siendo el vínculo docente-institución la base de su despliegue. Por último, el eje de lo emocional constituye la herramienta de mediación entre el sujeto docente y su entorno, siendo transversal su uso en todo ámbito del hecho educativo.

Dentro del esquema propuesto, cada círculo representa un eje, cumpliendo estos una función de englobamiento entre sí teniendo como génesis el aula (1), luego la institución escolar (2) y finalmente las formas en que el sujeto se relaciona con su ejercicio docente (3), y por tanto, el cómo se relaciona con el aula y la institución escolar. Este orden no es consecutivo sino que simultáneo, proponiendo una inter-relación entre los ejes, de forma que lo emocional (3) media tanto lo contextual-relacional (2) como lo didáctico-disciplinar (1), mientras que lo que ocurre en el aula (1) es necesariamente mediado por la institución escolar (2) definiendo las formas en que el sujeto se vincula con su ejercicio docente (3).

Este ordenamiento se da con el eje emocional como herramienta de mediación en la medida que la virtualización disminuye el peso de lo que ocurre en el eje didáctico-disciplinar en la configuración identitaria, pensando en la preeminencia del bienestar socio-emocional de los estudiantes antes que el cumplimiento curricular. Junto con esto, fueron los aspectos del eje contextual-relacional en conjunto con lo emocional los que determinaron las formas en las que ocurrió el hecho educativo y si se pudo o no dar el proceso de aprendizaje. En ese sentido, el aula (1) es más el espacio del aprendizaje antes que el espacio de la interacción entre los distintos actores de la comunidad escolar, siendo lo emocional ese espacio (3).

Es mediante el entrelazamiento de estos tres ejes que se puede delinear la identidad docente en este contexto, en la medida que esta debe constituirse sobre la base de la realidad material del ejercicio docente. En estos tres ejes confluyen los diversos elementos propuestos por Chen et al., Jones & Kessler, y Nuñez, (2020, 2004), así como también la condición reflexiva del ejercicio docente que caracteriza la construcción del *saber pedagógico* propuesto por De Tezanos, más articulados según su adaptabilidad y preponderancia en contextos de virtualización del aula, en función de lo observado durante mi experiencia de práctica.

De esta forma, este esbozo constituye una propuesta para comprender los procesos de configuración identitaria en la formación inicial de docentes en el contexto de pandemia, en tanto esta conlleva particularidades que otros acercamientos a la configuración identitaria no logran abordar. La virtualización del aula, el distanciamiento social, la reducción de los medios de relacionarse con el aula y la comunidad escolar, la integración de herramientas digitales al ejercicio docente, entre otros, son elementos característicos del ejercicio docente en el período 2020-2021, cuya centralidad en las experiencias formativas implican la necesidad de pensar de forma distinta la configuración identitaria de quienes se formaron bajo este contexto. Será necesario reconocer la diferenciación entre esta generación y aquellas anteriores o venideras en la medida que la presencialidad o virtualización del aula presentan contextos, formas de relacionarse, y medios distintos, por lo tanto, acercamientos distintos al ejercicio docente. Si este acercamiento se traduce en déficit o ventajas respecto de otros, solo el tiempo dirá.

IV.- Algunas conclusiones y proyección identitaria:

“Ya no importan las horas de trabajo, no importa lo que se vaya a ganar, no importan los premios en efectivo, lo que importa es la satisfacción moral de contribuir al engrandecimiento de la sociedad, la satisfacción moral de estar poniendo algo de uno en esa tarea colectiva y ver cómo gracias a su trabajo, gracias a esa pequeña parte del trabajo individual que se junta en millones y millones de trabajos individuales, se hace un trabajo colectivo armónico, que es el reflejo de una sociedad que avanza” (Guevara, E., cit en Donoso Romero, 2018)

Me parece pertinente abrir estas conclusiones con las palabras de Ernesto Guevara, recogidas por Andrés Donoso Romero en su libro *La educación en las luchas revolucionarias*. Las palabras de Guevara dan cuenta del deber moral de la entrega del esfuerzo individual a una causa común, algo muy familiar para aquellos que dedican su vida a la labor docente.

Desde su inicio, la pandemia ha transformado radicalmente nuestra sociedad, y de manera más visible en aquellos aspectos de la cotidianidad que otrora resultaban inamovibles. Desde la libertad de tránsito hasta el mantenimiento del estado de excepción, los cambios que ha introducido en nuestra forma de vida significan un quiebre profundo con el estado general de las cosas previo a la aparición del virus.

La escuela ha sido uno de los más complejos campos de batalla de este contexto. Digo *batalla*, en la medida de que las transformaciones que ha implicado en el ámbito educativo (expresadas en su forma más concreta en la virtualización del aula) no han sido una consecución lógica, ni menos coherente, de procesos de adaptación al nuevo contexto. Por el contrario, la escuela y las aulas han sido un territorio de disputa abierta, donde distintas visiones en torno a lo educativo, el rol de los apoderados, del Estado, y particularmente el rol que deben asumir los docentes, son materias de amplio debate.

Inicialmente, me propuse poder reconocer las tensiones que se producen en la configuración identitaria durante la formación inicial docente a partir del contexto de pandemia. Esto implicó no sólo poder reconocer los elementos constitutivos de la configuración identitaria, sino también las diferencias que presenta el contexto actual frente a la presencialidad, así como los elementos que trascienden al contexto en que se desarrolle el hecho educativo. Frente a esto, sin poder dar una respuesta definitiva a mi pregunta inicial, sí creo poder otorgar algunas luces sobre los tipos de tensiones que se producen en este contexto.

En este contexto, reflexionar en torno a las tensiones que se presentan en los procesos de configuración identitaria en la formación inicial docente a partir del ejercicio propio resultó ser un

desafío complejo. Por un lado, por las dificultades de poder otorgarle a mi experiencia cierto grado de transversalidad, de manera de reflexionar no sólo desde mí sino desde mi condición de estudiante de pedagogía. Por otro, porque si bien partí de la base de que no había una identidad a re-configurar sino que en configuración, lo cierto es que los acercamientos a las distintas concepciones en torno a la configuración identitaria (y particularmente su carácter dinámico) me hacen dudar de esa certeza.

En primer lugar, señalar que el proceso de configuración identitaria se extiende tanto al ámbito previo como posterior a la formación inicial, por los diversos elementos de la vida e historia personal que se entrelazan con la formación académica y el contexto de ejercicio (Anijovich et al., 2009), dentro de lo cual toma particular importancia la concepción de la construcción de identidad profesional docente a partir de su carácter dinámico, entendido en palabras de Beatrice Ávalos como una constante interpretación y re-interpretación de experiencias (Ávalos et al., 2010), y el rol de la acumulación histórica de la identidad docente, propuesto por Núñez como la persistencia de raíces identitarias docentes correspondientes a otros contextos y temporalidades (Nuñez, 2004). En ese sentido, pensar la identidad docente como algo en permanente configuración implica asumir que se está construyendo a partir de lo que se encuentra en el contexto, y que en muchos casos contrasta directamente con lo que se nos enseña que es el trabajo docente o las ideas preconcebidas que teníamos. Esto confluye con lo propuesto por Núñez el 2004, donde señala que el siglo XXI pone a la educación entre los conflictos heredados de las estructuras tradicionales de concebir la escuela y la integración de nuevas tecnologías de la información y comunicación correspondientes a al “cuarta revolución educacional”, por lo que la identidad docente que debe responder a este contexto evoluciona más sin deshacerse de sus mecanismos para responder a otros contextos. En términos concretos, implica que la identidad docente responde a los elementos emergentes del espacio escolar junto con entrelazarlos con otros aspectos de la configuración identitaria.

En segundo lugar, como una reflexión suscitada a partir de las propuestas de identidad docente revisadas para esta investigación, creo necesario revisar críticamente la noción de profesionalización/desprofesionalización docente desde la perspectiva de la configuración identitaria. A modo de ilustrar esto, recorro a lo propuesto por Iván Núñez, Beatrice Ávalos y Miguel Caro junto a Mario Aguilar (Ávalos, 2014; Avalos et al., 2010; Caro & Aguilar, 2018; Nuñez, 2004). No es casual la relevancia de la propuesta de Núñez aún a casi dos décadas de su publicación. Preguntándose por el problema de la identidad docente para el contexto chileno, el autor establecía como desafío el reconocer *“raíces y tradiciones recuperables y adaptables (...) [hacia] la edificación de una identidad*

profesional consonante con los tiempos que advienen” (Nuñez, 2004). Esta capacidad de articular una identidad profesional lo suficientemente flexible para reaccionar e integrar la diversidad y las emergencias era parte de lo que Núñez veía como el *profesionalismo en construcción* para la situación de los docentes nacionales a inicios del XXI. Esa flexibilidad y capacidad de incorporar situaciones emergentes se veía puesta en duda por las diferencias en la oferta de programas de formación inicial docente, al punto de que Ávalos reconociera en 2014 la amenaza de “*un camino preocupante hacia la ‘desprofesionalización’ de la docencia*” a partir de las tendencias en políticas educativas desde la década del 2000 hasta el 2014, aunque veía con buenos ojos el futuro en función de la implementación de las recomendaciones del informe del Consejo Asesor Presidencial para la materia en 2006, realidad que se veía posible a partir de las movilizaciones estudiantiles y el ánimo de reforma que caracterizó la elección presidencial de 2013. La profesionalización, entonces, dependía de “*una institucionalidad que apoye, regule, monitoree, investigue e informe a los programas de formación docente*” (Ávalos, 2014). Paradójicamente, esta institucionalidad se veía materializada a través de diversas políticas que orientaban la administración de las Escuelas y la formación y ejercicio docente a partir de evaluaciones y estándares, tomando como base las propuestas de la Nueva Gestión Pública (Sisto, 2020a), cuyo impacto negativo en la configuración identitaria y ejercicio docente está bien documentado (Caro et al., 2018; Etcheberrigaray Torres et al., 2017; Maldonado Oyarzún & Cornejo Chávez, 2020; Verger & Normand, 2015) . Pensando en lo extenso del debate, así como la participación directa de Núñez y Ávalos, entre otros, en la asesoría y desarrollo de políticas públicas orientadas a la profesionalización docente, se hace necesario preguntarnos ¿por qué han fallado las iniciativas de profesionalización del trabajo docente? ¿puede la configuración identitaria orientarse a partir del desarrollo de políticas públicas? Sin aventurarme a dar una respuesta definitiva, Caro & Aguilar nos otorgan algunas luces al decir que “*no se trata solo de entregar dispositivos para mejorar la práctica y las formas de implementación: se debe tomar conciencia acerca de cuál es el sustento epistemológico de aquello que realiza y hacia dónde se orienta su labor, más allá del listado de contenidos y habilidades*” (Caro & Aguilar, 2018). ¿Cuál es el foco de las políticas educativas orientadas hacia la profesionalización: el sujeto docente o el ejercicio docente? ¿Es la profesionalización docente el resultado de políticas públicas e institucionalidad o de la configuración identitaria? Estas son algunas de las dudas que persisten a partir del tema señalado, y que deben ser abordadas como una veta investigativa aparte.

En tercer lugar, si bien se reconocen numerosos elementos comunes en las distintas propuestas sobre la configuración identitaria, cada uno con enfoques distintos en torno a la primacía o

jerarquización de ciertos elementos, lo cierto es que las transformaciones del aula producto de la pandemia requieren que la reflexión en torno a la configuración identitaria en estos contextos considere las diferencias en el ejercicio, las formas de interacción, los contextos, entre otros, reconociendo cómo varía y se modifica la configuración identitaria a partir de la pandemia. Siguiendo esta idea, la propuesta esquemática presenta la forma que creo que resulta más representativa de estos procesos en el contexto actual, teniendo un ordenamiento inter-relacionado, más mediado por la emocionalidad como la herramienta que permite esa inter-relación. La centralidad que se le otorga a la emocionalidad, aún sin mermar la relevancia de los ejes de *lo contextual-relacional* y *lo didáctico-disciplinar*, constituye una propuesta basada en la experiencia y observación propias, donde ha sido el despliegue de las herramientas emocionales las que han permitido el desarrollo continuo del hecho educativo durante la virtualización del aula. Frente a la ausencia de un espacio físico, las diversas complicaciones de infraestructura, conectividad y personales, el uso de las herramientas que otorga el eje *emocional* son trascendentales en el proceso de configuración identitaria, en tanto contienen el vínculo entre el sujeto y la docencia en sí. Los elementos que se pierden en la transición a la virtualidad deben verse reestructurados desde lo *emocional*, aún cuando en algunas instancias resulte imposible su reemplazo.

Por último, el trabajo realizado me ha permitido reafirmar la relevancia de la labor docente, especialmente en contextos de crisis y dificultades. Siendo, en palabras de Inés Dussel, “(...) *la escuela ese espacio donde se distribuye, se ofrece esa experiencia humana acumulada y codificada, que piensa en un para todos, que piensa en horizontes de largo plazo en términos de la conversación y la renovación de lo humano*” (2020), su continuidad no se construye sobre la base de la necesidad del proceso educativo como proceso cognitivo, sino que es la necesidad de llevar adelante los procesos *cognitivo-afectivos*, que se sostienen en las relaciones que se establecen dentro del espacio educativo, lo que marca la pauta para su continuidad aún en contextos de adversidad. Así también, no se puede dejar de reconocer que ha sido el contexto de virtualización del aula lo que ha forzado en muchos espacios educativos la apertura de un espacio donde los aspectos emocionales de la relación docente-estudiante se vuelvan esenciales a ojos de quienes no viven el hecho educativo en su día a día. La visibilización de la importancia del bienestar socio-emocional para el proceso educativo es algo que bien puede marcar un antes y un después en la percepción de la sociedad de estos elementos, al punto de potenciar su permanencia oficial¹¹ más allá de la pandemia.

11 Me refiero al reconocimiento institucional, que se pueda ver expresado en la creación y mantención de espacios creados específicamente para estos fines, y que no sea parte de las labores docentes no reconocidas por la institucionalidad escolar. Para más detalles en torno a la relevancia de la integración de perspectivas desde el trabajo emocional como parte del trabajo docente a programas de FID, sugiero revisar Comejo Chávez (2021)

En *La Batalla* de Rodolfo Walsh, luego de la derrota del Generalísimo, Grundig despierta de su sueño en un mundo distinto al que era cuando cerró los ojos. No sólo había cambiado la estructura del poder en la pequeña nación en la que se desarrolla la trama, sino que había olvidado todo aquello que tenía que recordar. Su razón de ser se había perdido en la escena anterior, pero el ser místico no se veía afectado por la situación. El tema de olvidar lo que había que recordar es que también se olvida el *por qué* recordarlo, de manera que Grundig no sentía en falta aquello que no tenía en su memoria. Por el contrario, al abrir nuevamente los ojos comenzaría nuevamente el ciclo, volviendo a grabar y reproducir lo que ocurría a su alrededor. Se levanta la cortina negra y el mundo sigue su curso.

¿Qué pasa cuando se levanta la *marea de las pantallas negras*? En función de todo lo anterior, solo me queda reconocer cómo hago sentido de mi propio proceso de configuración identitaria a partir de la investigación realizada. Si bien las condiciones resultaron desfavorables para el desarrollo de una experiencia de práctica *in situ*, lo cierto es que también se pueden reconocer aspectos positivos de la formación inicial durante la virtualización del aula y su impacto en la configuración identitaria. La centralidad de *lo emocional* en el esquema propuesto es la representación de una de las adaptaciones necesarias del trabajo docente en pandemia que resulta ampliamente significativa como experiencia para el ejercicio docente futuro, especialmente pensando en la reorientación que implica para el diálogo y relaciones tanto en el aula como en el centro educativo. El uso de *lo emocional* como herramienta mediadora abre una perspectiva distinta a la reconocible en docentes cuyo ejercicio e identidad profesional se ven marcadamente definidas por las condiciones que otorga la presencialidad, donde lo curricular, lo administrativo o las necesidades evaluativas pasan a tomar un rol mucho más preponderante al momento de la configuración identitaria. Volviendo a mis aprensiones iniciales respecto a la práctica profesional en este contexto, el reconocimiento de estos aspectos positivos, junto a la noción de la identidad docente como algo dinámico y en constante configuración me permiten pensarme ya no tanto como un profesor *en déficit*, sino como parte del tránsito que implica la configuración identitaria a lo largo del ejercicio profesional.

Al momento de cerrar este escrito, tiene lugar el proceso de re-apertura de las aulas y retorno a la presencialidad, aún manteniendo ciertas herramientas y modalidades desarrolladas durante la virtualización del aula. Indudablemente, los cambios más trascendentes solo podrán reconocerse en la medida que pase el tiempo, y se pueda asentar el retorno a las aulas de una manera permanente. ¿Qué ocurrirá con las nuevas perspectivas desarrolladas en el contexto de pandemia? ¿Los cuestionamientos en torno a la pertinencia de las herramientas evaluativas, de la estructura curricular, del lugar de las

emociones en el aula? ¿Podemos crear una nueva escuela, con su correspondiente configuración identitaria, distinta a la construida por quienes vinieron antes de nosotros? ¿o será, como plantea Marx, que *la tradición de todas las generaciones muertas pesa como pesadilla en el cerebro de los vivos*, y los resabios históricos de identidades y modelos de escuela previos perdurarán aún bajo una *nueva capa de pintura*? Quedan aún múltiples interrogantes por resolver, tanto respecto de el impacto de este período como de las transformaciones duraderas que pueda generar. Como idea final, me queda señalar que el ejercicio de Grundig no consiste en rebobinar, reconstruir la memoria de lo que recordaba previo a su sueño, sino formar nuevos recuerdos a partir de lo que está ocurriendo actualmente. Un desafío similar queda para quienes optamos por el ejercicio docente como un camino de vida.

V.- Referencias bibliográficas:

- Agencia de Calidad de la Educación. (2020). *Diagnóstico Integral de Aprendizajes - Manual de uso*.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 11–28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235–263. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Caro, M., & Aguilar, M. (2018). Desarrollo del currículum en las aulas: perspectivas desde el profesorado. In A. A. M, L. O. M, & C. C. D (Eds.), *Políticas para el desarrollo del Currículum: Reflexiones y propuestas* (pp. 337–379). MINEDUC.
- Caro, M., Osandón, L., Magendzo, A., Abraham, M., Lavin, S., González, F., & Fabián Cabaluz, J. (2018). *Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018); Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación; Vol.:20; 2018*. 47. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002652/265296s.pdf>
- Cea, F., Hormazábal, R. G., Turra, H., Moya, B., Sanhueza, S., Moya, R., & Vidal, W. (2021, June 8). Educación online de emergencia: Hablando a pantallas en negro – CIPER Chile. *CIPER Chile*. <https://www.ciperchile.cl/2020/06/08/educacion-online-de-emergencia-hablando-a-pantallas-en-negro/>
- Chen, H., Liu, F., Pang, L., Liu, F., Fang, T., Wen, Y., Chen, S., Xie, Z., Zhang, X., Zhao, Y., & Gu, X. (2020). Are you tired of working amid the pandemic? The role of professional identity and job satisfaction against job burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 1–14. <https://doi.org/10.3390/IJERPH17249188>
- Cornejo Chávez, R. (2021). Nudos problemáticos de la formación inicial en los aspectos emocionales del trabajo docente (FONDECYT 1180801). In *Formación inicial docente en emociones: Aportes de tres investigaciones en Chile para el debate*. <https://www.youtube.com/watch?v=ssSW4gc8sbE>
- de Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, 12, 7–26.
- Donoso Romero, A. (2018). *La Educación en las luchas revolucionarias* (Primera Ed). Editorial Quimantú.
- Dussel, I. (2020, July 24). *Charlas con maestros: El desafío de sostener la escuela en la pandemia con Inés Dussel*. <https://www.youtube.com/watch?v=sBqzFNSE8n4>

- Etcheberrigaray Torres, G., Lagos Almuna, J., Cornejo Chávez, R., Albornoz Muñoz, N., & Fernández Ugalde, R. (2017). Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. *Revista de Psicología*, 26(1), 1–13. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46693>
- Elige Educar. (2020). *Encuesta #VinculandoAprendizajes*. www.educarchile.cl
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía* (9° edición). Siglo XXI.
- Freire, P., & Faúndez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta* (1° edición). Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro*. Centro Internacional Miranda.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3–4), 327–336. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0039>
- Jones, A. L., & Kessler, M. A. (2020). Teachers' Emotion and Identity Work During a Pandemic. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2020.583775>
- Lara-Subiabre, B., Henríquez Alvarado, V., & Villarroel Ojeda, Y. (2020). Voces en la identidad de estudiantes de profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(39), 213–223. <https://doi.org/10.21703/REXE.20201939LARA-SUBIABRE12>
- Maldonado Oyarzún, C., & Cornejo Chávez, R. (2020). Trabajo docente y Nueva Gestión Pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação & Sociedade*, 41, 1–24. <https://doi.org/10.1590/ES.219509>
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes: Una mirada histórica en Chile. *Documento PIIE*, 1992, 12–23.
- OPECH, & Red ESTRADO Chile. (2020). *Principales resultados de encuestas sobre el trabajo del profesorado chileno en período de pandemia*.
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101(February), 103303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>
- Pérez de Lara, N. (2002). Deseo de ser guía, tan solo, saber callar, tanto más... y encontrar las debidas palabras - Dialnet. *Duoda: Revista d'estudis Feministes*, 23, 113–122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2536817>
- Sisto, V. (2020a). La escuela abandonada a evaluaciones y estándares, confinada en el managerialismo. *Praxis Educativa*, 15, 1–26. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15777.107>
- Sisto, V. (2020b). *Políticas de estandarización del trabajo docente en contexto de pandemia*. Centro de Investigación Educación Inclusiva.

Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educacao e Sociedade*, 36(132), 599–622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

Villa, C. (2021, May 27). Carlos Díaz y bajo aprendizaje de los escolares en pandemia: “Es un nuevo fracaso del Mineduc y de las políticas que ha implementado” « Diario y Radio U Chile. *Radio Universidad de Chile*. <https://radio.uchile.cl/2021/05/27/carlos-diaz-y-bajo-aprendizaje-de-los-escolares-en-pandemia-es-un-nuevo-fracaso-del-mineduc-y-de-las-politicas-que-ha-implementado/>