

REVISTA SABERES EDUCATIVOS

Nº 11, JULIO-DICIEMBRE 2023, PP. 1-20

DOI: <https://doi.org/10.5354/24525014.2023.71396>

ISSN 24525014

LA CAPACIDAD DE AGENCIA PEDAGÓGICA DE PROFESORES/AS NOVICIOS/AS DESARROLLADA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

AGENCY CAPACITY PEDAGOGY OF TEACHERS NOVICES DEVELOPED IN INITIAL TEACHER TRAINING

Priscilla Echeverría De la Iglesia

*Magíster en Educación
Lancaster University, U.K.*

Resumen

Este artículo da cuenta de una investigación que se enfoca en una dimensión de la formación inicial docente que es fundamental para empoderar a los/as futuros/as profesores/as: la agencia pedagógica. Considerando las dimensiones éticas, políticas y epistémicas de esta capacidad, esta investigación se propone, desde un paradigma crítico, analizar la capacidad de agencia pedagógica que muestran los/as docentes novicios/as en sus primeras experiencias como docentes, con el propósito de explorar posibles acciones que los programas de formación inicial podrían considerar para que la formación recibida por los/as futuros/as profesores/as sea coherente con el compromiso social que la institución formadora declara. Este artículo presenta el planteamiento del problema de investigación, la perspectiva metodológica adoptada y un análisis preliminar de la información recogida

por uno de los varios instrumentos utilizados para este efecto, los *episodios críticos*.

Palabras clave: formación inicial docente, agencia pedagógica, justicia social, paradigma crítico.

ABSTRACT

This article gives an account of a research that focuses on a dimension of initial teacher formation that is essential to empower future teachers: the pedagogical agency. Considering the ethical, political, and epistemic dimensions of this capacity, this research proposes, from a critical paradigm, to analyze the pedagogical agency capacity shown by novice teachers in their first experiences as teachers with the purpose of exploring possible actions initial formation programs could consider so that the formation received by future teachers is consistent with the social commitment that the program declares.

This article presents the approach to the research problem, the methodological perspective adopted, and a preliminary analysis of the information collected by one of the various instruments used for this purpose, the *critical episodes*.

Keywords: initial teacher formation, pedagogical agency, social justice, critical approach.

El problema de investigación

La formación inicial docente (FID) es objeto recurrente de investigación, en tanto se sabe su importancia para la mejora del sistema educativo en general y, con ello, para el progreso de la sociedad. Sin embargo, ante la naturalización de criterios instrumentales para decidir sobre la FID, se han desatendido aspectos cualitativos que debieran ser valorados por su aporte al desarrollo de una sociedad éticamente más justa y políticamente más democrática, en particular en aquellas instituciones que declaran tener un compromiso social.

Estos aspectos cualitativos de la formación tienen que ver con una teleología educativa que se asume de manera acrítica cuando la formación se orienta por cuestiones instrumentales dictadas por un mercado educativo neoliberal. Desde esta preocupación, se constata la insuficiencia de formar profesores/as funcionales y adaptables al

sistema educativo, sin capacidad de resistir la cultura instrumental y tecnocrática que ha vaciado de sentido la educación, lo que ha afectado a los/as estudiantes destinatarios/as de ella y también a los/as docentes. No es un dato menor que el 40% de los y las docentes noveles abandonen el sistema a más tardar en el 5° año de ejercer la docencia (Castro, 2015).

Esta cultura instrumental oprime e invisibiliza a sujetos que son parte de ella y es cuestión de justicia avanzar en términos de reconocimiento (Honneth, 1995) y de eliminación de la opresión institucional (Young, 2011). Considerando esto, se propone aquí que una educación para la justicia social es aquella que se plantea desde el ánimo de reconocimiento y empoderamiento de sus destinatarios/as.

Esta perspectiva crítica transformadora de la educación, al rechazar la instrumentalización de la vida humana, busca que las personas desarrollen conciencia sobre sí mismas, como señala Fromm (Funk, 1998) y tengan posibilidades de acción para revelarse ante los demás (Arendt, 1998), para llegar a ser y mantenerse humanas. Ello requiere profesores/as formados/as más allá de criterios instrumentales o circunscritos a su disciplina.

Formar personas con capacidad de conciencia crítica y de acción está asociado a una educación que considera la interacción humana, en este caso la interacción pedagógica, un ámbito fundamental de su hacer, en tanto es canal de un currículo oculto que configura subjetividades o, dicho de otro modo, es un espacio donde se enseña mucho más de lo que se cree que se enseña porque contiene significados implícitos (Manghi, 2017). Lo que se necesita es una interacción humana/pedagógica que promueva formas dialógicas de interacción que superen la monologicidad (Lee, 2020); que trate a las personas como sujetos capaces de actuar e implicarse, provocando un aprendizaje transformador, vinculando pensamientos, acciones y emociones para ver la realidad de una nueva forma (Jarvis, 2006); que permita que los/as estudiantes puedan reinterpretar los marcos de referencia que han desarrollado de manera acrítica a lo largo de su vida, con el fin de construir nuevos marcos interpretativos que orienten sus experiencias futuras de manera más negociada y libre de distorsiones culturales (Alhadeff, 2014).

Una educación como la que hemos caracterizado requiere de docentes capaces de superar la perspectiva técnica para relacionarse con su entorno, preparados moral, política y epistémicamente, para

comprender los problemas de poder e intereses en las escuelas, o lo que Kelchtermans y Ballet (2002) llaman *competencia micropolítica*.

De esta manera, la FID, y en particular la que se imparte en aquellos programas que declaran tener un compromiso social, tiene una gran responsabilidad en ofrecer una formación de profesores/as que amplíe la noción de educación reducida a la mera enseñanza de contenidos, sobre todo en el grado de especialización que se espera en profesores/as de educación media. La FID debiera considerar que todo/a docente, independiente de la asignatura que enseñe, impacta en la formación de un tipo de ciudadano/a y de sociedad, y que llevar a cabo aquello requiere de una formación integral para que puedan, como profesores/as, ser sujetos integrales capaces de formar sujetos integrales. Ello demanda una formación entendida como un proceso integral (Gervilla, 2000; Murray, 2009; Córdova, 2017) que considere nuestra condición humana como una complejidad indivisible de múltiples dimensiones: cognitiva, emocional, ética y política, entre otras. El problema de investigación que aquí nos ocupa, entonces, es la necesidad (y condiciones de posibilidad) de una educación transformadora en un contexto instrumental.

Un elemento fundamental para que los/as profesores/as que quieran llevar a cabo una educación transformadora puedan insertarse en la complejidad de un contexto educativo guiado por criterios técnicos e instrumentales es la capacidad de *agencia pedagógica*. Esta resulta clave para poder guiar su quehacer por criterios que sean producto de una reflexión situada en el contexto educativo concreto, capaces de transformar representaciones, prácticas y estructuras sociales, teniendo como horizonte la dignidad de la vida (Yurén, 2000).

Akram (2010) propone una mirada dialéctica del concepto de agencia incorporando la noción de *habitus* de Bourdieu. El *habitus* se entiende como “nuestra orientación o forma de estar en el mundo; nuestra forma predispuesta de pensar, actuar y moverse en y a través del entorno social que abarca la postura, el comportamiento, la perspectiva, las expectativas y los gustos” (Sweetman, 2003, como se cita en Akram, 2010, p.532). El *habitus*, que es socialmente adquirido y culturalmente incorporado (Bourdieu, 1977, como se cita Akram, 2010), refleja la construcción social de la realidad en que se inscriben nuestras estructuras cognitivas, incluso inconscientes, por lo que se ve reflejado en la práctica más que en el discurso del sujeto.

Afirmar que los agentes actúan de manera inconsciente y habitual en términos de la interacción estructural cotidiana no es lo mismo que argumentar que los agentes no tienen capacidades conscientes y reflexivas, sino que la interacción estructural y agencial ocurre de manera habitual e inconsciente (Akram, 2010). Desde esta perspectiva, se entiende a los sujetos con *potencial* de agencia y conciencia, es decir, agencia y conciencia no serían *algo dado*, en tanto vivimos en un contexto neoliberal alienante que precisamente dificulta desarrollar una conciencia crítica.

Las implicancias de esta forma de entender la agencia para los procesos educativos son poner el acento en desarrollar capacidades *reflexivas* y, de esta forma, habilitar a las personas para “repensar lo impensado” a través de la exploración sistemática de las categorías impensadas del pensamiento que delimitan y predeterminan lo pensable (Bourdieu y Wacquant, 1992). El desarrollo de esta reflexividad debe ser intencionada porque no es una capacidad general disponible para todos los agentes, sino que, “paradójicamente, es en sí misma una forma de *habitus*” (Adams, 2006, p.515).

Resulta interesante preguntarse qué tanto la FID puede influir en el *habitus* que el/la estudiante de pedagogía trae consigo y en el desarrollo de un *habitus* en el que las capacidades reflexivas puedan explorar “las categorías impensadas del pensamiento que delimitan lo pensable” y con ello desarrollar mayor capacidad de agencia pedagógica, para romper y ampliar ese marco absorbido en procesos previos de socialización.

La investigación sobre la FID en los ámbitos aquí señalados y, en particular, sobre la formación de agencia pedagógica, es escasa, no solo en el campo de la docencia en el sistema educativo, sino que también en el ámbito de la docencia universitaria dedicada a la formación de profesores/as. Es poco también lo que se sabe sobre cómo preparar a los/as docentes para comprender los objetivos de la justicia social (Vaillant, 2019). Es desde estas preocupaciones que la investigación que aquí se presenta tiene lugar.

Objetivos de la investigación

Esta investigación busca explorar la contribución que puede hacer la FID a la justicia social, cuando esta se entiende como el reconocimiento de las demás personas (Honneth, 1995) y la eliminación de la opresión

institucionalizada (Young, 2011). Más específicamente, la investigación pone el foco en la capacidad de agencia pedagógica con la que enfrentan sus primeras experiencias los/as profesores/as de educación media recién egresados/as, en tanto es una capacidad clave para poder llevar a cabo prácticas de reconocimiento y empoderamiento en un contexto instrumental.

En concreto, esta investigación se pregunta por el aporte de la FID al desarrollo de la capacidad de agencia pedagógica de los/as recién egresados/as de programas de pedagogía para educación media y se propone visibilizar este aporte a través del análisis de la experiencia de los/as egresados/as cuando comenzaron a trabajar como profesores/as.

La pregunta general que guía esta investigación es: ¿cuál es la capacidad de agencia ético/política/epistémica que los/as profesores/as novicios/as desarrollan en su FID?

Esta investigación también se propuso responder, entre otras, las siguientes preguntas específicas: 1) ¿Qué significado tiene la formación ético-política para los programas de la FID?; 2) ¿Qué sentido de responsabilidad y conciencia sobre las dimensiones ético-políticas-epistémicas de su rol docente adquieren los/as docentes noveles a lo largo de su FID; 3) ¿Qué acciones se podrían realizar para mejorar los programas de la FID en la formación de profesores/as para la justicia social?

El objetivo principal de esta investigación es analizar la capacidad de agencia pedagógica que han desarrollado los/as docentes al culminar su FID con el propósito de, a partir de este análisis, proponer lineamientos que redirijan los esfuerzos a recuperar una dimensión humana integral de la formación de profesores/as de educación media para, de esta manera, contribuir a la justicia social.

Esta investigación, en síntesis, se propone: 1) Comprender el significado que tiene la formación ético-política para los programas de FID; 2) Conocer la capacidad de agencia pedagógica ética/política/epistémica que muestran los/as docentes noveles en sus primeras experiencias profesionales como docentes; 3) Examinar el sentido de responsabilidad y conciencia sobre las dimensiones ético-políticas-epistémicas que tienen los/as docentes noveles sobre su rol docente; 4) Examinar las posibilidades y límites de la acción docente que los/as docentes noveles identifican en la escuela a la hora de enseñar para encauzar sus intenciones educativas; 5)

Explorar los recursos para la acción docente que los/as docentes noveles identifican que han aprendido en la FID al momento de enseñar para canalizar sus intenciones educativas

Lo que se busca, en definitiva, es abrir una discusión que permita visibilizar la importancia de preparar a los/as futuros/as docentes para ser responsables con el ejercicio del poder, algo inevitable en el ejercicio pedagógico, tanto en el ámbito de la interacción humana como en la relación con el conocimiento, lo que es clave para contribuir al desarrollo de una sociedad más justa. Se busca visibilizar también el papel crucial que juega la pedagogía universitaria en la transformación de la práctica pedagógica de los/as futuros/as docentes, ya que es el cauce de un currículo oculto que configura subjetividades políticas. Por último, se valoran aspectos transversales de la FID, particularmente éticos, políticos y epistémicos, ya que impactarán en los futuros docentes como sujetos y en sus respectivos/as estudiantes una vez que enseñen.

Aspectos metodológicos

Inspirado en una tradición crítica, este estudio busca cumplir con tres criterios: ser explicativo, práctico y normativo (Bohman, 2021). Esto, en la medida en que se propone explicar algo que debiera mejorarse en la FID, identificar qué sería necesario hacer para avanzar en dicha mejora, y proporcionar normas claras para la crítica y objetivos prácticos alcanzables para la transformación.

Esta investigación se desarrolla desde una perspectiva cualitativa crítica. Como señala Cohen et al., la teoría crítica es explícitamente prescriptiva y normativa, ya que su propósito no es meramente comprender situaciones y fenómenos, sino cambiarlos. En particular, busca emancipar a los desposeídos, reparar la desigualdad y promover las libertades individuales dentro de una sociedad democrática (Cohen et al., 2018). La valoración de la emancipación que este estudio hace yace precisamente en reconocer que en la interacción pedagógica hay una situación de poder y formar profesores/as que se hagan cargo del uso responsable de ese poder es un mínimo para avanzar en el desarrollo de comunidades más democráticas: profesores capaces de tomar decisiones informadas y reflexionadas para permitir que sus estudiantes también desarrollen esa capacidad.

La teoría crítica como paradigma de investigación es pertinente para este estudio porque el foco está en la capacidad de agencia, en tanto empoderamiento, producto de procesos institucionales. Como Cohen et al. (2018) señalan, mucho del comportamiento es resultado de factores represivos o dominantes y esta investigación busca precisamente explicar los comportamientos de los que son capaces los/as profesores/as novicios/as como resultado de factores presentes en la FID. Esto coloca a esta investigación en un campo de vigilancia hacia las dinámicas de poder, viendo la experiencia humana como construida socialmente y entrelazada con contextos políticos, sociales e históricos más amplios (Guba y Lincoln, 1994).

Esta investigación se lleva a cabo a través de un análisis cualitativo inductivo en profundidad informado por las narrativas de diferentes instituciones y actores involucrados en la FID, para revisar las dinámicas de poder que subyacen en esas interacciones y como ello configura a los sujetos.

El análisis de este estudio se basa en la exploración de información proporcionada por profesores/as egresados/as, directores/as y programas de FID de universidades que declaran tener un compromiso social, revisando documentación de programas FID, entrevistas e incidentes críticos. Participan 7 programas FID, con un mínimo de 2 participantes cada uno. Estos programas son parte de dos universidades ubicadas en la región Metropolitana que declaran tener un compromiso social.

La investigación considera la aplicación de distintos instrumentos de recogida de información: entrevistas semiestructuradas a directores de programas de FID, estudio de documentación que describe los programas FID, entrevistas semiestructuradas a profesores novicios y la recopilación de incidentes críticos redactados por ellos. Cada uno de estos instrumentos proporciona evidencias que permitirán responder a cada una de las preguntas específicas que la investigación busca responder.

Este artículo se enfoca particularmente en mostrar resultados preliminares para responder a la pregunta específica N°2, "¿Cuál es la capacidad de agencia pedagógica ética/política/epistémica que muestran los/as docentes noveles en sus primeras experiencias profesionales como docentes?", la cual será respondida con el análisis de la información proporcionada por los episodios críticos. Como planteamos anteriormente, la capacidad de agencia pedagógica

no se sitúa necesariamente en un nivel consciente que pueda verbalizarse. Los mensajes absorbidos a lo largo de la FID a través de las diferentes instancias de formación provienen también de un currículo oculto, por lo que es fundamental indagar bajo la superficie del discurso, más allá de las intenciones curriculares explícitas, para comprender las influencias y los efectos de la FID en la construcción de la agencia pedagógica en docentes novicios/as.

Ello nos lleva a pesquisar cuestiones a nivel de subjetividad personal, a las que no necesariamente se puede acceder a través de preguntas en una entrevista. Requerimos, entonces, de un instrumento que permita evidenciar acciones concretas en situaciones reales, las que puedan ser posteriormente analizadas. Es por ello que el instrumento de recogida de información para responder a la pregunta específica N°2 es el *incidente crítico*.

Los incidentes o episodios críticos son un instrumento de recogida de información que consiste en narraciones sobre situaciones no previstas que iluminan en un instante algún aspecto o aspectos problemáticos claves del rol del/la docente (Woods, 1993). Como señala Angelides (2001), siguiendo a Tripp (1993), los incidentes o episodios críticos son los hechos comunes que ocurren en la vida cotidiana en el aula, no todos dramáticos u obvios, que indican tendencias, motivos o estructuras subyacentes. Los incidentes ocurren, pero los incidentes críticos se producen *por la forma en que miramos una situación*: un incidente crítico es una interpretación del significado de un evento (Tripp, 1993). Entonces, la criticidad del episodio no es cuán sensacionalista es, sino *su justificación y significado*, y estos incidentes pueden ser utilizados como medio para la recolección de datos cualitativos (Angelides, 2001).

Los siguientes párrafos son un fragmento de un documento que se envió a los/as participantes, para orientar la redacción del ejercicio y motivar la escritura de los episodios:

Este ejercicio requiere que dispongas de alrededor de 30 minutos en soledad y con la mayor tranquilidad posible. Cualquier distractor podría afectar la profundidad de la situación.

En esta primera etapa, te pediré que te concentres en tu trabajo como profesor/a en el día a día, en cuestiones cotidianas en distintos espacios del colegio: la sala de profesores, la sala de clases, el patio de recreo, la entrada del colegio, la sala en la

que se realizan reuniones con el equipo directivo, la biblioteca, algún laboratorio o sala especial, entre otros.

Intenta repasar las emociones/sensaciones que te invaden cuando recuerdas estos distintos espacios, tiempos y relaciones. Intenta detenerte en aquellas situaciones que vuelven a tus recuerdos y que tienen que ver con la relación con los actores de la escuela. Pueden ser directivos, profesores, estudiantes... en fin, cualquier persona con la que te hayas tenido que relacionar desde tu rol como profesor/a.

Por favor trata de identificar algún momento específico en el que, interactuando con alguno de esos actores, hayas sentido que Sí o que No has podido llevar a cabo algo que como profesional querías hacer. Alguna tensión que hayas percibido y que hayas tenido que enfrentar. Intenta concentrarte en las emociones que hayas sentido, que te permitan identificar ese momento... No importa si esa tensión se resolvió a favor de tu voluntad o de la de los demás, lo importante es la situación *per se*.

Ahora, quisiera pedirte que redactaras esa situación, lo más descriptivamente posible. Es decir, imaginar que se trata de la escena de una película, en la que tienes que decir cuándo, dónde, y qué pasa, quiénes actúan en esa escena y cuál es el argumento de esa escena (qué hacen y dicen los actores presentes en ella).

Comienza escribiendo lo primero que se te venga a la cabeza. Lo más significativo para ti. Qué ocurrió, quiénes estaban presentes, qué hiciste, qué hicieron los demás, qué sentiste al respecto (que no necesariamente es lo mismo que sientes ahora). Escribe, vuelve a leerlo, y luego vuelve a incluir los detalles que permitan ir complementando tu relato y que permitan, a quien no estuvo ahí, recrearlo lo más fielmente posible a lo que sucedió.

La información recogida se procesó desarrollando un análisis cualitativo a partir de categorías emergentes, para cada uno de los instrumentos de recogida de información. Sin embargo, hay algunas particularidades para el instrumento de recogida de incidentes críticos, las que se detallan a continuación.

Luego de recibidos los episodios, se procedió a una primera lectura para interiorizarnos en la situación narrada y tener una primera mirada sobre qué hechos el o la protagonista planteaba como relevantes. Esta primera lectura se complementó con una entrevista

no estructurada inmediatamente posterior a escrito el episodio, con el fin de profundizar en aquellos antecedentes que permitieran entender de mejor manera el episodio. Esta etapa complementaria se recomienda para que la relatora o el relator del episodio pueda buscar en su propia mente los niveles más profundos de explicación que puedan ayudar a descifrar los supuestos básicos del contexto; el proceso debe estar diseñado para sacar a la luz estos datos, que la información privilegiada da por sentado (Angelides, 2001).

Luego se hizo una segunda lectura, interpretando desde una perspectiva crítica los hechos, intenciones y decisiones que se describen en el episodio, es decir, se desarrolló un análisis que permitiera evaluar en términos críticos la capacidad de agencia de los/as autores/as de los episodios. Es este primer análisis el que se presenta en este artículo.

Como decíamos previamente, la criticidad de los incidentes está dada por la forma en que miramos una situación -un incidente crítico es una interpretación del significado de un evento (Tripp, 1993)- entonces el análisis busca su justificación y significado. Esa forma de mirar, como ya hemos planteado, proviene de la teoría crítica y, por lo tanto, es sensible a cuestiones de poder, justicia, equidad, dignidad y autonomía. Para facilitar este primer análisis, nos hemos apoyado en la literatura sobre la capacidad de agencia que plantea que esta capacidad tiene una dimensión política, ética y epistémica (Dalmiya, 2016). Es desde estas dimensiones que nos preguntamos, ¿cómo se observa lo crítico en una dimensión política?; ¿cómo se evidencia lo crítico desde una dimensión ética?; ¿cómo se refleja lo crítico en lo epistémico?

A continuación, describimos algunos elementos con los que hemos respaldado nuestro primer análisis:

- La *dimensión política* se refiere al ejercicio de derechos y responsabilidades en un contexto de debate y decisión, y se expresa en cuestiones de poder, de relaciones de poder, resistencia, capacidad de superar la racionalidad instrumental que pone al sujeto en posición de burócrata, opresión, estandarización, entre otras categorías propias del paradigma crítico. En el ámbito pedagógico, por ejemplo, esto se refleja en hacer frente a la opresión institucionalizada en las escuelas donde trabajan los/as docentes noveles, resistir la estandarización curricular, poner el aprendizaje en el centro del proceso de cambio (Bourn, 2016),

y en crear experiencias de aprendizaje capaces de provocar en sus estudiantes un aprendizaje transformador, un proceso que vincula pensamientos, acciones y emociones para ver la realidad de una nueva forma (Jarvis, 2006).

- La *dimensión ética* se refiere a la ponderación de criterios de justicia, equidad y dignidad para sustentar las decisiones que se toman, y se expresa en cuestiones relacionadas con las repercusiones que tienen estas decisiones, en sí mismo/a y en los/as demás, con la capacidad de relacionarse incluyendo al otro, entendiendo la enseñanza como un fenómeno comunicativo con seres sintientes, en el que los mensajes no pueden imponerse monológicamente, sino que tienen que validarse comunicativamente (Lee, 2020), tanto en las interacciones cotidianas como a la hora de adquirir conocimientos. También tiene que ver con promover una relación dialógica, en la que el profesorado anime a los/as estudiantes a convertirse en alguien reconocido, a través de una relación que suponga un encuentro acogedor que genere cualidades morales de responsabilidad y respeto, transformándose en una persona dispuesta a vincularse afectivamente (Martínez et al., 2003). Por último, lo ético también se expresa en capacidades de proximidad y ayuda, necesarias para obtener calidez y reconocimiento de los/as demás, de prestar atención a las fuerzas relacionales y afectivas de los/as estudiantes que surgen en el aula (Zapata et al, 2019)
- La *dimensión epistémica* tiene que ver con el grado de conciencia o reflexión sobre lo que se sabe y cómo se justifica la propia acción. Como señalan Zanotto y Gaeta (2018), la epistemología personal se refiere a la cognición que tiene un individuo respecto a la naturaleza del conocimiento y la naturaleza del conocer. Se puede explorar revisando la capacidad de autorreflexión sobre sus propias creencias o, en un sentido más amplio, cómo perciben el mundo.

Evidencias recogidas: ejemplos de episodios críticos recopilados

Como ya se ha planteado, este artículo presenta solo 2 de 29 incidentes críticos recogidos para esta investigación, por lo que no pretende ser representativo de la totalidad de los datos recogidos ni ofrecer una panorámica sobre la capacidad de agencia pedagógica

desarrollada a lo largo de la FID por los/as profesores/as novicios/as autores/as de estos ejemplos. Se propone, más bien, ilustrar el ejercicio analítico llevado a cabo, que es parte de una investigación más amplia, que sí espera, en su conjunto, ofrecer una perspectiva argumentada sobre la formación de la capacidad de agencia pedagógica en la FID. Teniendo ello presente, a continuación, se muestran 2 episodios, con la respectiva información del/la participante, una breve introducción al contexto de la situación y el episodio mismo. Al término de la presentación de ambos episodios se ofrece el análisis de cada situación.

Participante 1: Sexo femenino, docente de Artes Musicales, primer año de ejercicio docente, egresada de programa FID de 5 años. Llamaremos a esta docente "Lorena". El contexto y el episodio que siguió fueron escritos por ella.

Introducción del contexto: *Trabajé como profesora de música en una pequeña escuela privada pagada de clase alta. Los cursos eran para pocos alumnos (máximo 25 niños) y desde un principio me dijeron que la inclusión era una tarea importante para la institución, por lo que aceptaban a niños que venían de otros países y que habían sufrido bullying en otras escuelas. Básicamente, habían omitido información importante sobre ese tema, como la existencia de muchos niños con Necesidades Educativas Especiales severas no tratadas de las que la escuela no se hacía cargo, así que me vi obligada a tener que tratar con ellos por mi cuenta porque no había apoyo para los profesores.*

Episodio: Caos en el grupo (el episodio se desarrolla en una sala de kínder)

Al final del recreo, traté de comenzar mi clase en el jardín de infantes. Lo intenté, pero no pude porque había mucho ruido y el ambiente era complejo. Tan pronto como entré, ya estaban comenzando a pelear. Este pequeño grupo de niños se golpeaba entre gritos de auténtica guerra, mientras una silla y una mesa volaban por los aires con violencia, otro niño trepaba por los muebles de la pared y la coeducadora se desvivía para intentar bajarlo. Entré en pánico, sin éxito, mientras que otro niño tiraba todas mis cosas al suelo en un repentino ataque de ira. Recuerdo mirar esa escena desesperadamente, sin saber por dónde empezar para detener el caos. Otra vez. No era la primera vez que la clase se convertía en una jungla.

Tuvo que venir el inspector a poner orden, llevándose a los niños que más problemas daban. Entonces, pude continuar con aproximadamente dos tercios del curso. Pude hacer la clase pero con un sabor amargo por no haber podido hacerme cargo de la situación.

Participante 2: Sexo masculino, docente de Matemáticas, primer año de experiencia laboral, egresado de programa FID de 5 años. Llamaremos a este docente "Manuel". El contexto y el episodio que siguió fueron escritos por él.

Introducción del contexto: El siguiente episodio tiene lugar en un liceo científico humanista y técnico profesional de una comuna periférica de Santiago, conocida por su alto nivel de vulnerabilidad

Episodio: Preocupaciones.

Tuve que aprender lugares importantes de la escuela (inspección, enfermería), nombres de mis compañeros y de los encargados de cada área, ciertas rutinas que exigía la escuela: toma de huellas dactilares para la asistencia, solicitar la llave del salón a la asistente, un idioma del colegio (utilizado en cada correo electrónico) con siglas para referirse al director, al director de área, al subdirector, al director de convivencia escolar, entre otros; rápidamente aprendí a usar SYSCOL, libro de clase digital, que no conocía antes, en el que tenía que registrar asistencia, calificaciones, entrevistas, etc.

Todas estas acciones previas, al menos durante las dos primeras semanas de clases, me hacían sentir estresado, a tal nivel que por las noches no podía conciliar el sueño.

Esto fue porque soñé con todas las tareas y actividades que tenía que hacer al día siguiente sin tratar de cometer errores. Afortunadamente conté con el apoyo de mis compañeros que me acompañaron en este proceso de difícil adaptación a un colegio donde todo se pedía con urgencia. Ahora me siento agradecida con el equipo de trabajo que me ayudó con tips y herramientas para salir adelante en esta etapa inicial.

Análisis y resultados preliminares: sobre la capacidad de agencia pedagógica de los docentes novicios.

Para este primer análisis hemos considerado aquellos elementos éticos, políticos y epistémicos que conforman la capacidad de agencia pedagógica. Lo que presentamos a continuación es una revisión

de los episodios (considerando notas adicionales tomadas en las entrevistas posteriores a la escritura de los episodios).

Recordemos que el propósito de analizar las narrativas de los/as docentes noveles, centradas en sus experiencias cuando comenzaron a enseñar en las escuelas, es comprender cómo han respondido a este espacio como contexto político, es decir, frente al poder. Por lo tanto, sus reacciones frente a las situaciones que viven, sus formas de reaccionar y/o resistir, son importantes para entender qué tanta capacidad de agencia pedagógica son capaces de desplegar *in situ*.

En una primera aproximación al análisis, es posible identificar que tanto el profesor como la profesora dan cuenta de una preocupación por responder a las exigencias institucionales, buscando ser responsables con ello, pero que carecen de profundidad al momento de dar cuenta de su contexto de trabajo. Al afirmar que carecen de profundidad al momento de dar cuenta de su contexto de trabajo nos referimos a que aluden a la inmediatez de las situaciones problemáticas que enfrentan, sin nombrar -al parecer no las visualizan- las condiciones estructurales que dan lugar a estas situaciones.

En el caso de la docente de música, ni en la redacción del episodio ni en la entrevista posterior mencionó cuestiones más profundas para comprender la complejidad que hay en las condiciones que debe enfrentar. Por un lado, parece reconocer que los niños y las niñas están atrapados/as por un contexto que ella describe como negativo y, por otro, parece no ver una alternativa distinta a que los niños se adapten y se tranquilicen para hacer su clase, no buscando formas de hacer dialogar contexto-clase. Afirma que no cuenta con ayuda para *normalizar* la situación, lo que refleja falta de recursos pedagógicos para imaginar otros posibles caminos para plantear su clase.

La profesora parece no encontrar otras formas de desarrollar su clase que le permitirían desafiar el orden de las cosas. No parece poder *leer* la reacción de los/as niños/as como una forma de resistencia al sistema, sino que, por el contrario, su queja es que no estén normalizados/as, aun cuando se trata de niños/as de kínder. ¿Por qué estar adaptados al sistema de clase tradicional se espera *a priori* como lo normal? ¿De dónde proviene esa creencia y por qué se mantiene como esperable? Si bien la narración trata de una situación difícil, en su posterior reflexión en la entrevista no aparece

ninguna mención sobre diferentes formas de imaginar la escuela y la enseñanza, como si el único problema fueran los/as niños/as que se portan mal. Aunque parece ser consciente de la falta de sentido de estar en la escuela, al mismo tiempo, paradójicamente, espera que los/as niños/as se comporten como estudiantes normalizados.

De lo anterior podemos deducir, como primera lectura, que esta profesora está enfocada en una racionalidad técnica, preocupada por el control, es decir, por cómo resolver el problema, en lugar de una racionalidad dialogante que se pregunte por las raíces del problema, o de una racionalidad crítica que busque su emancipación o la de otros

Mirando en términos más específicos su capacidad de agencia pedagógica, podemos decir, desde una dimensión política, esto es, capacidad de visualizar cuestiones de poder e intereses que hay en las escuelas, que su respuesta es de adaptación al contexto, a la vez que exige la adaptación de sus estudiantes, en lugar de intentar dialogar con este contexto -intentar comprender por qué es así- o incluso intentar tener un rol más propositivo o activo en él.

Desde una mirada de lo ético, es posible observar en Lorena la ausencia de un diálogo con los/as estudiantes. Si bien se trata de niños/as pequeños/as, el diálogo sí es posible si lo entendemos como la capacidad de interactuar -de una manera más lúdica, por ejemplo- para crear condiciones que permitan desarrollar un encuentro acogedor, un clima compartido para aprender juntos/as.

Por último, en términos epistémicos, Lorena también revela un grado de conciencia o reflexión sobre lo que sabe que parece no ser profundo. No acude a sus propias creencias para explorar dónde podría estar el problema o cómo encontrar posibles formas de afrontar la situación. Por lo menos no lo planteó en su escrito ni tampoco en la entrevista posterior en la cual se conversó sobre el episodio.

En relación con el caso del profesor de matemáticas, nos encontramos con un docente que es muy conciso y breve para describir y referirse al contexto en el que trabaja. Aunque como conductora de la entrevista insistí en que contara más sobre cómo era esta escuela, solo complementaba con información de tipo cuantitativa, datos descriptivos y objetivos, pareciendo que todo lo relacionado con aspectos cualitativos o subjetivos de la cultura escolar fuera invisible para él. Así, finalmente solo dio información del tipo de educación que brinda la escuela, el nivel de educación, lugar en la ciudad

donde se encuentra, número de estudiantes, etc. Prácticamente no se refiere a sus estudiantes en términos de sus características, sus gustos o sus intereses, lo que también fue demostrado en otros instrumentos en los que se le preguntó por los/as estudiantes. Al parecer, para él, el estudiantado es un “todo” uniforme.

También le resultó difícil describir el episodio en profundidad. Aunque como entrevistadora insistí en revisar los detalles del episodio escrito, no aportó nuevos elementos a la historia, que era bastante descriptiva y escueta. Podemos ver que la situación es muy simple, es una etapa de preocupaciones derivadas de lo que estaba viviendo en la escuela en el período que se estaba acostumbrando a su nuevo trabajo. Si bien es relevante sentirse preocupado con esta nueva situación -ya que refleja que se siente responsable-, las razones que da se limitan solo a cuestiones administrativas: conocer la ubicación de ciertos lugares clave en la escuela, saber cómo registrar su asistencia, o aprender algunas abreviaturas y acrónimos. Es interesante que alguien sin experiencia pedagógica no mencione nada sobre cuestiones pedagógicas, ni en los otros episodios ni en el resto de la entrevista. Cuestiones sobre cómo enseñar, cómo darse a entender, o cómo enfrentar situaciones conflictivas, aparecen completamente ausentes de lo narrado.

Otro aspecto de la narrativa es que dice que pudo enfrentar la situación con éxito gracias a la ayuda de sus colegas, pues le brindaron consejos prácticos para resolver tareas urgentes que cumplir. Nuevamente, es posible observar que las cosas que destacó como problemáticas en su trabajo como docente se restringen a cumplir con cuestiones administrativas. Si bien contar con el apoyo de los y las colegas es importante, es interesante que entre tantas situaciones diferentes que puede vivir un docente en sus primeras experiencias, lo que se acentúa es algo que no tiene relación específica con la labor pedagógica.

En la entrevista se confirma la invisibilidad de otros aspectos más profundos del trabajo pedagógico dado que no los menciona. A lo largo de toda la narración se puede observar que la realidad escolar es algo muy poco problemático, como si los elementos que logra observar se restringieran a las buenas relaciones, desproblematizando la posibilidad de una cultura escolar en la que pasan muchas más cosas que las que se ven en la superficie.

Reflexiones finales

En estos dos casos analizados podemos observar relatos que hacen énfasis en cuestiones que no son pedagógicas, asociadas a control y burocracia. También podemos observar una suerte de estar expuestos a las condiciones del contexto, buscando adaptarse a lo dado sin mayores herramientas para poder resistir o transformar algo. Al parecer en este análisis preliminar podemos ver una inexistente o muy débil capacidad de agencia, lo que deja a esta docente y a este docente vulnerables al entorno: en el primer caso, sabiéndose expuesta y vulnerable; en el segundo caso, no advirtiendo su situación.

Esto refleja cuán importante es ampliar nuestra noción de formación docente a dimensiones que trasciendan el *qué enseñar* y el *cómo hacerlo*, para dirigirse al *para qué* hacerlo, y con ello considerar cuestiones políticas, éticas y epistémicas que permitan empoderar a los/as futuros/as profesores/as para desempeñarse en la escuela en tanto institución de carácter político.

Por lo general, la educación para los ámbitos político o ético se entiende como ofrecer a los/as estudiantes un módulo sobre esta área. Reducirlo a esto es erróneo. Si consideramos que la capacidad de agencia tiene que ver más bien con un *habitus* que se incorpora a través de procesos de socialización, resultado de una compleja red de interacciones que se ofrece cotidianamente de cualquier docente a los/as estudiantes de pedagogía, entonces habrá que revisar de manera más profunda lo que se está haciendo en la FID de forma transversal y en términos de currículum oculto.

Es por ello que desarrollar investigaciones en este campo es importante, especialmente sobre la pedagogía universitaria y sus efectos en la formación de los/as futuros/as docentes, ya que constituye una metapedagogía que incide en los ciclos de reproducción cultural de la sociedad, en tanto allí se juegan cuestiones de poder y formación humana.

Referencias

- ADAMS, M. (2006). Hybridizing Habitus and Reflexivity: Towards an Understanding of Contemporary Identity? *Sociology* 40(3), 511-528.
- AKRAM, S. (2010). *Re-conceptualising the concept of agency in the structure and agency dialectic: habitus and the unconscious* [Tesis de doctorado no publicada]. University of Birmingham.

- ALHADEFF, M. (2014). Los retos de la crítica en el paisaje anglosajón de la educación: pequeña travesía por los campos. En P. Ducoing Watty, *Pensamiento Crítico en educación* (pp.197-215). IISUE
- ANGELIDES, P. (2001). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: The analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(3), 429-442. DOI: 10.1080/09518390110029058
- ARENDT, H. (1998). *The human condition*. The Chicago University Press.
- BOHMAN, J. (2021). Critical Theory. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/critical-theory/>.
- BOURDIEU, P. AND WACQUANT, L. J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- BOURN, D. (2016). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, (7). <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.3.05>
- CASTRO F. (2015). Formación de profesores en Chile: una mirada crítica ante la encrucijada histórica de los cambios educacionales. *Revista Praxis Educativa* (19), 12-19.
- COHEN, L., MANION, L. Y MORRISON, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge Taylor and Francis Group.
- CÓRDOVA, J. C. (2017). *Dimensión ética del concepto de formación*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, San Luis de Potosí.
- DALMIYA, V. (2016). *Caring to know: Comparative care ethics, feminist epistemology, and the Mahābhārata*. Oxford University Press.
- FUNK, R. (Ed.) (1998). *The Erich Fromm Reader*. Humanity Books.
- GERVILLA, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía* (285), 39-57. <http://www.jstor.org/stable/23765286>
- GUBA, E. G. Y LINCOLN, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (Vol. 2, pp.105-117). SAGE.
- HONNETH A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Polity Press.
- JARVIS, P. (2006). *Towards a comprehensive Theory of Human Learning*. Routledge.
- KELCHTERMANS, G. Y BALLEET, K. (2002). Micropolitical Literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, (37), 755-767. DOI: 10.1016/S0883-0355(03)00069-7
- LEE, CHEU-JEY, G. (2020). Two plus four dimensions of critical literacy. *Educational Philosophy and Theory* 52(1), 79-87.

- MANGHI, D. (Ed.) (2017). *La complejidad de la interacción en el aula: reconociendo significados que transforman*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- MARTÍNEZ, M., PUIG, J. Y TRILLA, J. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. *Revista Teoría de la Educación* (15), 57-94.
- MURRAY, T. (2009). What is the Integral in Integral Education? From Progressive Pedagogy to Integral Pedagogy. *Integral Review*, 5(1), 96-134.
- TRIPP, D. (1993). *Critical incidents in teaching. Developing professional judgement*. Routledge.
- VAILLANT, D. (2019). Formación docente para la justicia social en América Latina. En Rivera-Vargas, P, Muñoz-Saavedra, J., Morales-Olivares, R. y Butendieck-Hijerra, S. (Eds.). *Políticas públicas para la equidad social* (Vol. II) (pp.83-92). Universidad de Santiago de Chile y Universidad de Barcelona.
- WOODS, P. (1993). *Critical Events in Teaching and Learning*. The Falmer Press.
- YOUNG, I. (2011). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.
- YURÉN, T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Paidós.
- ZANOTTO, M. Y GAETA, M. (2018). Epistemología personal y aprendizaje en la formación de investigadores. *Perfiles educativos*, 40(162), 160-176
- ZAPATA, A., VAN HORN, S., MOSS, D. Y FUGIT, M. (2019). Improvisational Teaching as Being With: Cultivating a Relational Presence Toward Justice-Oriented Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(2), 179- 187