

APRENDER A ENSEÑAR EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN: EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS.

LEARNING TO TEACH IN EDUCATION UNIVERSITIES: THE DEVELOPMENT OF THE CRITICAL PROFESSIONAL IDENTITY IN THE TRAINING OF TEACHERS.

Maria Josep Valls-Gabernet*
Agustí Liñán-Papaseit**
Cristina Subirana Parramon***
Raquel Forcada Uriol****
Jordina Solsona Badia*****

Resumen

Situados en los postulados de la pedagogía crítica, en este artículo presentamos una investigación cualitativa que pretende aproximarse a aspectos relativos a la construcción de la identidad profesional crítica de los maestros y maestras durante su etapa de formación inicial. Partiendo de la voz de los alumnos que cursan el

* Doctora en Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación, Universitat de Lleida; pepa.valls@udl.cat; ORCID: 0000-0001-5666-1455

** Máster en Educación Inclusiva (UdL). Facultad de Ciencias de la Educación, Universitat de Lleida; agusti.linan@udl.cat; ORCID: 0000-0002-6471-514X

*** Máster en Psicopedagogía (UdL); Escuelas de la red pública de Catalunya (España). crissubi89@gmail.com; ORCID: 0009-0006-2773-3353

**** Máster en Psicopedagogía (UdL); Escuelas de la red pública de Catalunya (España); rforcadauriol@gmail.com; ORCID: 0009-0000-3477-4870

***** Máster en Educación interdisciplinaria de las artes (UB); Facultad de Ciencias de la Educación, Universitat de Lleida; jordina.solsona@udl.cat; ORCID: 0000-0002-3190-1392

Fecha de recepción: 15 – 05 - 2024

Fecha de aceptación: 30 – 06 - 2024

Grado de Educación Infantil en Gestions Creatives (Gestiones Creativas) de la Universidad de Lleida, el objetivo de este artículo se centra en analizar la relación entre los aprendizajes que los alumnos han realizado a través de la arquitectura de docencia propuesta en el grado y el desarrollo de una identidad profesional crítica. Se han analizado estas voces en base a un sistema de categorías propuesto por Úcar et al. (2017) donde se consideran los factores que influyen en el empoderamiento. Según los alumnos, la estructura curricular propuesta en el grado, la acción educativa individual y colectiva, la implicación con la comunidad y el conocimiento del contexto social, el trinomio planificación-acción-reflexión y la articulación de espacios de debate devienen ejes fundamentales para el desarrollo y la configuración de esta identidad profesional crítica.

Palabras Clave: **identidad profesional; pensamiento crítico; acción colectiva; transformación educativa**

Abstract

Situated on the postulates of critical pedagogy, in this article we present qualitative research that aims to approach aspects related to the construction of the critical professional identity of teachers during their initial training stage. Based on the voice of the students who are studying the Degree in Children Education in Gestions Creatives (Creative Management) from the University of Lleida, the objective of this article focuses on analyzing the relationship between the learnings that the students have carried out through the teaching architecture proposed in the degree and the development of a critical professional identity. These voices have been analyzed based on a system of categories proposed by Úcar et al. (2017) where they are considered factors that influence empowerment. According to the students, the structure proposed in the degree, the individual and collective educational action, the involvement with the community and knowledge of the social context, the trinomial planning-action-reflection and the articulation of platforms for discussion become axes essential for the development and configuration of this critical professional identity.

Key Words: Professional identity; critical thinking; collective action; educational transformation

I. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cómo construye su identidad docente –como aprende a enseñar, en definitiva– el profesorado de educación infantil durante el período de formación inicial? Aunque compartimos con Sancho (2015) que la formación inicial apenas permite entrever las complejidades y los retos que implica la educación, entendemos que es necesario pensar, vehicular y habitar la formación de maestros y maestras desde una intencionalidad que permita el desarrollo de una identidad profesional crítica ya que, parafraseando a Paulo Freire, educar mediante la equidistancia es educar para la indiferencia o directamente para el fascismo. En este sentido, es necesario un posicionamiento claro y contundente en relación con el modelo social y político en el que se enmarca la formación inicial del profesorado para poder articular los diferentes elementos curriculares en coherencia con la idea de maestro que se pretende formar y de sociedad que se aspira a construir.

En nuestro caso, que nos dedicamos a formar maestros y que nos sentimos comprometidos con una pedagogía de la transformación, entendemos que la educación siempre tendría que representar un compromiso hacia la construcción de un mundo más justo para todas y para todos. Como consecuencia, pensamos que en las facultades de educación tenemos la responsabilidad de formar a nuestros alumnos, los futuros maestros, para que puedan asumir su propio papel como agentes críticos.

Situados, por tanto, en los postulados de la pedagogía crítica, en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida se implementa, desde el curso 2015-2016, el proyecto Gestions Creatives (Gestiones Creativas), una singularización del grado de Educación Infantil que aspira a formar profesionales reflexivos, críticos y que sean capaces de actuar sobre realidades educativas complejas, diversas y contemporáneas (Valls et al., 2019; Valls et al., 2022a; Valls et al., 2022b).

Para ello, se ha considerado el currículum del grado como territorio controvertido y, a través de un proceso de investigación cualitativa sociocrítica, se han articulado todos los componentes de la acción educativa (competencias, contenidos, metodologías, profesorado, alumnado, espacios) para vincular propósitos y acciones. Como resultado de este proceso de construcción conjunta, hemos proyectado un ecosistema curricular entendido como un entramado de relaciones complejas entre elementos curriculares interdependientes y en constante evolución, que conforman una arquitectura de docencia que pretende que nuestros alumnos puedan empoderarse y así desarrollar la responsabilidad y la confianza que les permitirá impulsar cambios positivos en el contexto, tanto de forma individual como colectiva (Matarrita-Cascante et al., 2020).

El objetivo de este artículo se centra en analizar la relación entre los aprendizajes que los alumnos han realizado a través de la arquitectura de docencia propuesta en el grado y el desarrollo de una identidad profesional

crítica. Nos interesa, por tanto, constatar qué elementos contemplados en el ecosistema curricular diseñado (didácticos y organizativos) son relevantes para el desarrollo de la identidad profesional crítica en la formación inicial de maestros y maestras.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Partimos de la idea de que la docencia, como actividad profesional, se desarrolla en el seno de procesos sociales complejos y tiene un componente moral (Fernstenmacher & Richardson, 2005), político (Anderson & Cohen, 2015; Escudero et al., 2013; Zeichner, 2010) y no solo técnico (Gimeno, 2010). Aprender a enseñar, por tanto, trasciende la idea de que la formación de maestros y maestras debe articularse única y exclusivamente considerando los conocimientos técnicos de la profesión (Escudero et al., 2017; Pérez Gómez, 2021).

Como consecuencia, y si nos centramos en la formación inicial de los maestros, no se puede establecer una relación directa entre el conocimiento académico proporcionado en la facultad y el conocimiento profesional que los alumnos utilizarán durante el desarrollo de su profesión. Este conocimiento profesional es personal y multidimensional, construido por los alumnos como una reelaboración de la interacción entre el conocimiento académico, las propias categorías de interpretación de la realidad y su experiencia previa (Altan & Lane, 2018). La identidad profesional, además, no es un constructo estable, perfectamente definido y permanente (Sancho, 2015). Se trata de una representación en construcción, donde es habitual transitar por diferentes identidades al representar diferentes papeles y adoptar distintas posiciones (Featherstone, 1995; Gioia, 1998; Maffesoli, 2004; Sancho et al., 2020).

En este sentido, la construcción de la identidad profesional es un proceso complejo, donde se articulan aspectos relacionados con el significado que cada uno atribuye a lo que implica ser docente, a cómo se entiende a sí mismo como tal, al compromiso que mantiene con su profesión, a cómo se percibe su función social, a cuáles son los supuestos o teorías implícitas que sustentan su visión de la práctica pedagógica, el valor de la educación... (Durksen et al., 2017; Miño-Puigcercós et al., 2019). Desde esta perspectiva, la profesionalidad es una forma de ser, de pensar y sentir. Una posición, en definitiva, ante el mundo de la educación (Korthagen, 2017)

Por tanto, no existe una profesionalidad docente nítidamente perfilada y estable para la que se tenga que formar en las facultades de educación, pues hay múltiples formas de pensarla, de sentirla y de realizarla (Montero, 2009). En este sentido, la configuración de la identidad profesional docente tiene que ver, según Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler (2017), con el autoconocimiento del individuo en situaciones relacionadas con la enseñanza, el sentido de pertinencia y el empoderamiento.

La importancia de los discursos en los procesos identitarios y su relación con la práctica comunitaria también son reconocidas por Sfard y Prusak (2005),

cuando incluyen el “autodiálogo” como una interpretación personal de las experiencias vividas. Esta conversación con uno mismo, a partir de aquello que haya sucedido en una determinada situación, permitirá comprender en qué tipología de docente se está enmarcado y en qué modalidad de docente uno se quiere situar. En este mismo sentido, Contreras Domingo et al. (2019) entienden la pedagogía narrativa en el marco de la formación del profesorado como una estrategia para desarrollar y configurar los saberes docentes. De esta manera, las personas pueden aceptar discursivamente, cuestionar o negociar sus identidades a partir de marcos como las propias características intrínsecas, las disposiciones institucionales o las prácticas atribuidas a ciertos grupos profesionales (Gee, 2000). La necesidad de una práctica reflexiva contextualizada también es considerada por Camus-Camus y Vergara-Núñez (2023) para poder conceptualizar la enseñanza como una profesión de alto nivel (Zeichner, 2010).

Esta noción de identidad nos remite a la importancia de la acción conjunta para la construcción de la identidad profesional docente a la que se refiere Lopes (2007) o a las comunidades de práctica analizadas por Wenger (1998). En estos grupos de afinidad, los individuos comparten sus experiencias y sus aprendizajes, creando nuevas formas de conocimiento para dar respuesta a los problemas que plantea la práctica. Esta última, cuando es problematizada, desencadena la acción reflexiva de buscar soluciones lógicas a los problemas que ella misma plantea (Albuquerque et al., 2005; Avidov-Ungar, 2016). La búsqueda colectiva de soluciones a partir de discursos dados en comunidades de práctica puede desarrollar una acción conjunta y, de esta manera, conducir al desarrollo de la identidad profesional.

Por tanto, el desarrollo de la identidad profesional docente crítica no es algo que suceda de forma espontánea (Falcón & Arraiz, 2019), tiene que ser negociado, vivido y practicado ya que se forma y reformula en interacción con otros, en un contexto profesional específico (Beauchamp & Thomas, 2009; O'Connor y MacDonald, 2002). Requiere pensamiento crítico e intervención activa, por lo que se reconoce como un proceso dinámico de interpretación y reinterpretación de experiencias (Flores & Day, 2006; Marcelo, 2009). El pensamiento crítico es un elemento esencial para la transformación educativa porque supone un compromiso hacia la construcción de un mundo más justo para todas y todos (Bezanilla et al., 2018).

Así, en el ámbito de la formación inicial, se tendrían que proporcionar espacios (físicos, temporales y conceptuales) que permitieran articular la aproximación teórica, la acción y la reflexión (Zabalza, 2016) para considerar, integrar y reconstruir los procesos cognitivos que forman y dan significado a las propias prácticas profesionales (Méndez, 2012). Y sin duda, imbricar este trinomio de conocimiento-acción-reflexión a la idea de maestro que queremos formar para el tipo de sociedad que aspiramos a construir. Si queremos formar maestros y maestras comprometidos con la construcción de un mundo más justo y, como consecuencia, que se vinculen a la idea de transformación social, la formación tiene que ofrecer espacios para que los alumnos puedan asumir su propio papel como agentes críticos y, de este modo, tomar conciencia de su relación con el

proyecto de construcción de una democracia que todavía está en proceso (Giroux, 2021).

Asumiendo, por tanto, que la (re)construcción de la identidad profesional docente es un proceso que implica el paso de un nivel pasivo de no reflexividad, de aceptación y aquiescencia, a un meta-nivel de actividad reflexiva y crítica (Silva et al., 2016), es necesario diseñar, desde los planes de estudios de los grados de educación, cuándo y cómo sucede esta transformación, tanto a nivel personal como profesional.

Consecuentemente, si lo que pretendemos es formar profesionales reflexivos y críticos capaces de analizar, comprender e intervenir sobre realidades educativas complejas, diversas y contemporáneas, entendemos que representa una exigencia ineludible proporcionar espacios donde la libertad para cuestionar(se), afirmar(se) y construir(se) se configure como un eje vertebrador para alcanzar los objetivos de una contemporaneidad en constante movimiento. Estos espacios deberían cuestionar, también, los procesos de construcción y producción del conocimiento que tienen las instituciones educativas, y hacerlos transitar hacia escenarios donde se ponga de manifiesto la necesidad de construir conocimiento de forma conjunta con la comunidad para mejorar socialmente, viviendo la colectividad como un espacio donde se aprende, se investiga y se construyen alianzas. Es necesario, por tanto, construir espacios de aprendizaje orientados y vividos desde el común y para el común, donde el cruce de saberes abra posibilidades para una experiencia de aprendizaje compartida.

A partir de la información presentada, es posible inferir que la identidad del docente es un concepto complejo y discutido que involucra diversos factores. Aprender a “ser maestro” va más allá de aprender a “saber enseñar”. Se trata de aprender a “ser alguien que enseña” (Akkerman & Meijer, 2011). La identidad del docente es, por tanto, el resultado de un complejo proceso de construcción social que se traducirá en una forma de sentirse docente, al mismo tiempo que le da sentido a su práctica diaria (Bolívar, 2007).

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La investigación que presentamos en este artículo pretende estudiar cómo el ecosistema curricular del grado de educación infantil en Gestions Creatives (Gestiones Creativas) incide en el desarrollo de la identidad profesional crítica de los maestros en su etapa de formación inicial.

De forma más concreta, pretendemos analizar, a través de la voz de los alumnos que han finalizado el grado, qué aprendizajes realizados durante la formación inicial, generados a través del ecosistema curricular propuesto, les han empoderado para transformarse y transformar su contexto en beneficio de todos y todas. Para ello, hemos analizado las intervenciones de los alumnos y alumnas en base a un sistema de categorías propuesto por Úcar et al. (2017) donde se consideran los factores que influyen en el desarrollo de este concepto.

La metodología utilizada en la presente investigación, enfocada en el método cualitativo, es la interpretativa, la cual estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, desde el análisis del fenómeno de acuerdo con las personas implicadas. El estudio se centra en la indagación del desarrollo del empoderamiento y de la construcción de la identidad profesional crítica del alumnado del grado de Educación Infantil en Gestions Creatives de la Universidad de Lleida a lo largo de su formación, como se mencionó. Para ello, el estudio de caso se ha centrado en la voz de los alumnos que han finalizado el grado. De esta manera, se puede estudiar la estructura y el grado de consecución de su finalidad en profundidad para poder extraer conclusiones sobre el mismo.

Se da prioridad en ahondar en el conocimiento de las diferentes categorías que hacen referencia al empoderamiento del alumnado por encima de la generalización de los resultados que se obtienen. El instrumento de recogida de datos gira en torno a un total de tres grupos de discusión compuestos por los alumnos que han finalizado el grado, los cuales constituyen la población contemplada para la realización del estudio. Esta estrategia se utiliza para construir información conjuntamente a través de la interacción moderada de los participantes que forman los grupos, y así detectar necesidades y posibles soluciones para promover la mejora de los programas y/o de las intervenciones propuestas desde la formación.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En las intervenciones de los alumnos en los grupos de discusión se pueden reconocer algunas de las categorías relacionadas con el empoderamiento propuestas por Úcar et al., 2017.

De forma más concreta, en primer lugar, los alumnos afirman que la arquitectura de docencia de Gestions Creatives les ha facilitado tomar decisiones considerando las especificidades del contexto y la situación:

Hostia, es super potente, venga, dale vueltas, pero contenido, dale contenido, dale el qué, no para que esté aquí para hacer bonito, sabes.

¿Y cómo lo harías tú? ¡Ostras, pues, pam!, saco rápido las ideas y saco rápido las herramientas y la manera diferente de hacerlo.

Esta estructura de docencia está formada por itinerarios (competencias a desarrollar) y badges (indicadores de competencias) articulados a proyectos que se conciben como retos que los alumnos tienen que resolver de forma autogestionada con la orientación de todo el equipo docente del grado. Se conecta, por tanto, la teoría con la acción educativa a través de un ecosistema curricular entendido como un entramado de relaciones complejas entre elementos curriculares interdependientes y en constante evolución, la teoría con la acción educativa. La implicación de todo el equipo de profesores y la relación de las diferentes materias del plan de estudios con los proyectos propuestos a los alumnos (de ahora en adelante acciones creativas, según la terminología que

utilizamos en Gestions Creatives) desde la transdisciplinariedad, pretende mejorar la comprensión y el análisis de los contenidos conceptuales. En este sentido, resolver de forma autogestionada los retos propuestos en las acciones les ha permitido, según afirman los alumnos, salir de su zona de confort, cuestionar su paradigma de enseñanza-aprendizaje para deconstruirlo y reconstruirlo en base a las aportaciones teóricas de referencia y así, de esta manera, poderlo integrar en su proceso de desarrollo profesional y personal:

Me apunto a la flexibilidad, al reestructurarse, al construirse de nuevo cuando es necesario.

Tengo muchas herramientas para cambiar cosas, ¿no? y eso... es algo que me empodera... a encontrar las herramientas, a encontrar el conflicto y encontrar rápido la solución.

Decir: venga, salgo de mi zona de confort y me busco la vida, y si me pego una hostia, pues me la he pegado, pero yo tiro palante.

La acción educativa, por tanto, posibilita a los alumnos enfrentarse a la incertidumbre porque evidencia las tensiones generadas entre las expectativas y la realidad (González Sanmamed & Fuentes Abeledo, 2011). Además, la acción es concebida por estos como una herramienta que les ha permitido analizar las posibilidades y los límites de los escenarios concretos donde esta se ha desarrollado, favoreciendo una toma de conciencia de su influencia a la hora de tomar decisiones profesionales (Bacqué & Biewener, 2013), un aumento de la percepción de control de la situación en concreto (Rappaport, 1987) y un desarrollo de la seguridad personal en relación con el propio pensamiento y la propia acción. La relación teoría-práctica, más allá del prácticum, vinculando y articulando todas las materias del grado y partiendo de acciones reales y no de suposiciones teóricas de lo que podría pasar, ha aumentado en los alumnos el sentimiento de eficacia en torno a la resolución de situaciones educativas. Al tener que enfrentarse a proyectos reales y no ficticios, los alumnos afirman que han afianzado la capacidad de actuar de manera metódica y constante con el propósito de conseguir objetivos (Úcar et al., 2017) y, en consecuencia, se sienten más eficaces a la hora de obtener mejores resultados en todo lo que hacen y deciden:

Lo que quieras hacer, lo podrás hacer porque te han enseñado a eso.

No tengo las herramientas. Y yo le contesté: “¡yo las tengo!”

Repensarse y cuestionarse a través de acciones reales y complejas desarrolladas en escenarios comunitarios concretos, aglutinando conocimiento transdisciplinar, por tanto, les ha facilitado la constatación de la reconstrucción del pensamiento con relación a la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, como consecuencia, ha incidido en la promoción del empoderamiento y la autoestima (Maton, 2008).

Todos los retos propuestos a nuestros alumnos promueven una implicación de la universidad con la comunidad, ya que entendemos que esta es un escenario poliédrico, multilógico, interconectado y, consecuentemente, diverso y

complejo, que se tiene que articular como un espacio no solo físico con el objetivo de ser agente de transformación social. Para ello, se proponen acciones creativas en diferentes espacios de aprendizaje: espacio facultad, espacio público, espacio red (recursos comunitarios), espacio en blanco, espacio cuña y espacio asamblea. Los espacios los entendemos como laboratorios de acción e investigación, como emplazamientos de intercambio de ideas y de construcción conjunta, ya que, según Nogué (2009), todos los lugares son potencialmente generadores de interrogantes y cuestionamientos.

Repensar y reinventar los espacios educativos de la facultad y de la comunidad tiene la pretensión de convertirlos en espacios de libertad donde potenciar procesos de desarrollo profesional y personal. Desde esta libertad podemos formar personas más autónomas, soberanas y próximas a los valores de transformación social (Ruiz de Velasco & Abad Molina, 2011). Así pues, los diferentes espacios que proponemos en el grado (públicos, comunitarios, universitarios, conceptuales, virtuales, etc.) intentan proporcionar un marco donde desarrollar estrategias de empoderamiento personal y autogestionado para aprender de ellos y, al mismo tiempo, intervenir creativamente en su transformación (Autor et al., 2018).

En este sentido, y a través de las aportaciones en los grupos de discusión por parte de los alumnos, estos valoran positivamente la experiencia pedagógica en espacios comunitarios y colectivos, explicitando, en primer lugar, que la falta de referentes y de seguridades les ha facilitado abrir la mirada en relación con los recursos necesarios (materiales, espaciales, temporales) para implementar y desarrollar proyectos educativos. En segundo lugar, mencionan que la participación en la vida comunitaria ejerciendo una ciudadanía activa ha contribuido a desarrollar su compromiso social, tanto a nivel individual como colectivo, con lo que se constata la importancia de la doble dimensión de la construcción de la identidad profesional propuesta por Lopes (2007).

Los alumnos, a través de la participación comunitaria, afirman haber aprendido a valorar las especificidades de los diferentes espacios de aprendizaje y a tener en cuenta las opiniones de la comunidad en el diseño y el prototipado de proyectos. De la misma manera, la participación real en espacios colectivos les ha permitido tomar conciencia de las estrategias de relación con los otros con el objetivo de conseguir objetivos comunes. Este proceso constituye, según Pick et al. (2007), una parte central del empoderamiento, ya que implica asumir responsabilidades conjuntas a través de un proceso de negociación de significados:

Me gusta mucho trabajar en comunidad y colectividad... Lo tengo asumidísimo, y es una cosa indispensable que intento siempre que estoy en un lugar.

Me ha permitido también enfocarme, todo en conjunto, tener una vista panorámica, ¿no? Cuando te organizas bien y no ves todo como un burrito lo que tienes delante de ti, sino que puedes tener una visión global.

Conexiones que hemos ido haciendo con Lleida, íbamos haciendo cosas por la ciudad... Abrir la universidad y abrir la escuela... a lo que es el contexto.

Son conscientes, así lo afirman en los grupos de discusión, de que la complejidad de emprender proyectos colectivos y comunitarios les ha ayudado a situarse en el lugar del otro y a considerar la necesidad de tejer complicidades con las comunidades en las que se trabaja para que las acciones emprendidas emerjan de necesidades sentidas y no solo reales y, como consecuencia, tengan el mayor impacto social posible. Este sentimiento comunitario, la idea de plena ciudadanía y la toma de decisiones colectivas se relaciona, según San Pedro (2006), con el empoderamiento y, como consecuencia, con el desarrollo de la identidad profesional crítica.

Si nos centramos en el desarrollo de la capacidad crítica, entendiéndose como la capacidad de analizar una situación problemática con criterio propio (Úcar et al., 2017), las intervenciones de los alumnos hacen referencia a la importancia del análisis teórico reflexivo de las diferentes acciones planteadas durante el período de formación. El criterio propio lo han desarrollado, según afirman, a través de conocer, comprender, analizar y evaluar propuestas pedagógicas vinculadas a la idea de transformación:

Las personas que salimos de Gestions Creatives somos más críticas, ¿no?, del sistema.

Como una maestra creativa, crítica y con ganas de mejorar y de hacer cambios.

Con ser crítico, con hacer un análisis constante... buscando más, repensando y cuestionando continuamente.

Según Wenger (2001), la construcción de la identidad es inseparable de la acción, la comunidad y el significado. Esta afirmación, nos invita a considerar la identidad (personal, profesional, cultural) en términos de nomadismo (Maffesoli, 2004). La conexión entre la reflexión crítica y la acción significativa vinculada a la idea de cambio favorece, por tanto, el desarrollo del empoderamiento personal ligado a la dimensión transformadora (Soler et al., 2014).

En este sentido, Labonte (cit. en Torres, 2009) considera de gran importancia el proceso que hace la persona en la toma de conciencia de sus capacidades desde la acción para transformarse y transformar su contexto. Con relación a ello, los alumnos afirman que concretar el aprendizaje (conceptual, procedimental y axiológico) derivado de la acción educativa les ha facilitado el autoconocimiento en situaciones relacionadas con la enseñanza, aspecto clave en la configuración de la identidad docente, según Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler (2017):

He podido definirme como profesional, pero también me ha ayudado a definirme como persona.

No hubiese sido capaz de estructurarme como lo he hecho. He necesitado mi tiempo, pero lo he hecho, y considero que lo he hecho bien.

De la misma manera, los alumnos afirman que la exigencia de estructurar las acciones en base a la trifase planificación-acción-revisión (pre-acción, acción y post-acción, según la terminología que utilizamos en Gestions Creatives), les ha

proporcionado tener claro el posicionamiento concreto y la actuación coherente con base en ello. Tienen muy claro lo que quieren y cómo lo quieren, cosa que les encamina hacia una actuación metódica para conseguirlo de una manera eficaz. Poner en práctica sus competencias y analizarlas desde contextos reales con la claridad de qué es lo que se pretende les ayuda a tomar conciencia de que son capaces de realizar elecciones cada vez más valiosas y adecuadas para las finalidades propuestas. De este modo, empoderarse no solo implica el acceso a los recursos, sino al control sobre los mismos para utilizarlos de manera adecuada y eficaz (Kabeer, 1999b, cit. en Pick et al., 2007):

Saber detectar un momento de aprendizaje de los niños, poderlo capturar y después reflexionar sobre ello.

Haz una observación, observa a los niños, qué hacen, cómo actúan, eh... cuál es su interés, ¿no? A partir de aquí, tú busca la manera de darles las herramientas que necesitan, qué recursos, ¿no?

Es de esta manera, en espacios sociales y en constante interacción, como los individuos se van construyendo individualmente, con identificaciones y atribuciones (Bolívar Botía et al., 2005), desarrollando así la propia identidad personal, cultural y profesional (Bruner, 2003; Hermans, 2003; Holliday, 2010, cit. en Jarauta Barrasca y Pérez Cabrera, 2017). El desarrollo de la identidad profesional docente tiene que ver, por tanto, con la representación que la persona elabora de sí misma a través de los procesos de acción y reflexión vinculados a la interacción con la comunidad. A través de esta interacción con su entorno, por tanto, el docente se define reflexionando y reflexionándose. Con la acción colectiva y la toma de conciencia individual de los aprendizajes derivados de esta, la persona se empodera, obtiene el control sobre los recursos del entorno y trabaja la autoeficacia, la autodeterminación, el pensamiento independiente y la identificación de necesidades de cambio. Este reconocimiento del aprendizaje derivado de una acción concreta, por ende, representa una exigencia ineludible para el desarrollo de la identidad profesional crítica.

La invitación, desde las acciones, al debate y a la reflexión teórica también ha impulsado en los alumnos un sentimiento identitario ligado a su responsabilidad hacia la idea de transformación pedagógica:

La gente que sale de Gestions Creatives tiene una mirada y, por tanto, forman parte del cambio.

Vamos a dejar de lado los temas personales y vamos a lo que vamos, que es la educación.

La libertad responsable que se ofrece para planificar y actuar en base a unos principios educativos enmarcados en el paradigma de la pedagogía crítica se relaciona con el desarrollo del empoderamiento (Úcar et al., 2017) y, como consecuencia, con la construcción de una identidad profesional crítica. El andamiaje proporcionado por los profesores del grado les ha permitido, en primer lugar, adquirir estrategias colectivas para el prototipado y la construcción de proyectos educativos; en segundo lugar, comprender y integrar

de forma más significativa los contenidos ligados a las diferentes áreas de conocimiento, y, en tercer lugar, gestionar la frustración que les ha supuesto enfrentarse a retos complicados de resolver, ya que el error se ha concebido como un factor esencial en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Este sentimiento de responsabilidad individual para transformar el contexto es una de las dimensiones del empoderamiento según Lebonaté (cit. en Torres, 2009).

V. CONCLUSIONES

Mediante este artículo hemos intentado explorar las relaciones entre la formación inicial de maestros y maestras y la configuración de la identidad profesional docente.

A través de la revisión de las aportaciones teóricas relacionadas con la construcción de la identidad docente hemos concluido que la forma en que los maestros se transforman como profesionales siempre está entrelazada con la manera en que se transforman como personas (Beauchamp & Thomas, 2009). Como consecuencia, la formación inicial de los maestros y maestras no puede estructurarse única y exclusivamente en base a las especificidades técnicas de la profesión, ya que un maestro es mucho más que un profesional que aplica unas técnicas determinadas; un maestro es alguien que piensa, que decide, que duda y que soporta sus propias contradicciones. Formar maestros, por tanto, es una tarea compleja porque la configuración de la identidad docente es un proceso sofisticado donde se implican múltiples factores.

La investigación que presentamos en este artículo nos ha permitido analizar la relación entre los aprendizajes realizados por los alumnos que cursan el grado de educación infantil (singularidad en Gestions Creatives) y el desarrollo de la identidad profesional crítica. De forma más concreta, nos ha posibilitado constatar que aspectos curriculares y organizativos contemplados en la singularización del grado han facilitado a los alumnos deconstruir y reconstruir sus concepciones sobre lo que significa ser maestro. Exponemos, a modo de conclusión, los resultados.

En primer lugar, las intervenciones de los alumnos nos remiten a la importancia de la acción significativa, reflexiva, metacognitiva y vinculada a la comunidad. Es, a través de la acción, que se tensionan expectativas y realidades, se deconstruyen creencias, se desarrollan estrategias de resolución de situaciones concretas, se problematizan discursos y se afianzan seguridades. La acción que se propone en la formación inicial, por tanto, debe tener sentido, tiene que estar diseñada con la intencionalidad de trascender la propia acción para pasar a un nivel de actividad reflexiva-crítica y tiene que traspasar los muros de los escenarios educativos formales (donde todo está más controlado) y abrirse a la comunidad. De la misma manera, se constata la necesidad de que la acción se estructure en base a los criterios de contextualización, productividad y complejidad. La transdisciplinariedad explícita y ampliada, por tanto, tiene que ocupar un espacio central en el diseño de las acciones ofrecidas a los alumnos durante la formación inicial.

La autogestión en el diseño, la implementación y la evaluación de la acción también se valora muy positivamente porque es a través de esta que se articulan el cambio individual y colectivo, se deconstruyen relaciones de dependencia, sumisión y obediencia, se cimienta y afianza la idea de corresponsabilidad y se fomenta la libertad de pensamiento.

En segundo lugar, se pone de manifiesto que la participación comunitaria permite tomar conciencia de estrategias de gestión y relación para dar respuesta a necesidades comunitarias reales y sentidas, contribuye a desarrollar un compromiso social, afianza la creencia de que todos los lugares son potencialmente generadores de interrogantes, favorece la aproximación de los alumnos a los valores de transformación social y evidencia que en una sociedad de saberes compartidos la educación sucede, sobre todo, fuera de las instituciones educativas y de los procesos educativos formales. Espacios públicos, recursos comunitarios, comunidades de intereses compartidos, internet... nos ofrecen posibilidades de comunicación y de aprendizaje que deberían ser consideradas en los diseños y programas educativos a nivel formal.

En tercer lugar, se constata la necesidad de ofrecer espacios donde haya libertad para cuestionar(se), afirmar(se) y construir(se) como docente. En este sentido, representa una exigencia ineludible no limitar la reflexión de los alumnos a cuestiones técnicas y de gestión de la enseñanza, descartando y olvidando todas aquellas que son relativas a los propósitos y las condiciones donde esta se desarrolla y desatándose de las implicaciones éticas y políticas que tienen. Si esta reflexión se desvincula del contexto en el que la educación tiene lugar, no solo se frena la comprensión, sino que se imposibilita que los estudiantes puedan afrontar y transformar las condiciones institucionales que limitan las realizaciones posibles, incluyendo las de su propia práctica.

En conclusión: la (re)construcción de la identidad profesional crítica es un proceso (no un resultado) que implica el paso de un nivel pasivo de reflexividad, aceptación y aquiescencia, a un meta-nivel de acción reflexiva y crítica (Silva et al., 2016), y así poder desarrollar lo que Sachs (2001) llama una identidad militante.

REFERENCIAS

- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Albuquerque, A., Graça, A. & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em EF: A perspectiva do orientador de estágio*. Livros Horizonte.
- Altan, S. & Lane, J. F. (2018). Teachers' narratives: A source for exploring the influences of teachers' significant life experiences on their dispositions and teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 74, 238-248. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.012>
- Anderson, G. & Cohen, M. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Educational Policy Analysis Archives*, 23(85), 2-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2086>
- Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: Teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(6), 653-669. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158955>
- Bacqué, M. H. & Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice?* La Découverte.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *ESE, Estudios sobre Educación*, 12, 13-30. <https://doi.org/10.15581/004.12.24326>
- Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M. & Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-26. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.516>
- Buitrago-Bonilla, R. E. & Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: Relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Camus-Camus, J. & Vergara-Núñez, J. (2023). Consideraciones curriculares y prácticas sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado. *Educare*, 27(1), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>
- Contreras Domingo, J., Quiles-Fernández, E. & Paredes Santín, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de*

Educación de la Universidad de Málaga, 58-75.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>

- Durksen, T. L., Klassen, R. M. & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- Escudero, J. M., Cutanda, M. T y Trillo, J. F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 83-102. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489005.pdf>
- Escudero, J. M., González, M. T. y Rodríguez, M. J. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2013.014>
- Falcón, C. & Arraiz, A. (2019). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63374>
- Featherstone, M. (1995). *Undoing culture: Globalization, postmodernism and identity*. Sage.
- Fernstenmacher, G. & Richardson, V. (2005). *On making determinations of quality in teaching*. Board on International Comparative Studies in Education of the National Academy of Sciences.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gimeno, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *RIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [continuación de la Revista de Escuelas Normales], 68, 243-260.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3276065.pdf>
- Gioia, D. A. (1998). From individual to organizational identity. En D. A. Whetten & P. C. Godfrey (Eds.), *Identity in organizations: Building theory through conversations* (pp. 17-31). Sage <https://doi.org/10.4135/9781452231495>
- Giroux, H. (2021). Critical pedagogy. En U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Eds.), *Handbuch bildungs- und erziehungssociologie*. Springer VS, Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_19-1
- González Sanmamed, M. & Fuentes Abeledo, E. J. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/11162/80893/1/00820113011633.pdf>

- Jarauta Barrasca, B. & Pérez Cabrera, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial: El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 103-122. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10354>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 387-405. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: Argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3), 1-25.
- Maffesoli, M. (2004). *El nomadisme: Vagabundeos iniciáticos*. Fondo Cultura Económica.
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente. En C. Vélaz de Medrano & D. E. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 119-128). OEI.
- Matarrita-Cascante, D., Lee, J. H. & Nam, J. W. (2020). What elements should be present in any community development initiative?: Distinguishing community development from local development. *Local Development & Society*, 1(2), 95-115. <https://doi.org/10.1080/26883597.2020.1829986>
- Maton, K. I. (2008). Empowering, community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change. *American Journal of Community Psychology*, 41(1), 4-21. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9148-6>
- Méndez, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad: Un modelo teórico para repensar el prácticum. *Revista de Educación*, 359, 629-642.
- Miño-Puigcercós, R., Domingo-Coscollola, M. y Sancho-Gil, J. M. (2019). Transforming the teaching and learning culture in higher education from a DIY perspective. *Educación XXI*, 22(1), 139-160. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20057>
- Montero, M. L. (2009). La formación del profesorado para la sociedad del conocimiento. En A. Gewerc (Coord.), *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento* (pp. 49-68). Davinci Continental.
- Nogué, J. (2009), *Entre paisajes*. Ambit.
- O'Connor, A. & Macdonald, D. (2002). Up close and personal on physical education teachers' identity: Is conflict an issue? *Sport, Education and Society*, 7(1), 37-54. <https://doi.org/10.1080/13573320120113567>
- Pérez Gomez, A. (2021). Del conocimiento al pensamiento práctico: La compleja construcción de la subjetividad profesional de los docentes. En Á. Pérez Gómez

& E. Soto Gómez, *Lesson Study: Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.

Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U. y Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 295-304.

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148. <https://doi.org/10.1007/bf00919275>

Ruiz de Velasco, A. y Abad Molina, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. <https://doi.org/10.1080/02680930116819>

San Pedro, P. (2006). El individuo como agente de cambio: El proceso de empoderamiento. *Desarrollo en Perspectiva*, 1, 1-8.

Sancho, J. (2015). No siempre lo más esencial es lo más valorado. En J. M. Correa, E. Aberasturi y L. Gutiérrez (Coords), *Maestras de educación infantil: Identidad y cambio educativo* (pp. 7-18). Universidad del País Vasco.

Sancho, J., Correa-Gorospe, J. M., Ochoa-Aizpurua, B. & Domingo-Coscollola, M. (2020). Cómo aprendemos los docentes de universidad: Implicaciones para la formación docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 144-166.

Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22. <https://doi.org/10.3102/0013189x034004014>

Silva, M. I., Fazendeiro, P. M. & Barga, A. (2016). A identidade do professor: Desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 371-390. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216520>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

Soler, P., Planas, A., Ciraso-Calí, A. & Ribot-Horas, A. (2014). Empoderamiento en la comunidad: El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de evaluación participativa. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, (24), 49-77. https://doi.org/10.7179/psri_2014.24.03

Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 10(1), 89-108.

- Úcar, X., Planas, A., Novella, A. & Rodrigo Moriche, M. P. (2017). Evaluación participativa del empoderamiento juvenil con grupos de jóvenes: Análisis de casos. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 30(1), 67-80.
- Valls Gabernet, MJ, Liñan Papaseit, A, Forns Agulló, G., Ayuso Moli H. y Solsona Badia, J. (2019) Gestions Creatives: formar mestres en i per a una realitat complexa i en constant evolució. *Revista Catalana de Pedagogia*, 16, 161-177.
- Valls Gabernet, MJ, Liñan Papaseit, A, Ayuso Moli H, Solsona Badia, J. y Jiménez Caro, S. (2022a). Sobre la (im)posibilidad de la transformación pedagógica en las Facultades de Educación. *REIDOCREA*, 11(26), 304-314.
- Valls Gabernet, MJ, Liñan Papaseit, A, Ayuso Moli H, Solsona Badia, J., Forns Agulló, G. y Jiménez Caro, S. (2022b). Gestiones creativas en la formación inicial de los maestros y las maestras. *Aula de educación infantil*, 317, 39-43
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Zabalza, M. A. (2016). El prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Practicum*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Narcea.
- Zeichner, K., Bowman, M., Guillen, L. & Napolitan, K. (2016). Engaging and working in solidarity with local communities in preparing the teachers of their children. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 1-14. <https://doi.org/10.1177/0022487116660623>