

**Número Especial**  
**Subjetividades Docentes en América Latina:  
Perspectivas y Análisis**

archivos analíticos de  
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



**aape | epaa**

Arizona State University

Volumen 31 Número 83

8 de agosto 2023

ISSN 1068-2341

**Subjetividades Docentes en América Latina:  
Perspectivas y Análisis**

*Ezequiel Gomez Caride*

Universidad de San Andrés  
Argentina

*José Weinstein Cayuela*

Universidad Diego Portales  
Chile



*Paula Louzano*

Universidad Diego Portales  
Chile

**Citación:** Gomez Caride, E., Weinstein Cayuela, J., & Louzano, P. (2023). Subjetividades docentes en América Latina: Perspectivas y análisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(83). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8168> Este artículo es parte del número especial, *Subjetividades Docentes en América Latina: Perspectivas y Análisis*, editado por Ezequiel Gomez Caride, José Weinstein Cayuela, and Paula Louzano.

**Resumen:** El dossier “Subjetividades Docentes en América Latina: Perspectivas y Análisis” tiene como objetivo contribuir a la producción de conocimiento sobre las subjetividades docentes en América Latina. Los diferentes artículos abordan las subjetividades docentes a través de cuatro ejes: conceptual, contextual, formación docente inicial y prácticas docentes. En un

momento en que la figura del docente está en el centro del debate internacional y latinoamericano, es esencial visibilizar perspectivas que expliquen cómo las subjetividades docentes se manifiestan en relación con el contexto social, las políticas educativas, sus posicionamientos y las prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** docentes; subjetividad; formación docente inicial; contexto social; reforma educativa; América Latina

### **Teacher subjectivities in Latin America: Perspectives and analysis**

**Abstract:** The dossier “Teacher Subjectivities in Latin America: Perspectives and Analysis” aims to contribute to the production of knowledge on teacher subjectivities in Latin America. The different articles address teacher subjectivities through four axes: conceptual, contextual, initial teacher education, and teaching practices. At a time when the figure of the teacher is at the center of international and Latin American debate, it is essential to make visible perspectives that explain how teacher subjectivities manifest in relation to the social context, educational policies, their positioning, and pedagogical practices.

**Key words:** teachers; subjectivity; initial teacher education; social context; educational reform; Latin America

### **Subjetividades docentes na América Latina: Perspectivas e análises**

**Resumo:** O dossiê “Subjetividades Docentes na América Latina: Perspectivas e Análises” tem como objetivo contribuir para a produção de conhecimento sobre as subjetividades docentes na América Latina. Os diferentes artigos abordam as subjetividades docentes por meio de quatro eixos: conceitual, contextual, formação docente inicial e práticas docentes. Em um momento em que a figura do professor está no centro do debate internacional e latino-americano, é essencial visibilizar perspectivas que expliquem como as subjetividades docentes se manifestam em relação ao contexto social, políticas educacionais, posicionamentos e práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** professores; subjetividade; formação docente inicial; contexto social; reforma educacional; América Latina

## **Subjetividades Docentes en América Latina: Perspectivas y Análisis**

Nuestra “mesa” de trabajo intelectual es el ensamble que engloba las subjetividades docentes articuladas en contextos específicos. Dicho espacio de indagación lo entendemos como un continuo que va desde sus creencias docentes más profundas hasta el quehacer cotidiano de los docentes caminando los pasillos de la escuela. Al considerar la subjetividad docente, no se la encierra en un universo limitado o una dimensión “intimista”, sino que focaliza en el ensamble que engloba y al mismo tiempo configura las subjetividades docentes articuladas en contextos específicos.

El docente es uno de los espacios de indagación preponderante en el último siglo de investigación educativa. Numerosos estudios han focalizado en el sistema educativo como estructura y abordado el universo docente como un colectivo (Suárez et al., 2017). Sin embargo, dicha operación trae consigo la estabilización de las subjetividades y prácticas de los docentes. En el otro extremo, encontramos una corriente que focaliza en el *what works* o lo que funciona en el aula. En ambos extremos del escenario las subjetividades docentes quedan relegadas o en el mejor de los casos descriptas de manera difusa. Nuestra intención ha sido rescatar lo contextual de una mirada macro y la inestabilidad y los resquicios de las agencias de las subjetividades que configuran el complejo ensamble que configura las subjetividades docentes. Al ser una trama que se configura en y a través del contexto no se la puede considerar como un ente abstracto.

Luego de la convocatoria recibimos 22 manuscritos de siete países (Chile, Brasil, Argentina, México, España, Perú, y Cuba). De ellos 11 artículos en castellano, 5 en portugués, y 6 en inglés. Luego de una primera selección del equipo editorial se enviaron a revisión ciega los manuscritos a dos evaluadores por artículo. Finalmente, en base a estas opiniones expertas, se obtuvieron cinco artículos para su publicación en este número especial.

Los artículos que presentamos fueron agrupados en cuatro ejes que actúan como distintas puertas de entrada a la subjetividad docente. Un primer eje conceptual que presenta la categoría de posicionamiento docente como herramienta teórico-metodológica. Un segundo eje que analiza el contexto social y político latinoamericano y sus implicancias en las subjetividades docentes. Un tercer eje que se enmarca en el espacio de la formación docente inicial recabando perspectivas institucionales de los profesorados y experiencias de los futuros docentes. Y finalmente, un eje que articula las relaciones entre las prácticas docentes cotidianas y la subjetividad. La riqueza de las perspectivas nos permite explorar las complejidades y especificidades del estudio de la subjetividad docente en América Latina, a pesar de que solo refieren a dos países (Argentina y Chile) de la región.

Los artículos del special issue logran integrar el ensamble docente de manera empírica sustentada en marcos teóricos potentes y heterogéneos. Por ejemplo, mientras el artículo Myriam Southwell aborda la subjetividad docente desde un abordaje postestructuralista David Cuadra describe tres modelos de identidad docente a través de una encuesta a 600 estudiantes de pedagogía en tres universidades chilenas. En particular los artículos abordan las siguientes preguntas: ¿De qué maneras los docentes se posicionan frente a los discursos y representaciones sobre la docencia que circulan en las sociedades latinoamericanas? ¿Qué huellas biográficas delimitan la identidad docente? ¿Cómo aborda la formación docente inicial la identidad docente? ¿Cómo interpretan y ponen en acto los docentes las nuevas tendencias de inclusión educativa?

### **Eje: Conceptual**

En América Latina, la subjetividad docente ha sido objeto de diversas teorías que buscan comprender su construcción y transformación en el contexto de la educación. La reflexión e indagación sobre la subjetividad docente ha sido abordada desde distintas tradiciones y visiones teóricas. A modo de realizar un mapeo de abordajes describimos brevemente tres orientaciones que actúan como paraguas de múltiples recorridos que muchas veces se hibridizan en contacto con diferentes teorías. Una de las teorías más relevantes en América Latina es la "crítica". Esta teoría tiene sus raíces en el pensamiento de Paulo Freire (1969, 2002), quien desarrolló la idea de una educación liberadora y crítica. Desde dicho lugar el sujeto docente busca cuestionar las desigualdades y poderes existentes configurando una relación pedagógica que busca problematizar la asimetría docente-alumno. Los hallazgos de David Cuadra confirman la relevancia de dicha teoría en América Latina. Una segunda orientación importante es la de la "identidad docente", que influida por las teorías de la psicología social considera que la subjetividad del docente está influenciada por múltiples factores, como su formación, sus experiencias personales y su relación con los estudiantes y la sociedad en general. Dicha corriente estudia la subjetividad docente desde los cambios sociales en relación con su identidad profesional (Vaillant, 2007; Weinstein, 2016). Finalmente, podemos incluir un tercer conjunto de abordajes que dan cuenta del giro discursivo en educación (Dussel, 2003). Dichas reflexiones buscan apartarse del objeto de estudio—en nuestro caso la subjetividad docente— como una esencia a develar. Por el contrario, desde la perspectiva postestructuralista la subjetividad docente es el resultado de una construcción histórica que emerge a partir de ciertas condiciones de posibilidad.

El artículo de Myriam Southwell se enmarca en el abordaje postestructuralista y problematiza al respecto, proponiendo una categoría que permitiría, a su juicio, avanzar teórica y

metodológicamente: el concepto de posición docente. En contraposición con el estructuralismo de Althusser e inspirada en las teorías de Laclau/Mouffe y Foucault, la posición docente daría cuenta de cómo los y las docentes construirían un sentido y una configuración discursiva frente a su oficio, sus estudiantes, o sus condiciones de enseñanza. La posición docente no opera en el vacío, sino que se constituiría a partir de diferentes discursos y prácticas preexistentes, resignificándolos e hibridándolos, y se conformaría en condiciones históricas determinadas, con sus consiguientes límites y posibilidades. La posición docente sería abierta y dinámica, modificándose en el tiempo y viéndose alterada por los cambios introducidos por la normativa y las políticas educativas estatales, así como por las lecturas que el profesorado realiza de aquellas. Un ejemplo ilustrativo es cómo la noción, en boga en América Latina, de profesionalismo docente ha sido motivo de disputa en términos de su sentido entre distintas instituciones, frente a la cual se ha ido construyendo una toma de posición de parte de los/las docentes. Debe advertirse que, según la autora, la posición docente no es única ni homogénea, sino que existen diferentes sentidos y configuraciones discursivas entre el profesorado de un sistema escolar determinado, aunque se tiende a conformar una posición hegemónica que, durante cierto período, prevalece.

### **Eje: Contexto Social, Políticas y Subjetividad**

La diversidad cultural y la desigualdad social son dos dimensiones que aún describen el inestable escenario latinoamericano (Tedesco, 2016). Un primer elemento para recorrer el escenario docente latinoamericano es el contexto desafiante para las subjetividades docentes (Friedrich, 2014) que históricamente ha ubicado a la docencia como una cuasi profesión (Aguerrondo, 2022). Poco queda de la profesión docente, y su subjetividad, tal como era experimentada en el surgimiento de los estados nación a principios del siglo XXI. Algunas de las características del contexto latinoamericano reciente son la inestabilidad política, la polarización, y recurrentes movilizaciones populares que influyen en las creencias docentes y por ende tiene implicancias educativas (Cox et al., 2022). En dicho escenario se le ha sumado las consecuencias de la pandemia y la creciente violencia producida por la economía de la droga que impacta de lleno en las condiciones de educabilidad y en las subjetividades docentes. Más aún, cuando aún los docentes y las escuelas aún están asimilando las consecuencias de la pandemia afloran los interrogantes y temores sobre la irrupción de la Inteligencia Artificial (Jara & Ochoa, 2020).

La identidad profesional docente entendida cómo la auto percepción de los/las docentes en términos de la labor educativa no se forma exclusivamente en la experiencia personal, sea como estudiante o como docente, sino que también se construye en el complejo contexto socio político y societal más amplio en que les corresponde desempeñarse.

El artículo de Cabalín es una muestra de las tensiones que viven los docentes atravesados por discursos idealizados que van desde la exaltación en la figura de “niñera glorificada” hasta responsables de todos los males sociales por su falta de voluntad para trabajar. A través de un estudio cualitativo de focus groups en Chile, sobre la percepción que poseen los/las docentes sobre cómo es abordada su labor profesional por parte de la prensa y los medios de comunicación aporta conocimiento empírico novedoso. En efecto, los/las docentes percibirían que la prensa suele entregar una imagen predominantemente negativa de su trabajo educativo, presentándolos como profesionales que no son del todo competentes para desarrollar la tarea pedagógica y que se resisten a ser evaluados por su desempeño. Asimismo, se deslegitimaría y “criminalizaría” la movilización docente en defensa de sus derechos y reivindicaciones, contraponiendo simbólicamente esta acción colectiva de la preocupación auténtica que los profesores y profesoras debiesen poseer por el bienestar y crecimiento de los estudiantes. Adicionalmente, los/las docentes percibirían que los medios no informan adecuadamente respecto de la realidad que ellos/as enfrentan cotidianamente

en las aulas, omitiéndose información relevante sobre sus difíciles condiciones de trabajo (por ejemplo, alto número de estudiantes por curso, necesidad de educar a estudiantes con necesidades educativas especiales en clases regulares o amplitud excesiva del currículo escolar), así como no validándolos como voces autorizadas (o expertas) para opinar sobre la realidad escolar o las políticas educativas en vigencia. Un efecto del mensaje negativo de los medios de comunicación respecto de los/las docentes, sería una creciente criticidad de parte de las familias respecto de su trabajo profesional, desvalorizándolos/as en su capacidad de brindar una educación de calidad a sus estudiantes.

### **Eje: Formación Docente Inicial**

La identidad docente se forma progresivamente, mediante distintas experiencias, aprendizajes y vivencias, desarrollándose en el transcurso de la trayectoria personal y profesional. La investigación considera que existen al menos tres grandes momentos de construcción de la identidad profesional: la experiencia personal previa a la decisión vocacional; los estudios de formación para el ejercicio de la docencia (especialmente la formación inicial); y el ejercicio profesional en los centros escolares (Prieto Parra, 2004).

Los estudios que focalizan la construcción de la identidad docente en el transcurso de la formación inicial plantean que los futuros docentes llegan a este espacio habiendo estado expuestos durante toda su escolarización a prácticas docentes. Ese “aprendizaje por observación” – creencias e imágenes de la docencia basadas en experiencias previas como estudiante – influye sobremanera en la construcción de la identidad profesional (Ball y Cohen, 1999; Vaillant y Marcelo, 2012). De hecho, Ball y Cohen (1999) plantean que la formación inicial debiera ser un “agente de contrasocialización profesional” (p. 6) y que durante este proceso los futuros docentes debiesen tener oportunidades de interpretar, reflexionar y, muchas veces, modificar las creencias e imágenes docentes que traen consigo. Para esto los formadores de profesores necesitan apoyar a sus estudiantes a cómo aprender de la experiencia y a construir su identidad profesional por medio de una enseñanza explícita (Korthagen et al., 2006). Según Harendita y Pasaribu (2019) es en el período de práctica que los futuros docentes establecen las bases de su profesionalismo, ya que en este espacio los estudiantes de pedagogía se encuentran con dificultades y desafíos de la profesión, en especial la brecha entre la teoría y la práctica. Además, al poner en juego diferentes competencias (pedagógicas, profesionales, personales y sociales) los estudiantes de pedagogía tienen oportunidades de construir su identidad profesional. La reflexión sobre la práctica también les ayuda a ser más conscientes de sus creencias (Turbill y Kerbin, 2007).

En este sentido, los estudios acerca de la relación entre formación inicial e identidad profesional apuntan a que el modelo curricular, las estrategias pedagógicas y en especial, el contexto de las prácticas son aspectos claves de los programas de pedagogía. Según Darling-Hammond et al. (2005), programas de formación inicial que presentan una visión coherente del rol docente y de la enseñanza, y que son capaces de plasmar esta visión en sus cursos teóricos y prácticos de manera interconectada, tienden a tener un mayor impacto en las creencias y las prácticas de docentes noveles. Esta investigación seminal en el campo de la formación inicial se relaciona con los hallazgos de Ignacio Figueroa y David Cuadra.

El artículo de Figueroa profundiza, en base a un estudio biográfico narrativo en educadoras de párvulos chilenas, respecto de cómo ellas consideran que la formación inicial incidió en la construcción de su identidad profesional. Utilizando el concepto de huellas biográficas, entendidas como puntos de inflexión en materia de significados y narrativas personales, las educadoras entrevistadas recapitulan situaciones que influyeron en su identidad profesional. Se destaca como durante el proceso formativo existieron docentes formadores que se constituyeron en modelos

profesionales significativos de referencia, como ciertas asignaturas específicas, tales como las artísticas, iluminaron aspectos esenciales del trabajo profesional, y como el trabajo de diseño y desarrollo de la tesis fue una instancia de profundización en su reflexión pedagógica. Un hallazgo relevante de la investigación es el mayor peso, en la constitución de la identidad profesional, de las prácticas por sobre el resto de las actividades formativas desarrolladas durante la formación inicial. De hecho, las educadoras, que contaban con 38 años de edad promedio y por ende ya con cierta distancia temporal con su formación universitaria de base, logran distinguir la incidencia de las diferentes prácticas que realizaron (iniciales, intermedias y de formación profesional), así como señalan efectos específicos que aquellas tuvieron en revalidar su opción vocacional y en la comprensión de su labor profesional.

Dentro del mismo tema de la intersección entre identidad profesional y formación inicial de los/las docentes se inscribe el artículo de David Cuadra. Sin embargo, aunque el enfoque y el método empleado son diferentes, algunos de los resultados apuntan en la misma dirección. Mediante una encuesta a más de 600 estudiantes de pedagogía de tres universidades chilenas se intenta identificar la (eventual) incidencia de algunas variables críticas para la constitución de la identidad profesional. Una primera variable es la de los distintos modelos de formación para la docencia que se promueven en los estudios de pedagogía, viendo su prevalencia y especialmente su incidencia en la identidad profesional. En este sentido, se distinguen tres modelos: el técnico, el reflexivo-hermenéutico, y el intelectual-crítico. Los resultados apuntan a que este último modelo, que se corresponde con motivaciones vocacionales de servicio, así como con el valor central asignado a la justicia social, resulta el más influyente entre los/las estudiantes entrevistados. Por contrapartida, el modelo técnico resulta poco relevado y no parece corresponderse con la definición profesional en boga. Una segunda variable considerada refiere al tipo de docente formador, distinguiéndose entre modelos que tienen diferente nivel de vinculación (o cercanía) con la práctica escolar misma. La mayor asociación se produce entre la constitución de la identidad profesional y el tipo de docente formador más próximo al profesor/a experimentado de aula, y la menor con el del tipo de académico dedicado a la investigación. La última variable refiere a la posible diferencia en cuanto a la constitución de la identidad profesional de acuerdo con la progresión en los estudios de pregrado. En este caso, el haber cursado más años de estudio no tiene mayor efecto en cuanto a la constitución de la identidad profesional entre los/las estudiantes. Si bien exploratorios, los resultados de esta investigación plantean implicancias significativas para la formación inicial en términos de su efecto en la subjetividad de los futuros profesores y profesoras.

### **Eje: Práctica Escolar y Subjetividad**

La subjetividad de los/las docentes no es estática, pudiendo transformarse por distintas vías y en distintas dimensiones o áreas específicas. De manera más general, existe una importante discusión respecto de cuál es la relación que se establece entre las prácticas que realizan los/las docentes y sus representaciones subjetivas, en especial sus creencias. Así hay posiciones que plantean que son las creencias las que influyen las prácticas, mientras otras plantean lo contrario: que a medida que maestros y maestras desarrollan determinadas prácticas se va produciendo una modificación en sus creencias. Buehl y Beck (2015) superan esta antinomia, planteando que existe una relación recíproca, en que prácticas y creencias se influirían las unas con las otras, y que el peso de esta influencia variaría siguiendo las personas, los contextos o el tipo de creencias y prácticas específicas involucradas. De cualquier manera, la inconsistencia entre ambas dimensiones, particularmente si se trata de creencias centrales (no periféricas) para las prácticas, tiene negativas consecuencias en términos de satisfacción laboral de los/las docentes. En su conocida teorización sobre el cambio educativo, Michael Fullan (2007) va aún más lejos, planteando que solo existirá una

transformación profunda y sostenible en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, si los/las docentes modifican sus creencias en concordancia con los nuevos enfoques pedagógicos y sus consiguientes recursos instruccionales. De hecho, sería habitual que las innovaciones educativas se quedaran en la superficie, planteando modificaciones curriculares o la incorporación de una novedosa pedagogía, pero sin acceder a esta necesaria transformación de las creencias principales del profesorado. Por ello, afirma, “el cambio verdadero implica cambios en las concepciones y en la conducta, por ello es tan difícil de alcanzar” (p. 32). Estas creencias no debiesen ser vistas como exclusivamente individuales, sino que debiesen convertirse en un sustrato común entre el cuerpo docente, pasando a formar parte de los valores y la cultura compartida dentro del centro escolar. Esta sería la diferencia clave entre la habitual reestructuración (*restructuring*) respecto de la necesaria y difícil reculturización (*reculturing*). Recientes avances en materia de mejora escolar, como las referidas a las llamadas ciencias de la mejora (Bryk et al., 2015) o de la resolución de problemas para la mejora continua (Mintrop y Órdenes), han mostrado que, para ser exitoso, el cambio a nivel de escuela debe plantearse como un proceso sistemático de reflexión-acción que incluye transformar la subjetividad del cuerpo docente, partiendo por una común definición de los problemas de práctica existentes, así como acordando teorías de acción explícitas y fundamentadas para enfrentarlos.

El trabajo de Analía Meo resulta particularmente ilustrativo de este dinamismo de la subjetividad docente, que puede activarse en base a procesos de cambio educativo que se desarrollan en un centro escolar determinado, afectando su cultura y su modo de organización (*gramática*). En este caso, se documenta en profundidad como la modificación de la forma de evaluar el aprendizaje de los/las estudiantes mediante el reemplazo de la calificación tradicional por rúbricas, construidas colaborativamente entre el profesorado de una escuela secundaria experimental de Buenos Aires, implica una redefinición del significado de ser un “buen docente”. Se plantea, siguiendo a Stephen Ball, que existe una fabricación social del ser docente, que incluye representaciones sobre los modos deseables y apropiados de ejercer la labor profesional, que puede transformarse en distintas direcciones. Así el proceso de “rubriquización”, como lo denomina la autora, obliga a cada docente a ordenar y explicitar frente a sus colegas sus creencias en torno a cómo deben ser evaluados los estudiantes, así como respecto de los contenidos y objetivos de aprendizaje centrales de su asignatura. Igualmente lleva a construir criterios finalmente consensuados respecto de los contenidos y modos de aplicación de las rúbricas y, más generalmente, de las prácticas de evaluación que deben acompañar el aprendizaje. Dado que la incorporación de las rúbricas en esta escuela secundaria responde a una finalidad valórica, como es reducir la tasa de repitencia y abandono de estudiantes en riesgo, el proceso también repercute en la generalización de ideas y creencias pedagógicas favorables a la inclusión y la personalización de la enseñanza.

## Cierre

El special issue ha dado cuenta de las subjetividades docentes desde distintos marcos teóricos y metodologías. Al inicio de la convocatoria nuestro objetivo era generar conocimiento que logre ensamblar los contextos sociales, políticos, y económicos de la profesión docente en América Latina en abordajes que no signifique la cristalización de las subjetividades. Por el contrario, consideramos que la tensión entre los dos extremos (contexto-sujeto) resulta productiva para reflexionar sobre el presente y futuro de la docencia en nuestra región. El valor de visibilizar la subjetividad docente en sus relaciones con la enseñanza radica en que al anclar la reflexión en la enseñanza nos interpela a convivir con la inestabilidad que nos aleja del determinismo histórico y de la omnipotencia del Yo.

Un elemento que emerge de la convocatoria sobre las subjetividades docentes en América Latina es la primacía de estudios cualitativos. Si bien podemos dar cuenta de cierta prevalencia de

abordajes cualitativos vinculados al estudio de la docencia es problemática la frontera epistémica rígida que existe en el universo cualitativo y el cuantitativo. Constatamos que de un lado del escenario encontramos sofisticados aparatos teóricos con una débil base empírica y por otro lado, hallamos grandes bases de datos (usualmente pertenecientes a entidades nacionales u organismos internacionales) que con prevalencia de datos cuantitativos no pasan por la lente de un marco teórico que los jerarquice, les brinde sentido y pertinencia.

En cuanto a los posibles espacios de la subjetividad docente han quedado temas fundamentales por fuera de la convocatoria que querríamos señalar como relevantes. Algunos de ellos que requieren atención son: el uso y la apropiación de nuevas tecnologías durante la pandemia y la irrupción de la IA; las diferencias sociales y los roles docentes en el contexto de desigualdad latinoamericana y las implicancias en espacios educativos “urbanos y “rurales”; el desarrollo profesional docente en el marco de las redes sociales como plataformas educativas. Por último, en relación con las políticas educativas creemos que es indispensable seguir aumentando el corpus de estudios sobre la subjetividad docente que aborden las relaciones entre lo afectivo y la pedagógico (Abramowski, 2019; Zembylas, 2014, 2022). Confiamos en que futuros estudios irán aportando conocimiento en estas importantes zonas oscuras de la investigación educativa latinoamericana.

## Referencias

- Abramowski, A. L. (2019). La afectividad docente: Narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940). *Revista Brasileira de História da Educação*, 18. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e019>
- Aguerrondo, I. (2022). Del maestro al educador profesional. Bases para la profesionalización. *Ciencia y Educación*, 6(1), 97–108.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes & L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). Jossey Bass.
- Bryk, A., Gomez, L., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Buehl, M., & Beck, J. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practice. In H. Fives & M. G. Gill, *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). Routledge.
- Cox, C., Jara Ibarra, C., & Sánchez Bachmann, M. (2022). Citizenship education in Chile: Curricular orientations and teachers' beliefs in a context of political crisis and social mobilization. *The Curriculum Journal*, 33(2), 314–330.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Dussel, I. (2003). Foucault y la escritura de la historia: Reflexiones sobre los usos de la genealogía. *Revista Educación y Pedagogía*, 37, Article 37.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad / Paulo Freire*. ICIRA.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido* [Trad. de J. Mellado]. (1. ed.). Siglo Veintiuno Argentina.
- Friedrich, D. (2014). “We brought it upon ourselves”: University-based teacher education and the emergence of boot-camp-style routes to teacher certification. *Education Policy Analysis Archives*, 22(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n2.2014>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. (4<sup>th</sup> ed.) Teachers College Press.
- Harendita, M. E., & Pasaribu, T. A. (2019). The influence of beliefs upon pre-service teachers' professional identity. *Journal of Education and Learning*, 13(2), 194-200. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v13i2.8642>.
- Jara, I., & Ochoa, J. M. (2020). *Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación*. IDB.



- <https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/Usos-y-efectos-de-la-inteligencia-artificial-en-educacion.pdf>
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Mintrop, R., & Órdenes, M. (2021). *Resolución de problemas para la mejora continua. Una guía práctica para líderes educativos*. LOM, Santiago.
- Prieto Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29–49. Recuperado a partir de <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48128>
- Suárez, D. H., Argnani, A., & Dávila, P. (2017). Narrar la experiencia educativa. Colectivos y redes docentes en torno de relatos pedagógicos. *Revista del IICE*, 42, Article 42. <https://doi.org/10.34096/riice.n42.5353>
- Tedesco, J. C. (2016). La educación en Latinoamérica. Transformaciones y futuro. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*.
- Turbill J. B., & Kervin, L. K. (2007). Developing a professional identity: First year preservice teachers in school experience project. In J. Kiggins, L. K. Kervin & J. Mantei (Eds.), *Quality in teacher education: Considering different perspectives and agendas*. Australian Teacher Education Association.
- Vaillant, D. (2007). *La identidad docente. La importancia del profesorado*. Ponencia presentada en I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”, Barcelona, 5,6 y 7 septiembre 2007.
- Vaillant, D., y Marcelo García, C. (2012). *Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Weinstein, J. (2016). ¿Cómo vivencian los docentes latinoamericanos su trabajo y su escuela? Nuevos antecedentes a partir del Estudio TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), Article 4. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.005>
- Zembylas, M. (2014). Making sense of the complex entanglement between emotion and pedagogy: Contributions of the affective turn. *Cultural Studies of Science Education*, 11(3), 539–550. <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9623-y>
- Zembylas, M. (2022). Theorizing ‘affective infrastructure’ in education policy: Articulating new political imaginaries for a more equitable future. *Journal of Education Policy*, 0(0), 1–19. <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2157048>

## Sobre los Autores

### Ezequiel Gomez Caride

Universidad de San Andrés (Argentina)

[egomezcaride@udesa.edu.ar](mailto:egomezcaride@udesa.edu.ar)

Doctor en Curriculum e Instrucción por la Universidad de Wisconsin Madison. Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor en Ciencias de la Educación y Maestro de Educación Primaria por la Pontificia Universidad Católica Argentina. Obtuvo la beca de postgrado Fulbright y la beca Weinstein Distinguished Fellowship del Jewish Center de la Universidad de Wisconsin-Madison. Es profesor investigador tiempo completo de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Sus principales áreas de interés están ligadas a la identidad docente, profesores destacados, reforma educativa global y discursos religiosos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7434-9852>

**José Weinstein Cayuela**

Universidad Diego Portales (Chile)

[jose.weinstein@udp.cl](mailto:jose.weinstein@udp.cl)

Profesor Titular de la Facultad de Educación. Sociólogo (Universidad de Chile). Doctor en Sociología (Universidad Católica de Lovaina, Bélgica). Su docencia se concentra a nivel de doctorado, magíster y pregrado. Tiene una vasta experiencia en el servicio público, habiendo sido Subsecretario de Educación, primer Ministro de Cultura del país, tras la creación del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, consejero del Consejo Nacional de Educación. Cuenta con más de 60 publicaciones en libros y revistas en las temáticas de educación, juventud, cultura y pobreza. Su área de investigación se focaliza en temas de liderazgo educativo, mejora escolar y políticas docentes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4193-4550>**Paula Louzano**

Universidad Diego Portales (Chile)

[paula.louzano@udp.cl](mailto:paula.louzano@udp.cl)

Graduada de Pedagogía, Universidad de São Paulo, Brasil. Magíster en Educación, Universidad de Stanford, Estados Unidos. Doctora en Educación, Universidad de Harvard, Estados Unidos. Postdoctorado, Universidad de São Paulo, Brasil. Actualmente es la Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Antes de asumir el decanato, se desempeñó como directora del programa PED Brasil de la Universidad de Stanford, un programa de formación de profesores en convenio con 6 universidades de Brasil. Además, es miembro del equipo de trabajo sobre profesores de la UNESCO, organismo donde también trabajó como consultora en temas educacionales por tres años en Santiago. Anteriormente, fue profesora de la Universidad de São Paulo e investigadora en distintos organismos relacionados con políticas educacionales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7803-1160>**Número Especial****Subjetividades Docentes en América Latina:  
Perspectivas y Análisis**

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 83

8 de agosto 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open](#)

[Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.