

Trayectorias biográficas docentes: convergencias y singularidades en el desarrollo profesional¹

Alberto Galaz-Ruiz, Marcelo Arancibia-Herrera y Javier Vega-Ramírez

RESUMEN

Se presentan los resultados de una investigación, cuyo objetivo fue determinar las singularidades y convergencias en las trayectorias profesionales de una muestra de seis docentes del sur de Chile que se desempeñan en contextos tanto urbanos como rurales, seleccionados bajo criterios de conveniencia. Desde las orientaciones metodológicas del enfoque de investigación biográfico narrativo, los participantes desarrollaron relatos de vida que fueron analizados desde su contenido categorial. Los resultados permiten identificar un marco de categorías que explicitan fases o trayectorias biográficas que se articulan en torno a tres ejes comunes: familia, experiencias y política educativa. Las vivencias más significativas alimentan decisiones personales y profesionales que difieren en función del sentido de identidad construido, contexto de desempeño y factores sociopersonales disponibles. Finalmente, se analizan y discuten implicancias político-educativas de los resultados para la formación y desarrollo profesional docente continuo, desde una comprensión profunda del mundo escolar desde el sentir de los actores.

Palabras clave: profesores, biografía, trayectoria, identidad, desarrollo profesional, Chile.

Alberto Galaz-Ruiz

alberto.galaz@uach.cl

Chileno. Doctor en Ciencias de la Educación, Université de Rouen, Francia. Doctor en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académico de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Temas de investigación: identidad docente y subjetividades. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7729-2783>.

Marcelo Arancibia-Herrera

marceloarancibia@uach.cl

Chileno. Profesor de Historia y Geografía, Magister en educación, Doctor por la Universitat Oberta de Catalunya, España. Profesor investigador del Instituto de Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: uso didáctico de las TIC, trayectorias profesionales y formación ciudadana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4314-4253>.

Javier Vega-Ramírez

javier.vega@uach.cl

Chileno. Profesor de Religión y Moral, Magister en Educación, mención Política y Gestión Educativas, y Doctor en Ciencias Humanas, mención Discurso y Cultura. Académico de la Universidad Austral de Chile en el Instituto de Ciencias de la Educación y profesor en el sistema regular escolar, Chile. Temas de investigación: análisis político del discurso con foco en la institución escolar, las trayectorias educativas, las implementaciones curriculares y la eticidad de las relaciones educativas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0335-1557>.

¹ Este artículo se desarrolló en el marco del Proyecto Fondecyt N°1250270. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).



Trajecórias biográficas docentes: convergências e singularidades no desenvolvimento profissional

RESUMO

Apresentamos os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi determinar as singularidades e convergências nas trajetórias profissionais de uma amostra de seis professores do sul do Chile que atuam em contextos urbanos e rurais, selecionados com critérios de conveniência. A partir das orientações metodológicas da abordagem da pesquisa biográfica narrativa, os participantes desenvolveram histórias de vida que foram analisadas a partir de seu conteúdo categorial. Os resultados permitem identificar um quadro de categorias que explicitam fases ou trajetórias biográficas que se articulam em torno de três eixos comuns: família, experiências e política educativa. As experiências mais significativas alimentam decisões pessoais e profissionais que diferem dependendo do senso de identidade construído, do contexto de atuação e dos fatores sociopessoais disponíveis. Por fim, as implicações político-educacionais dos resultados para a formação continuada de professores e o desenvolvimento profissional são analisadas e discutidas a partir de uma compreensão profunda do mundo escolar a partir dos sentimentos dos atores.

Palavras chave: professores, biografia, carreira, identidade, desenvolvimento profissional.

Teachers' biographical trajectories: convergences and uniqueness in professional career development

ABSTRACT

This study presents the results of an investigation that aimed to determine the unique features and similarities in the professional careers of a sample of six teachers from southern Chile who work in both urban and rural settings, who were selected according to suitability criteria. Using the methodological guidelines of the biographical narrative research approach, the participants produced life stories that were analyzed with regard to their categorial content. The results allow us to identify a framework of categories that explicitly describe biographical phases or trajectories that are structured around three common axes: family, experiences, and educational policies. The most significant life experiences nurture personal and professional decisions which differ according to the sense of identity constructed, the context of performance and the socio-personal factors available. Finally, the political-educational implications of the results for continuous teacher training and professional development are analyzed and discussed from a comprehensive understanding of the school world from the perspective of the actors involved.

Keywords: teachers, biography, trajectory, identity, professional career development.

Recepción: 13/01/25. **Aprobación:** 13/05/25.

Introducción

Adoptando el lema “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed, 2007) y, en sintonía con las recomendaciones de organismos internacionales, los esfuerzos oficiales de las naciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en los últimos 20 años se han dirigido al diseño de modelos profesionales de referencia, marcos estandarizados de actuación, sistemas de promoción y evaluación del desempeño (Bellei, 2010; Manzi *et al.* 2011; Ruffinelli, 2016; Martinic, 2016; Suasnábar, 2017).

Dichos esfuerzos se comprenden en el contexto de sistemas educacionales que se configuraron a partir de la década de 1980 sobre finalidades de mercado, eficiencia y rendimiento. En concordancia, la política educativa asumió una matriz de gestión racional-técnica orientada a la determinación y control de los factores explicativos de los resultados, entre los cuales el llamado “efecto profesor” ocupó un lugar primordial (Barber y Mourshed; 2007; OCDE, 2018; Galaz Ruiz *et al.* 2019).

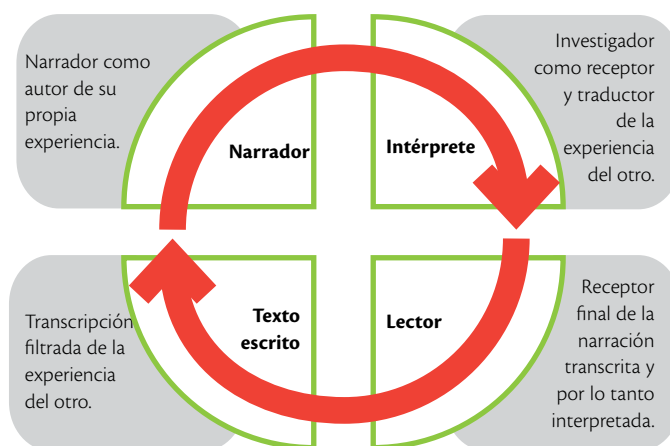
Sin embargo, los cuestionamientos a dicho enfoque se han dirigido a develar su excesiva artificialidad, en particular al concebir el desarrollo profesional como un proceso lineal y continuo de ajuste de la práctica a la estandarización, a la simplificación de las diferencias o, sencillamente, a invisibilizar la incertidumbre derivada del número y cruce de elementos personales, sociales, territoriales y culturales involucrados en el proceso configurativo del ser profesional (Tardif, 2014; Korthagen, 2017; Li-Fang, 2018; Canton-Mayo y Tardif, 2018).

El debido reconocimiento del carácter profesional de la labor docente y la necesidad de dotar de nuevos sentidos a lo pedagógico y educativo fundamentan el giro hacia un enfoque biográfico y narrativo (EBN), en función de una construcción relacional de la práctica con la teoría pedagógica (López, 2021). Esta perspectiva dirige su atención a los profesores como personas, hacia sus trayectorias profesionales y hacia el reconocimiento del desarrollo idiosincrásico de las experiencias escolares. Es una perspectiva que considera el quehacer y pensamiento como dimensiones determinantes de una identidad que se construye a lo largo de la vida a través de experiencias que reconocen la existencia de otras y otros significativos. En definitiva, es una visión que busca mostrar la otra cara de cambio educativo, la de la incidencia recursiva entre las políticas y las vidas del profesorado (Huberman *et al.* 1989; Bolívar, 1999).

La investigación aquí compartida adhiere a los supuestos teóricos y metodológicos del EBN en tanto comprende que los profesores son actores que abren márgenes de acción con el fin de gestionar a título personal o colectivo recursos y estrategias que les permita resignificar, interpretar y construir su profesionalidad. Comparte además que la investigación biográfica no se agota en fines meramente académicos. Por el contrario, asume que la narración biográfica se desarrolla sobre un componente reflexivo y formativo esencial identitario (Day, 2011; Roberts; 2012; Fullan, 2020). Por lo mismo, la perspectiva asumida por la investigación desde el EBN se caracteriza por contar de manera dialogante con un narrador, un intérprete, un texto surgido y un lector “que accede a las versiones publicadas” (Bolívar, 2012: 81).



Figura 1. Diálogo de los elementos en el EBN



Fuente: Vega (2018).

Para autores como Bolívar *et al.* (2001) y Bolívar y Domingo (2019), el EBN se ha constituido en un campo singular y pertinente para investigar en el campo educativo. Sin embargo, a pesar de sus avances, los estudios referidos a los docentes se han situado fundamentalmente desde una perspectiva temporal del aquí y el ahora, orientándose a establecer los efectos de las innovaciones y reformas en su quehacer.

Si bien la literatura es abundante y las perspectivas abordadas son diversas (Goodson, 2003; Vega, 2018), queda pendiente aún el desarrollo de perspectivas específicas, como son el desarrollo de trayectorias identitarias de docentes en contextos rurales. De ahí que este artículo busca aportar al desarrollo de dicho campo con coordenadas amplias que remiten a dimensiones subjetivas y de posicionamiento que den cuenta de nuevas variables sociales, biográficas, contextuales y recursos que cada profesor gestiona.

Para esto, el objetivo planteado fue determinar los elementos singulares y convergentes que configuran la trayectoria profesional e identitaria de seis docentes del sur de Chile. Para recoger sus historias, hemos recurrido al relato de vida, cuyo contenido analizamos siguiendo un marco descriptivo e interpretativo

en relación con un constante devenir sobre las singularidades y convergencias biográficas. Las interrogantes desde las cuales se ha articulado este estudio son: ¿Cuáles han sido aquellos hitos, experiencias, momentos, situaciones y personas más significativas en las trayectorias de un grupo de docentes en el sur de Chile? ¿De qué forma dichas experiencias orientan la dirección que toman sus trayectorias? ¿Qué singularidades y convergencias presentan sus trayectorias?

Marco teórico

Trayectorias profesionales docentes, uso del enfoque biográfico-narrativo

Las investigaciones que se interesan en conocer y analizar trayectorias profesionales encuentran en el EBN una herramienta que permite diversidad de usos dados por distintos campos disciplinares y concepciones epistémicas para la investigación cualitativa de corte hermenéutico. Bolívar (2014) refiere que, desde hace algunos años, este método ha ido tomando un importante lugar de atención en investigaciones del campo educativo, debido a que permite una comprensión profunda entrecruzando contextos,

agentes y sus propios relatos sobre las experiencias, mediante historias que se construyen enlazando la singularidad de la vida y la colectividad social con la cual se convive (Bolívar, 2012; Porta, 2010).

Además de ser una forma de recolectar y analizar datos con enfoque interpretativo, el EBN posee la particularidad de ser un facilitador de la generación de conocimiento que permite comprender la trayectoria profesional en mayor profundidad. El método reconoce a los participantes como agentes activos que a través de sus narraciones no sólo aportan información, sino que también construyen saberes mediante “viajes a sus propias memorias” a partir de su propia experiencia intersubjetiva y situada (Landín y Sánchez, 2019).

Estos viajes transitan entre biografías, relatos de vida, sus contextos, las voces que conversan y sus (re)presentaciones en los productos de investigación. Esta característica permite una constelación de diversos aportes, desde aristas tan diversas como teorías lingüísticas, historia oral, historia de vida, antropología narrativa y psicología, entre otras. Su complejidad es parte de un giro narrativo, acorde con la sensibilidad posmoderna ante el mundo de la vida (Huchim y Reyes, 2013; Bolívar, 2014).

Durante los últimos 20 años se han desarrollado sistematizaciones sobre el desarrollo profesional docente, centradas principalmente en las dificultades que refieren sus trayectorias iniciales (Bullough, 1989, 1998, 2000; Bullough *et al.* 1991). Otro aspecto de las trayectorias profesionales es que pueden poner acentos en procesos didácticos rescatando prácticas pedagógicas, pero también visibilizando aspectos negativos que son parte de sus historias (Acker, 1989, 1999). Otros aspectos del desempeño docente son explorados por Álvarez *et al.* (2013) sobre la práctica apasionada, y Quintero (2016) acerca de la búsqueda de prácticas transformadoras por sobre las prácticas meramente transmisionistas.

Las trayectorias profesionales también suelen indagar en procesos didácticos negativos mediante el

relato de experiencias de violencia asociadas a la labor docente, como los estudios sobre el castigo escolar en el periodo de dictadura franquista en España (Sonlleve Velasco, 2019) y narraciones sobre recuerdos de violencia escolar en profesores estudiantes de posgrado en México (Gutiérrez y Martínez, 2019), lo cual da cuenta de que la vivencia con un relato singular posee a la vez una convergencia a nivel político, histórico y social.

Si bien el EBN es posible de aplicar en variados contextos, la mayor cantidad de estudios se realizan en contextos urbanos por sobre los rurales, sin que necesariamente se utilice este dato diferenciador como unidad de análisis. Cuando se considera como dato la condición de ruralidad, se hace desde el señalamiento de algunos hitos de las trayectorias de quienes entregaron sus narraciones, ya sea como dato de identificación geográfico de las escuelas donde se ejercen funciones en los primeros años. Se releva este aspecto puesto que, contrariamente, su análisis puede dar una enriquecedora complejidad de las vivencias convergentes o divergentes. Por ejemplo, para el rescate de las condiciones de ruralidad, es posible encontrar menciones a las prácticas en zonas rurales y urbanas en México (Hernández, 2016) y otras características específicas e interesantes como la percepción del tiempo en escuelas rurales (Pinho y Souza, 2017) y narraciones de maestros en zonas de conflicto armado (Lizarralde, 2003).

En una línea similar y a pesar de que la feminización de la profesión docente ha sido un ámbito ampliamente estudiado, a nivel educativo, es recurrente la tendencia a invisibilizar a las mujeres en estudios que utilizan el EBN. Entre los estudios que sí lo tratan, se encuentran en el mundo anglosajón a Acker (1989, 1994, 1999), Smith (1990), Dehli (1994) y Munro (1998), con diversos enfoques de temáticas feministas. En los estudios realizados en el mundo hispano, destacan Susinos y Parrilla (2008) quienes reflexionan sobre el EBN haciendo alusión a la voz de mujeres con discapacidad y, por otro lado,



González-Monteagudo y Ochoa-Palomo (2014) señalan que resulta importante tomar aspectos de interseccionalidad para analizar trayectorias profesionales, dentro de los cuales se incluye el análisis por categorías referentes al género.

Involucrar género e interseccionalidad permite indagar en temas tan variados como relatos de experiencia de violencia en el aula (Gutiérrez y Martínez, 2019) y sobre profesoras durante dictadura militar en Chile (Orellana-Fernández *et al.* 2020), lo cual deja en evidencia que dentro de las trayectorias profesionales es posible rescatar aspectos complejos no sólo referidos a aspectos de funcionamiento del ámbito escolar, sino que también respecto de temores, castigos y violencia en contextos estatales y sociales que en algunos ámbitos específicos ha sido focalizada en profesoras con motivación política o por razones de género.

Contexto de reformas, políticas educativas y subjetividades profesionales

Los últimos 20 años han sido de profundas transformaciones para la identidad de los profesores, resultado de un escenario cambiante permeado por reformas sociales y educativas, locales y globales, propios de una sociedad líquida (Bauman, 2003). El constante cambio en estrategias y visiones de lo que ha de ser y constituir un sistema escolar provoca inestabilidad y perplejidades, poniendo a los profesores en encrucijadas frente a la toma de decisiones pedagógicas que den la continuidad que requieren los procesos educativos (Hargreaves y Fullan, 2014).

El siglo XXI da inicio con la instalación hegemónica de un nuevo modelo de desarrollo para el mundo globalizado, organizado en torno al capital financiero que trae consigo enormes mutaciones culturales vinculadas con la escuela y a los sistemas educativos, las familias y las comunidades (Carrasco y Flores, 2019; Reyes *et al.* 2010). Algunos estudios han mostrado cómo en Chile el modelo neoliberal impacta de sobremanera en su sistema educativo (Orellana, 2018; Venables y Chamorro, 2020),

generando procesos de transformación educativa de carácter ascendente o descendente, es decir, tanto emanados desde las políticas públicas como desde las bases educativas. En el caso de las transformaciones educativas emanadas de las políticas públicas, tenemos como ejemplos notables por su alcance las reformas curriculares implementadas desde 1990 con la intención de actualizar los planes y programas de estudio para un Chile posdictadura, así como la ley de Desarrollo Profesional Docente, promulgada con la intención de dar una institucionalidad fija a la manera en que los profesores articulan tanto el proceso formativo universitario como el proceso de ejercicio y progresión en su escala de remuneraciones. Desde las bases, ejemplos notables de transformaciones generadas por movilizaciones sociales incluyen las de 2006, conocidas como la Revolución Pingüina y lideradas por estudiantes secundarios, así como las de 2011, protagonizadas por estudiantes universitarios (Alarcón y Donoso, 2018; Falabella, 2015).

Para Donoso y Donoso (2009), a partir de estas movilizaciones suceden una serie de procesos sociales y educativos que generan múltiples cambios, los cuales verán la luz, en primer lugar, en la promulgación de la Ley General de Educación (2009) que es uno de los principales hitos de cambio del sistema educativo chileno desde la dictadura (1973-1990). A esto se agrega la promulgación, en la década del 2010-2020, de leyes acordes con nuevas sensibilidades plasmadas, por ejemplo, en la ley de Inclusión (Ley 20 845) (Gobierno de Chile, 2015), nueva ley de Administración de la Educación Pública (Ley 21 040) (Gobierno de Chile, 2017), Ley de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20903) (Gobierno de Chile, 2016), nuevo currículo nacional (proceso iniciado en 2005 y finalizado en 2020), entre otras (Treviño, 2018). Estas leyes dan cuenta de un contexto de transformaciones amplificado por la actual contingencia que implica pensar la educación en tiempos de crisis provocada por la pandemia de COVID-19 (De Sousa, 2020; Dussel, 2020; Xie *et al.* 2020).

En esta trama educativa cambiante es que se desarrolla la trayectoria de formación y desempeño de los docentes informantes de nuestro estudio, desde la perspectiva y episteme asumida, esto provoca que sus trayectorias profesionales se vean influenciadas, en alguna medida, por los cambios que ocurren en las diferentes esferas del sistema educativo. Tal como lo releva el EBN, la trayectoria no sólo obedece a los diferentes movimientos y caminos individuales que siguen una profesora o un profesor en su situación laboral —lugares de trabajo, remuneraciones, cargos—, sino que también cómo dichas políticas, las cuales provocan cambios sistémicos, coadyuvan a configurar las subjetividades, van alineando el desarrollo profesional docente a lo largo de los años en los que se ejerce la docencia y dan sustento a las convergencias y divergencias profesionales que deben enfrentar en la cotidianidad lo que genera tensiones o encrucijadas en su ejercicio docente (Hargreaves, 2003; Suárez, 2017) que les hacen tomar decisiones las cuales repercuten en sus procesos de enseñanza y en el aprendizaje escolar.

Metodología

La investigación desarrollada tiene como marco un proyecto denominado “Trayectoria de profesoras y profesores: aportes para mejorar la escuela rural”, y se guio por principios propios del EBN. Este enfoque se concibe como una estrategia que permite ampliar el conocimiento de lo que sucede en el mundo escolar a través del punto de vista de los docentes, quienes construyen un proyecto de vida que se despliega en un *continuum* de formación arraigado cultural e institucionalmente (Bolívar *et al.* 2001; Bolívar y Domingo, 2019).

La técnica de recolección fue el registro del relato de vida (Pineau y Legrand, 1996, en Bolívar *et al.* 2001). Se trata de una técnica de recolección de gran

aceptación en el ámbito de la educación y en particular en la formación docente, pues la reconstrucción de trayectorias invita a reflexionar sobre la vida. Para el desarrollo del relato, se invitó a los participantes a responder, en extenso, a dos preguntas generadoras de la narración que invitan a posicionarse en perspectiva de su trayectoria de vida y agenciamiento. Estas preguntas acogen las recomendaciones de los investigadores aquí reseñados en torno a la amplitud y las posibilidades de identificación-reconocimiento: *¿cómo llegué a ser la profesora o el profesor que hoy soy?*, y *¿cuáles han sido aquellos hitos, experiencias, momentos, situaciones y personas más significativas en este proceso?* Se optó por la modalidad de autoinforme para el relato escrito, ya que la libertad de guía en el desarrollo del escrito permite identificar y comprender el mundo interior de sentidos construidos bajo una perspectiva de síntesis y marco teórico externo sin que este coarte el proceso.

La muestra fue discrecional y estuvo constituida por seis docentes (tres profesoras y tres profesores) pertenecientes a tres regiones del sur de Chile (región de los Ríos, región de los Lagos y región de Aysén). El despliegue del proyecto en estas regiones obedece a que cuentan con una importante representación de escuelas rurales, en algunos casos caracterizadas por el aislamiento y por difíciles condiciones de acceso. Regiones además donde nuestra universidad ha establecido fuertes nexos con el sistema escolar a partir de la formación inicial y continua de profesores. Se trata de profesoras y profesores en ejercicio, con un rango de edad entre 40 a 50 años, que cuentan con una experiencia profesional no menor de 15 años y que comparten (salvo un caso) mayoritariamente un desempeño en la educación pública primaria en contextos tanto rurales como urbanos. Junto con estas características los participantes poseen gran reconocimiento profesional de sus escuelas.



Tabla 1. Participantes del estudio²

	Región	Experiencia	Tipo Escuela	Contexto	Nivel
Sergio	Los Ríos	20	Municipal	Urbana	Secundaria
Gabriela	Los Ríos	20	Municipal	Rural	Primaria
Pablo	Los Lagos	22	Municipal	Rural	Primaria
Jeannette	Los Lagos	15	Particular	Urbana	Primaria
Carlos	Aysén	22	Municipal	Urbana	Primaria
Laura	Aysén	23	Municipal	Rural	Primaria

Fuente: elaboración propia.

Previo firma de un consentimiento informado, se entregaron instrucciones generales para el desarrollo del relato, entre otras:

- Realizar un recorrido biográfico desde que se decide estudiar pedagogía.
- Describir experiencias y personas significativas en la trayectoria.
- Explicar cómo aquellas han incidido en decisiones y cambios trascendentales en la vida.
- En la medida de lo posible, se solicita precisar fechas.
- Es posible emplear seudónimos al referir a terceras personas o instituciones.
- El relato no tiene una extensión mínima o máxima preestablecida.

La perspectiva del estudio es descriptiva e interpretativa y la técnica de análisis empleada fue la revisión del contenido. Se establecieron categorías y subcategorías de interpretación mediante el *software* Nvivo 10. Asimismo, se determinó la frecuencia de categorías mediado por el *software*. Nuestro análisis se dirigió en la búsqueda de coordenadas o patrones de trayectoria que permitiesen dar cuenta de potenciales fases profesionales concurrentes (Huberman *et*

al. 1989; Bolívar; 1999) y significados singulares-convergentes, asumiendo aquel principio de *continuum* de formación y una secuencia de análisis mixta (vertical y horizontal a la vez).

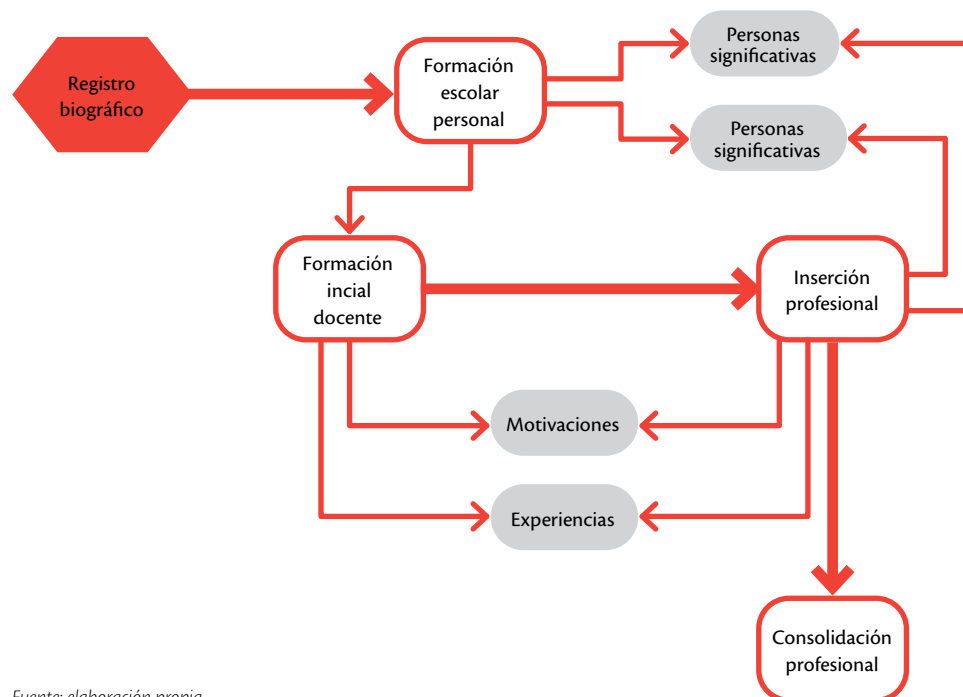
Nuestro análisis puso atención en contenidos de narración bajo etiquetas y marcas de sentido tales como: *Personas significativas, Experiencias relevantes de formación, Expectativas y planes, Elecciones, adhesiones y militancias, Motivaciones e intereses por determinados campos de saber o formación, Grados de satisfacción / emociones asociadas.*

Análisis de resultados

Los relatos alcanzaron una extensión variable entre 3 000 a 6 000 palabras, cubriendo un amplio margen de sucesos, pero que convergen en hitos o periodos claramente delineados y en determinados contenidos —experiencias, personas, motivaciones, entre otros—. En virtud de ello, aludimos a fases de trayectoria tales como: escolar, formación inicial, inserción profesional y consolidación. Las referencias tienden a concentrarse en una etapa actual que denominamos consolidación profesional, seguida de una etapa de inserción profesional. Además, en la etapa escolar las referencias identifican personas y experiencias significativas incluso por sobre la Formación Inicial Docente (FID).

² Las y los participantes autorizaron el uso de su primer nombre oficial como referencia de testimonio, previa solicitud de autorización por escrito.

Figura 2. Diagrama de configuración, etapas de análisis



Fuente: elaboración propia.

Fase escolar: la pedagogía como opción profesional y la familia como fuente de motivación

Existe acuerdo en que la decisión por la carrera docente debe concebirse como un proceso que se configura inicialmente en la etapa escolar bajo las imágenes de las y los profesores de escuela (Cattotnar, 2001). Si bien, en nuestro estudio hemos podido confirmar la existencia significativa de profesoras de escuela primaria, las referencias convergen mayoritariamente en el reconocimiento de la incidencia que ha tenido la familia: el padre y la madre. Al respecto, cabe señalar la preponderancia que ha tenido para cuatro participantes sus estudios en escuelas rurales. La noción de ruralidad como referencia será un aspecto clave en sus trayectorias porque remite a la memoria emotiva, a la vida en comunidades campesinas caracterizadas por condiciones sociales y económicas precarias.

Particular referencia merece el que Carlos y Laura tengan padre y madre con formación pedagógica normalista. El efecto modelador que tienen en esta fase de sus vidas puede ser definida como crítica en tanto reenvía a una tradición pedagógica anclada profundamente en los albores del sistema educacional y porque permite proyectar contenidos tales como creencias, conocimientos, disposiciones, entre otras, que se estiman necesarias para un futuro desempeño en contextos rurales.

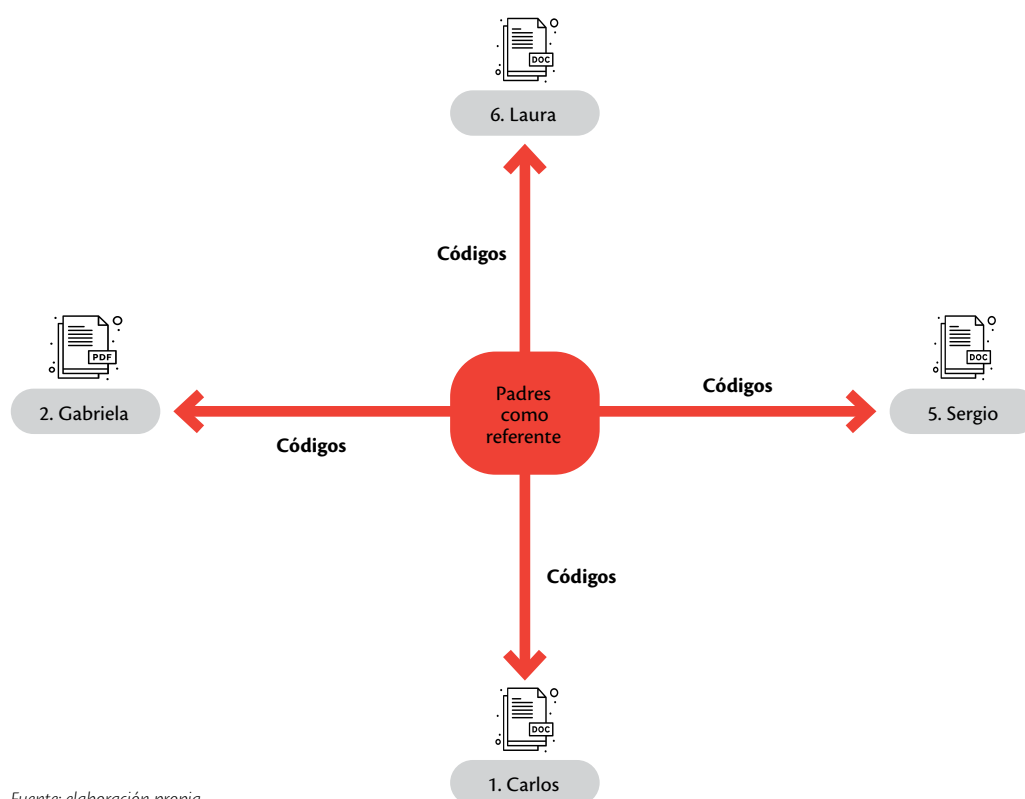
El profesor Carlos es hijo de profesora normalista y atribuye a esta condición su temprano gusto por la pedagogía. Recuerda al respecto: “No lo tengo del todo claro, pero siempre soñé y me imaginé siendo profesor” (C, reg. 1). Otro hecho interesante de constatar es que cuatro participantes identifican específicamente al padre como actor significativo ante la opción por estudiar pedagogía (véase figura 3). Al respecto, las referencias aluden a su función como



fuelle de apoyo o motivación, por ejemplo, ante la lectura y el compromiso con los estudios, pero así también como foco de resistencia. Sobre este último sentido, la profesora Gabriela señala su experiencia de postular, en primer lugar, a pedagogía y no a leyes como deseaba su padre:

cuando volví a mi casa me preguntó ¿postulaste a leyes? Sí, sí postulé, pero yo la postulé en segundo lugar. Obviamente tú quedas en la primera [...] y para él fue terrible. Y cuando revisó la malla curricular y había un ramo que se llamaba recreación lo encontró que eso era el colmo (G, reg. 4).

Figura 3. Padres como referente



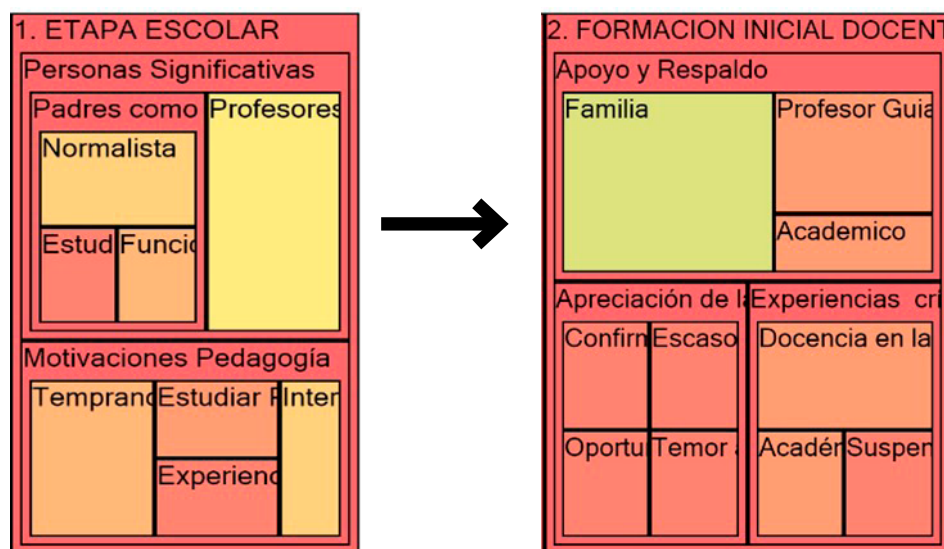
Fuente: elaboración propia.

Fase de Formación Inicial Docente (FID): experiencias y apoyos críticos

La familia es un factor de efecto continuo entre la etapa escolar y la etapa de FID (véase figura 4). Durante la FID se asume una función de apoyo y contención que, a la luz de las referencias de cuatro participantes (véase figura 5), parece ser crucial para afrontar las exigencias e incertidumbres. Es interesante constatar que tres de los cuatro participantes

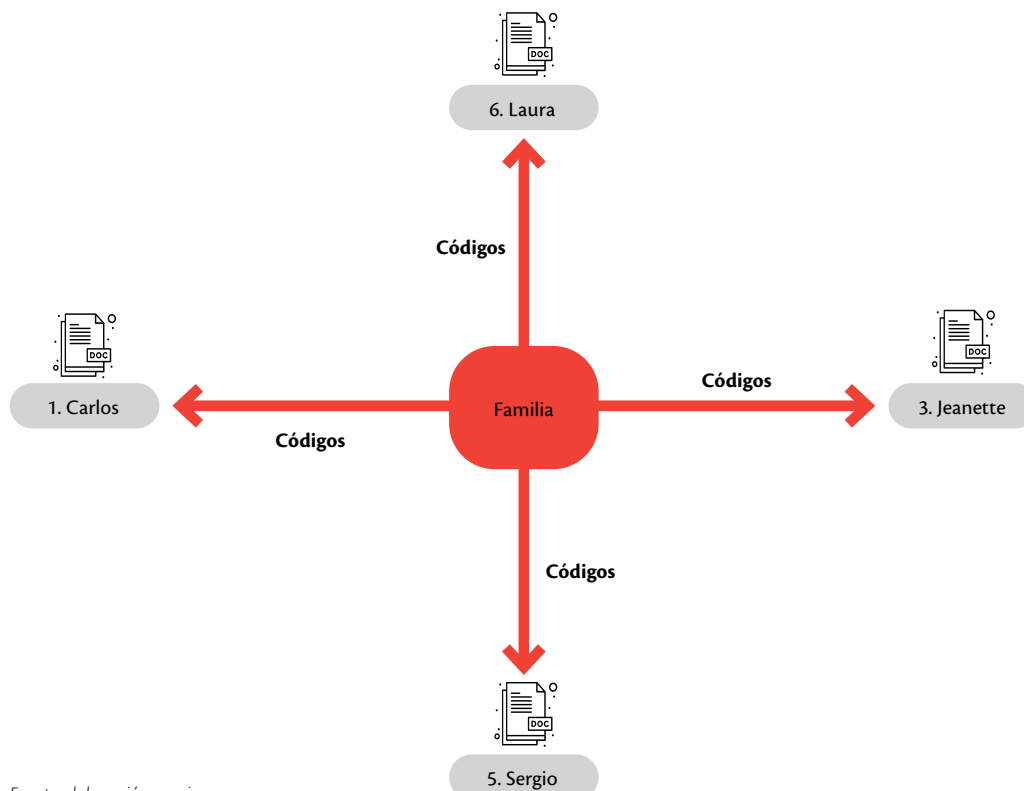
que reconocen su influencia durante esta etapa sean quienes reconocen sus aportes (motivación extrínseca) a la hora de decidir estudiar pedagogía. En tal sentido, el inicio de construcción de un perfil e identidad profesional que plantean autores como tarea particular durante esta etapa (Cantón-Mayo y Tardif, 2018) parece estar resuelta debido al modelo de aceptación e incentivo para ser educador que se ha vivenciado en el seno de las familias.

Figura 4. Nodos comparados por cantidad de elementos codificados



Fuente: elaboración propia.

Figura 5. FID, respaldo de la familia



Fuente: elaboración propia.

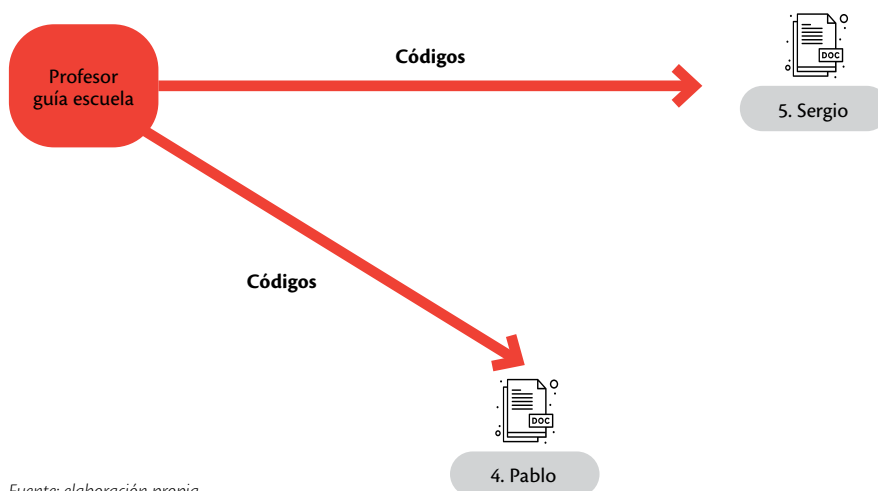


Las referencias remiten a experiencias positivas y significativas. Al respecto, la profesora Gabriela advierte un cambio en la relación con su padre:

Al final él se dio cuenta de que yo era feliz con lo que hacía. Supongo que puede ser que al final haya entendido que los profes son importantes [...] en general hay un cambio cultural hacia la visión del profesor y yo creo que por ejemplo en este tiempo de con todo este cuento de la cuarentena, la gente se ha dado cuenta de que no es jauja [fácil] ser profe (G., reg. 3 y 4).

En la figura 6 se establece que una experiencia crítica para las y los participantes durante su FID ha sido la práctica profesional. Ella alude a un hito de inmersión en la realidad escolar situado por lo general hacia el final del ciclo de formación y en la cual se desafía a probar con alumnos y alumnas reales la suficiencia de las competencias adquiridas, momento en que él o la profesora guía del establecimiento educativo que los acoge juega un rol fundamental, al menos en dos de nuestros participantes.

Figura 6. Profesor guía



Fuente: elaboración propia.

El acercamiento a la escuela es esporádico y sólo en el último semestre de formación, con escasa orientación y acompañamiento, salvo la que podía dar el profesor de la escuela que les recibía como guía. Un enfoque muy distante de los actuales modelos de inserción temprana y gradual que han propuesto autores como Korthagen (2017). La práctica es un hito en la trayectoria de los participantes que alude en sentido crítico a las condiciones precarias o de informalidad en que se desarrolla. El profesor Pablo describe:

La verdad es que desde el 2002 que nosotros en la carrera empezamos con diferentes intervenciones en las diferentes escuelas de Puerto Montt. Escuela Miramar, Arturo Prat, entre otras y también allí en la Escuela Angelmó a hacer mi práctica. Una realidad en su momento, no quiero estigmatizar, pero sí había algunos muchachos que pertenecían a algunas pandillas (P., reg. 1).

Otro antecedente relevante en la vivencia de esta fase es la existencia de profesores de escuela que

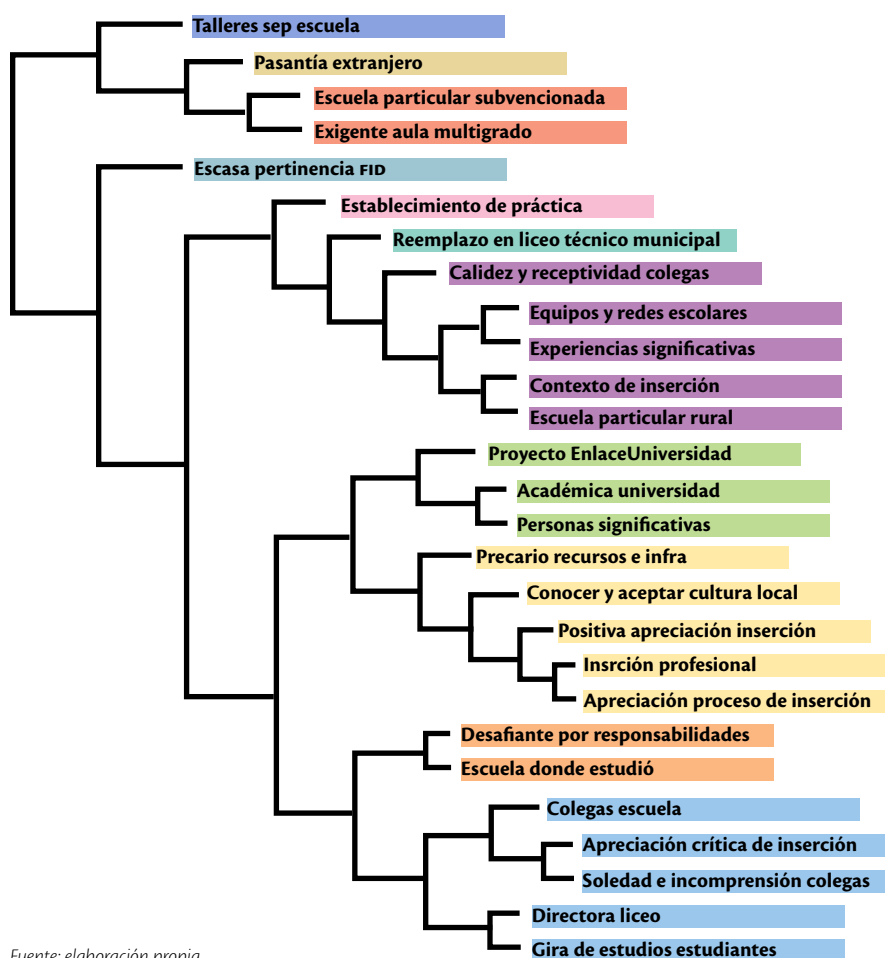
cumplen la importante función de guiar las primeras acciones pedagógicas del futuro profesor. El profesor Sergio señala:

Yo comienzo a hacer práctica profesional el año 99, lo hice en el Liceo Carmela Carvajal de Osorno. Mi experiencia con un colegio Científico-Humanista era nula, como estudiante era nula [...] por lo tanto cuando llego a hacer mi práctica profesional yo me pongo a las órdenes de mi profesor guía y de lo que tenía que hacer (S., reg. 2).

Fase de Inserción Profesional: contextos, apreciación y personas significativas

La variedad de relatos y experiencias asociada a la inserción profesional docente en el contexto escolar es muy amplia, por lo que la reducción de términos por similitud de palabras se hace esencial para dar contexto a una experiencia narrativa múltiple. En este sentido, el EBN privilegia la organización temática de relatos por sentidos comunes, posibilitando que los mismos elementos significativos se adviertan como presente en distintas narraciones de contexto (Bertaux, 2011; Vega, 2018). El registro de nodos conglomerados por similitud de palabras da cuenta de este elemento (figura 7).

Figura 7. Nodos conglomerados por similitud de palabra, fase Inserción Profesional



Fuente: elaboración propia.



La inserción laboral no fue fácil. Como muchos y muchas nóveles en sus inicios, esta fase es crucial en la historia personal. Entre el dilema de ajustarse por una parte a las presiones de la cultura escolar y a la permanentemente reafirmación de su competencia profesional; por otra, el resultado más evidente puede describirse como una sensación de un conflicto que se experimenta en soledad, en particular cuando en la escuela de inserción se carece de procesos formales de acompañamiento o apoyo (Gorichón *et al.* 2020). La profesora Jeannette recuerda los primeros años junto a sus colegas:

Veía que lo comentaban en el almuerzo, entonces, desde esa perspectiva me veía distinta. Inclusive, un día me dicen que hasta yo parecía autista. Porque cómo era, así, tan estructurada, tan cuadrada [...] Eso duró aproximadamente dos años, dos años en que fue una presión (J., reg. 6).

La reflexión realizada sobre su experiencia le ha permitido posicionarse activamente desafiándose hoy a formarse como mentora, y así apoyar a sus nuevos colegas en su proceso de inmersión al trabajo escolar en el marco de la Ley de Desarrollo Profesional Docente. Se trata, por cierto, de una decisión altamente valorable que va en sentido opuesto a lo que a ella experimentó y hoy ha visto plasmada en acciones de acompañamiento a profesores noveles en su escuela:

He cumplido el rol de mentora. Trabajando con mis colegas, apoyándolos, generando reuniones y estando ahí presente que es lo más importante porque muchos profesores dicen que ni siquiera han tenido reunión en mi establecimiento cuando nosotros, como primer ciclo, nos juntábamos, por último, a través de Whatsapp, después a través de Meet. Entonces, dando todas estas ideas también ha mejorado que el establecimiento le dé un apoyo al profesor porque estábamos solos (J., reg. 1 y 3).

La identificación del contexto de inserción es una categoría relevante por tres razones. Porque identifica en la ruralidad un escenario clave de la trayectoria en el cual convergen las historias de cuatro participantes; porque configura un proceso de continuidad de sus propias existencias (estudios en escuelas rurales o familiares que ejercieron como profesores rurales), y finalmente porque las carencias de muchas escuelas en las cuales se insertaron pusieron a prueba su decisión vocacional. Al respecto, una profesora recuerda:

La escuela más bien era una casa con ciertos espacios para aula, comedor-cocina y baños a fuera, en el patio. No contaba con luz eléctrica, no había teléfono, el más cercano estaba a 8 kilómetros en la localidad de Ayacara, el agua provenía de pozo. De materiales escasos lo poco que existía; papeles, calcos, lápices pasó a ser un gran tesoro. La casa destinada a la profesora era una cabaña de precarias condiciones en la cual filtraba el viento y parecía que se mecían al compás de las olas que podía ver desde la ventana (L., reg. 2).

Como Jeannette, ninguno de los y las restantes participantes identifica la existencia de apoyos o acompañamientos en sus respectivas escuelas. Sin embargo, y a la distancia, cuatro de ellos desarrollan una apreciación positiva (figura 8) sobre esta etapa debido a la disponibilidad y articulación de factores personales y contextuales disponibles. La experiencia del profesor Carlos resume a nuestro juicio muy bien la incidencia de ambos factores (compromiso + clima). Al respecto señala:

Me dieron un 8vo básico, un curso que nadie quería. Había unos cabros [estudiantes] gigantes, del porte mío y yo mido 1.80 cm. Los chicos eran grandes no más, nacieron altos, entonces había como un trato súper, de iguales, curiosamente de mucho respeto (C., reg. 4).

No obstante, la inserción profesional también ha sido facilitada por la construcción de redes profesionales. Es el caso de las profesoras Gabriela y Laura, quienes identifican un contacto académico (figura 9) que les abre las puertas a nuevas experiencias, constituyéndose este vínculo en una gran ayuda para afrontar las incertidumbres de estos primeros años.

La profesora Laura señala:

Siempre mantengo comunicación con diferentes personas, pero a través de cartas, y esta profesora de Holanda un buen día me dice; vendí mi casa y quiero ir a tu escuela por tres meses. Quiero tener esa experiencia y como era unidocente lo podía hacer. Ella estuvo conmigo en Reldehue tres meses en la cabaña y le llamaba la atención y siempre la recuerdo por eso, le llamaba la atención cómo un niño va a aprender 3 A, 3 B o sea 4, cómo lo vas a aprender gráficamente (L., reg. 4).

Figura 8. Positiva apreciación inserción

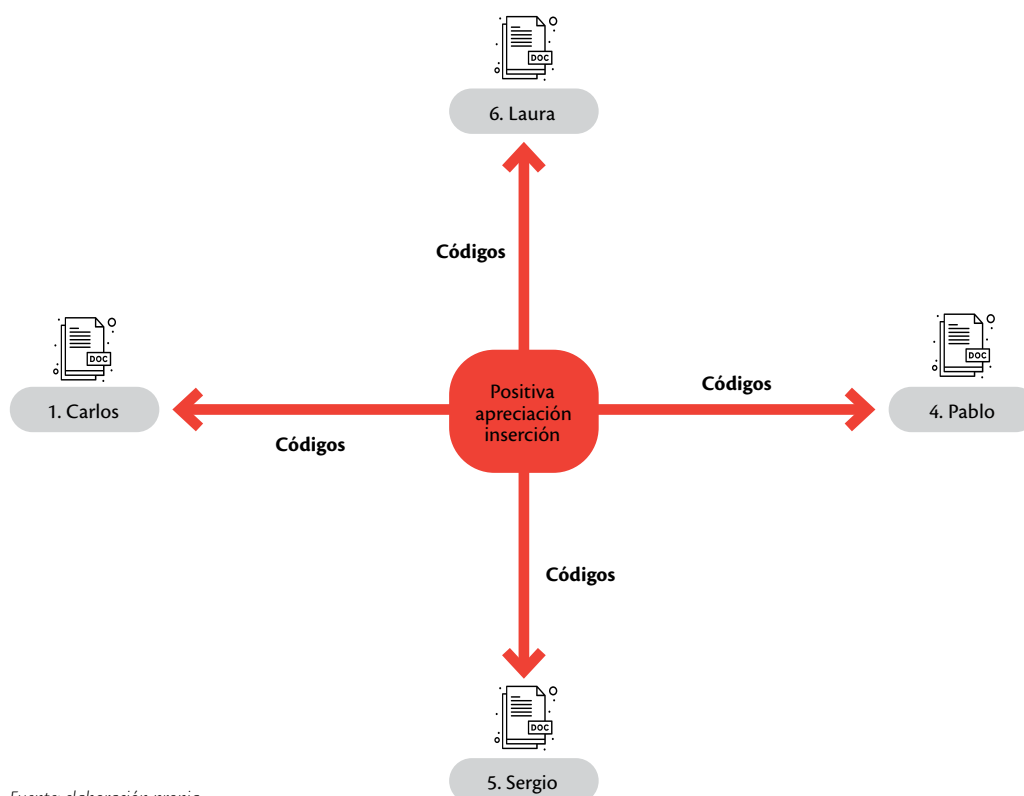
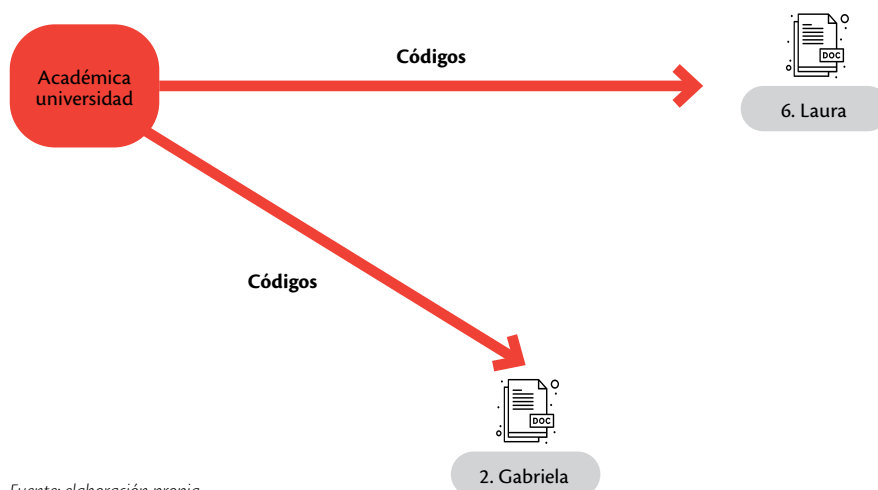




Figura 9. Persona significativa



Fuente: elaboración propia.

Fase de consolidación: inestabilidad inicial, reconocimientos y experiencias significativas

Esta etapa parece ser la más significativa en relación con el número de referencias que se identifican. Algunas investigaciones la han referido como de diversificación y replanteamiento (Huberman *et al.* 1989; Bolívar, 1999). Podemos comprenderla además como una etapa actual, crucial, convergente y no exenta de inestabilidades tales como los constantes cambios de escuela. Pero así también es una etapa de reafirmación vocacional, de construcción de redes profesionales y, en ocasiones, de reconocimiento.

Al respecto, Sergio señala:

Siento que he aprendido montones, que han creído también en mis capacidades. He tratado de no defraudar a esas confianzas y estoy en una posición en donde mi trabajo repercute directamente en una serie de factores dentro el colegio. En los profesores, en los estudiantes, en la infraestructura, en los recursos que tiene el colegio (S., reg. 5).

Por su parte, un profesor alude al contexto rural que acompaña su trayectoria en este periodo:

El 2015 llegué a Maullín y tuve también la fortuna de llegar a una escuela totalmente diferente, una escuela rural, de más de 100 años donde la calidad de los colegas también era sumamente buena. El clima laboral es sumamente grato, rico estar allí (P., reg. 4).

El afecto entregado por los estudiantes junto a la confianza entregada por el director de la escuela y los logros profesionales obtenidos —por ejemplo, resultados positivos en la evaluación docente— constituyen en esta etapa importantes fuentes para la autoafirmación y reafirmación vocacional (Day, 2011). Constituyen además señales importantes de logro de mayores niveles de estabilidad profesional en esta etapa de la trayectoria. Es así como encontramos menciones al reconocimiento de los estudiantes como reafirmador vocacional y de la autoestima profesional; un profesor señala:

Sobre tu práctica y sobre los estudiantes, ellos te van enseñando cómo ser mejor profe. O sea, tu manejas los contenidos, tu manejas los conocimientos, pero el cómo transmitirlo y lograr que se transmita, eso te lo enseñan los alumnos (G., reg. 1).

Respecto a los logros y reconocimientos, una profesora releva el carácter meritorio que tiene el haber obtenido buenos resultados en su evaluación docente y las consecuencias que ha tenido en relación con nuevas condiciones para su desarrollo profesional:

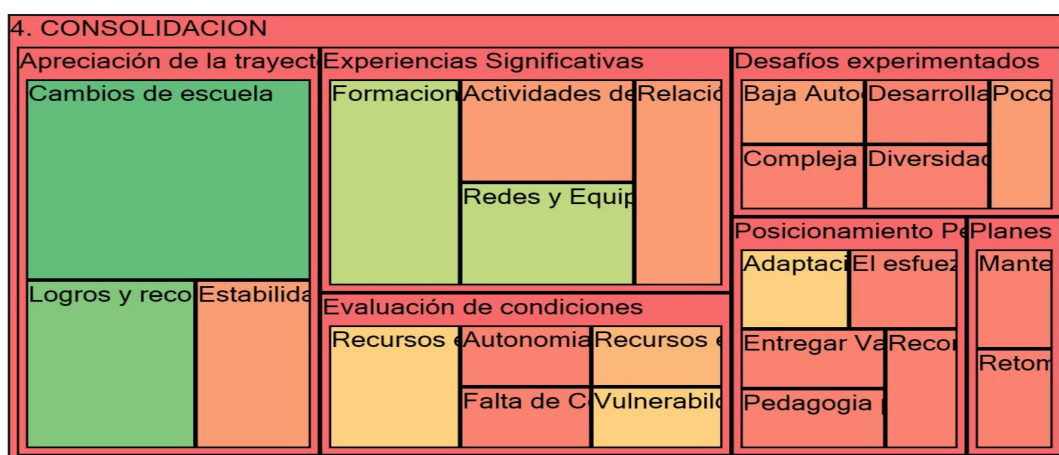
Yo super contenta, no lo podía creer porque no era algo que esperaba. O sea, si yo me estaba preparando para algo, era para mi formación profesional y que lo reconocieran así no era, no lo tenía contemplado, pero muy feliz igual que los hijos (J., reg. 7).

La inestabilidad laboral y las precarias condiciones de trabajo en esta etapa no se han traducido en

un replanteamiento de la profesión en razón. Estimamos, a la adhesión, a una orientación social de la pedagogía construida desde la educación primaria, el conocimiento previo que se tiene de las exigencias de los contextos educativos australes y rurales, y la vivencia de experiencias significativas. Estas experiencias aluden a la creación de redes o equipos, así como también a oportunidades de formación, a partir de los cuales parece más evidente identificar un proceso inicial de ampliación y diversificación de intereses. Sobre este punto, una profesora alude a su motivación y compromiso de:

Asistencia y participación en encuentros nacionales de profesores rurales en las ciudades de Dalcahue –Santiago– Paihuano y la colaboración con el directorio de profesores rurales para desarrollar [un] Encuentro Nacional de Profesores Rurales en Coyhaique en conjunto con DEM-SECREDOC y otros organismos (L., reg. 2).

Figura 10. Nodos comparados por cantidad de elementos codificados, etapa de consolidación



Fuente: elaboración propia.



Discusión

Nuestras interrogantes se dirigían a establecer las convergencias y singularidades que presentan las trayectorias de seis docentes en el sur de Chile. Así como también a la identificación de aquellos hitos, experiencias y personas más significativas y sus incidencias en el desarrollo profesional.

De esta forma, identificamos cuatro fases macro teóricas: Escolar (preprofesional), Formación inicial, Inserción profesional y Consolidación. Constatamos en cada una de ellas factores de singularidad (no extensible a otras fases) de alta significatividad (determinante en el curso de éstas) que pueden o no alcanzar continuidad en las restantes fases. Por ejemplo, cabe destacar que las vivencias en torno a la familia (padre y madre) poseen un carácter convergente que incide en las disposiciones y planes profesionales a lo largo de la vida, pero con especial fuerza durante la fase Escolar y la Formación inicial (continuidad). La singularidad en este caso resitúa al rol preponderante de las familias como factor de resistencia o de motivación y apoyo.

Otra categoría de convergencia es la inestabilidad laboral (cambios constantes de trabajo) que experimentan durante sus primeros años y que en algunos casos ha implicado incluso cambiar de ciudad y trabajar en condiciones precarias. A pesar de aquello, los planes profesionales no se han alterado (significatividad) y estimamos que ello es el resultado de la disposición de recursos personales que se gestionan (singularidad), tales como conocimiento del contexto educativo en zonas rurales, personas significativas que apoyan, padre o madre como modelos a seguir, entre otras.

La ruralidad es otra categoría convergente para la mayor parte de nuestros participantes. Su presencia se deja entrever desde los estudios en la escuela hasta la actual fase de consolidación. Incide en los primeros años de vida en la construcción de imágenes y creencias sobre lo que implica e implicará ser profesora o profesor, y en la actualidad en el desarrollo

de los planes profesionales, singularmente en la adhesión y participación de espacios o redes pedagógicas rurales. Su significatividad se expresa además en la forma en que incide en la construcción de una identidad profesional distintiva, a partir de la cual los participantes se comprenden formando parte de una tradición y contexto distintivo de desempeño (Pedagogía Normalista Rural).

Por lo tanto, no se trata de una mera disposición de oposición a lo urbano, sino más bien de un *ethos* particular donde el desempeño, la identidad profesional y las necesidades de formación del profesor adquieren connotaciones complejas y singulares, que en el marco de políticas centralizadas y estandarizadas muchas veces se encuentra invisibilizada. Consideramos que éste es uno de los ámbitos donde el EBN puede desarrollar contribuciones significativas.

Conclusiones

Los resultados permiten concluir que los relatos tienden a converger en momentos o hitos profesionales que identifican experiencias singulares y que hemos categorizado como Fases. Adoptamos dicha categoría siguiendo una tradición teórica-conceptual que coloca su acento en la experiencia docente (Bolívar, 1999; Huberman *et al.* 1989; Cattonnar, 2001), pero tomando relativa distancia de una definición *a priori* de experiencias representativas y número de fases concurrentes.

Operamos flexiblemente bajo un doble principio de singularidad teórica y vivencial, con la finalidad de acoger e interpretar con mayor libertad la complejidad de las dinámicas particulares que encierran los relatos. En nuestra opinión, dicha decisión no sólo tiene un carácter teórico-metodológico, sino también ético considerando el sentido o significado original dado por el actor. El dilema que comporta ha sido el de una resonancia permanente que debe ser contemplado a la luz de una de las finalidades y principios centrales del EBN, el cual es arribar a una teoría de desarrollo profesional desde y con los profesores.

Al respecto, los relatos de vida analizados dejan en evidencia la ineficacia de determinadas políticas educativas. No logran inscribirse en la trayectoria y las prácticas de los profesores. Las razones pueden ser variadas, aunque fundamentalmente aluden al carácter técnico, la naturaleza externa y des-subjetivada de su diseño.

En el caso de la formación docente, han predominado aproximaciones técnicas, de corto plazo y de rendición de cuentas. Por el contrario, el desarrollo profesional debe concebirse como un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional y que compromete a los profesores en un aprendizaje integral. Las iniciativas deberán considerar trayectos de formación que promuevan y acompañen los diferentes cambios en la vida profesional de los profesores;

como un proceso coherente y continuo que no les margine, más bien que les convoque y genere adhesión intelectual y política (Giroux, 1990; Cros, 2005; Korthagen, 2017).

Con todo, existe la necesidad de reconocer experiencias vitales de desarrollo profesional, proyecciones profesionales, motivaciones y adhesión que conecten las políticas con la realidad escolar, con la experiencia de sus actores, abandonando la visión de una política que tropieza o no se encuentra con las realidades y concepciones que el profesorado posee sobre el aprender y enseñar, configuradas preferentemente desde sus experiencias de ser profesor, hombre o mujer, de una disciplina particular y en la diversidad de las aulas de los establecimientos educacionales.■

Referencias

- Acker, Sandra (ed.) (1989), *Teachers, gender and careers*, Londres, Falmer Press.
- Acker, Sandra (1994), *Gendered experience*, Buckingham, Open University Press.
- Acker, Sandra (1999), *The realities of teachers' work*, Londres, Cassell.
- Alarcón Leiva, Jorge y Sebastián Donoso Díaz (2018), “¿Nuevo paradigma en la política educativa chilena? Debates sobre educación y transformación social”, *Revista Educación*, vol. 42, núm. 2, pp. 753-770, DOI: <<https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27560>>.
- Álvarez, Zelmira, María Marta Yedaide y Luis Porta (2013), “La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores”, *Revista Interamericana De Investigación, Educación y Pedagogía*, vol. 7, núm. 1, pp. 51-67, <<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/rriep/article/view/1327/1525>>.
- Barber, Michael y Mona Mourshed (2009), *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, traducción de EDUTEKA, s.l., McKinsey & Company, <<https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/InformeMcKensey>>.
- Bauman, Zygmunt (2003), *Modernidad líquida*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bellei Carvacho, Cristian (2010), “La carrera docente: mucho más que un esquema salarial”, *Docencia*, núm. 42, pp. 30-32.
- Bertaux, Daniel (2011), “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”, *Acta Sociológica*, núm. 56, pp. 61-93, DOI: <<https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29458>>.
- Bolívar Botía, Antonio (1999), *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria*, Bilbao, Mensajero.
- Bolívar Botía, Antonio (2012), “Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto) biográfica”, en María Conceição y María Barreto (coords), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*, Porto Alegre, Editoria da Pontifícia Universidad Católica Río Grande do Sul, pp. 79-109.
- Bolívar Botía, Antonio (2014), “Las historias de vida del profesorado: voces y contextos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 62, pp. 711-734.
- Bolívar Botía, Antonio, Jesús Domingo Segovia y Juan Manuel de la Cruz (2001), *La investigación biográfica*



- narrativa en educación: enfoque y metodología, Madrid, La Muralla.
- Bolívar Botía, Antonio y Jesús Domingo Segovia (2019), *La investigación (auto)biográfica en educación*, Barcelona, Octaedro.
- Bullough, Robert (1989), *First year teacher, a case stud*, Nueva York, Teachers College Press.
- Bullough, Robert (1998), "Musings on life writing, biography and case study in teacher education", en Craig Kridel (ed.), *Writing educational biography, explorations in qualitative research*, Nueva York, Garland, pp. 19-32.
- Bullough, Robert (2000), "Convertirse en profesor, la persona y la localización social de la formación del profesorado", en Bruce Biddle, Thomas Good T. e Ivor Goodson (coords.), *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*, vol. 1, Barcelona, Paidós, pp. 99-166.
- Bullough, Robert, Gary Knowles y Nedra Crow (1991), *Emerging as a teacher*, Londres, Routledge.
- Cantón-Mayo, Isabel y Maurice Tardif (2018), *La identidad profesional del docente*, Madrid, Narcea.
- Carrasco, Alejandro y Luis Flores (2019), *De la reforma a la transformación: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile/Centro UC-Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.
- Cattonar, Branka (2001), "Les identités professionnelles enseignants. Ébauche d'un cadre d'analyse", *Cahiers de Recherche du Girséf*, núm. 10, <<https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirséf/issue/view/1553>>.
- Cros, Françoise (2005), *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie: une priorité européenne?*, París, Editions L'Harmattan.
- Day, Christopher (2011), *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid, Narcea.
- De Sousa Santos, Boaventura (2020), *La cruel pedagogía del virus*, traducción de Paula Vasile, Buenos Aires, CLACSO, <<https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>>.
- Dehli, Kari (1994), "Subject to the new global economy: Power and positioning in Ontario labour market policy formation", en Rebeca Priegert y Ivor Goodson (eds.), *Rethinking vocationalism: whose work/life is it?*, Toronto, Our Schools/Ourselves, pp. 113-141.
- Donoso, Sebastián y Gonzalo Donoso (2009), "Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990 -2010): una evaluación inicial", *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 17, núm. 64, pp. 421-448, DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000300003>>.
- Dussel, Inés (2020), "La formación docente y los desafíos de la pandemia". *Revista Científica EFI DGES*, vol. 6, núm. 10, pp. 11-25, <<http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>>.
- Falabella, Alejandra (2015), "El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009)". *Educação & Sociedade*, vol. 36, núm. 132, pp. 699-722, DOI: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>>.
- Fullan, Michael (2020), *La gestión del cambio y la autoevaluación institucional*, Perú, Sineace.
- Galaz Ruiz, Alberto, Mariela Jiménez y Ángel Díaz-Barriga (2019), "Evaluación del desempeño docente en Chile y México: antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización", *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 163, pp. 177-199.
- Giroux, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona/Buenos Aires/México, Paidós.
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2015), "Ley 20845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado", en *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN)*, <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>>.
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2016), "Ley 20903, Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas", en *BCN*, <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>>.
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2017),

- “Ley 21040, Crea el Sistema de Educación Pública”, en *BCN*, <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1111237>>.
- González-Monteagudo, José y Carmen Ochoa-Palomo (2014). “El giro narrativo en España: investigación y formación con enfoques auto/biográficos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, pp. 809-829, <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000300008&script=sci_abstract>.
- Goodson, Igor (2003), “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 19, pp. 733-758.
- Gorichon, Solange, Macarena Salas, María José Araos, Mariluz Yáñez, Andrés Rojas-Murphy y Geraldine Jara-Chandía (2020), “Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso”, *Calidad en la Educación*, núm. 52, pp. 12-48, DOI: <<https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.824>>.
- Gutiérrez, María y Bernardo Martínez (2019), “Recuerdos de castigos escolares. Relatos de estudiantes del posgrado”, *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 18, pp. 1-13.
- Hargreaves, Andy (2003), *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*, Barcelona, Octaedro.
- Hargreaves, Andy y Michael Fullan (2014), *Capital Profesional*, España, Morata.
- Hernández Polo, Leonel (2016), “Redes de interventores educativos. Experiencias de formación y de campo laboral en una zona rural-urbana del estado de Morelos, México”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 38, núm. 2, pp. 12-31, <<https://www.redalyc.org/pdf/4575/457546143002.pdf>>.
- Huberman, Michael, Marie Grounauer y Jürg Marti (1989), *La vie des Enseignants. Évolution et Bilan d'une profession*, Lausana, Delachaux and Niestlé.
- Huchim Aguilar, Donaldo y Rafael Reyes Chávez (2013), “La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes”, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 13, núm. 3, pp. 1-27.
- Korthagen, Fred (2017), “Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0”, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 23, núm. 4, pp. 387-405.
- Landín Miranda, María del Rosario y Sandra Sánchez Trejo (2019), “El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa”, *Educación*, vol. 28, núm. 54, pp. 227-242, DOI: <<https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.011>>.
- Li-Fang, Zhang (2018), “On Teachers and Assessment”, *Educational Psychology*, vol. 38, núm. 3, pp. 261-263, DOI: <<https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1444387>>.
- Lizarralde, Mauricio (2003), “Maestros en zona de conflicto”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 1, núm. 2, pp. 79-114.
- López de Maturana, Silvia (ed.) (2021), *Círculos pedagógicos, espacios y tiempos de emancipación*, Chile, Nueva Mirada Ediciones.
- Manzi, Jorge, Roberto González y Yulan Sun (2011), *La Evaluación Docente en Chile*, Chile, MIDE UC.
- Martinic, Sergio (2016), “La evaluación y las reformas educativas en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 3, núm. 3, pp. 30-43.
- Munro, Petra (1998), *Subject to fiction: women teachers' life history narratives and the cultural politics of resistance*, Buckingham, Open University Press.
- OCDE (2018), *Políticas docentes efectivas. Conclusiones del informe PISA*, París, PISA/OCDE, DOI: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>>.
- Orellana Calderón, Víctor (2018), *Entre el mercado gratuito y la educación pública: Dilemas de la educación*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- Orellana-Fernández, Rosa, Eugenio Merellano-Navarro, Adolfo Berríos-Villaruel y Alejandro Almonacid-Fierro (2020), “Profesores en dictadura y democracia: perspectiva biográfica de docentes en fin de carrera profesional”, *Revista Brasileira de Educação*, vol. 25, DOI: <<https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250007>>.



- Pinho, Ana y Elizen e Souza (2017), “Fios que tecem o tempo escolar: do ritmo padrão à simultaneidade”, *Educação & Realidade*, vol. 42, núm. 3, pp. 1183-1204, DOI: <<https://doi.org/10.1590/2175-623660927>>.
- Porta, Luis (2010), “La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar”, *Revista de Educación*, pp. 201-212.
- Quintero Polo, Álvaro Hernán (2016), “Creating a Pedagogical Space that Fosters the (Re)Construction of Self Through Life Stories of Pre-Service English Language Teachers”, *How*, vol. 23, núm. 2, pp. 106-124, DOI: <<https://doi.org/10.19183/how.23.2.293>>.
- Reyes, Leonora, Rodrigo Cornejo, Rodrigo, Ana Arévalo y Rodrigo Sánchez (2010), “Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias”, *Polis*, vol. 9, núm. 27, pp. 269-292, DOI: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000300012>>.
- Roberts, Brian (2012), “Biographical research in the UK”, en *Newsletter Research Committee 38 of the ISA. Biography and Society*, pp. 28-50, s.l., International Sociological Association, <<https://www.isa-sociology.org/uploads/imagen/2137-rc38newsletter-june-2012.pdf>>.
- Ruffinelli, Andrea (2016), “Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 4, pp. 261-279, DOI: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>>.
- Smith, Dorothy (1990), *Conceptual practices of power: A feminist sociology of knowledge*, Toronto, University of Toronto Press.
- Sonlleve Velasco, Miriam (2019), “Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista (1938-1951)”, *História da Educação*, vol. 23, DOI: <<https://doi.org/10.1590/2236-3459/87583>>.
- Suárez, Daniel (2017), “Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela”, *Investigación Cualitativa*, vol. 2, núm. 1, pp. 42-54.
- Suasnábar, Claudio (2017), “Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 30, pp. 112-135, DOI: <<https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.19872>>.
- Susinos, Teresa y Ángeles Parrilla (2008), “Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 2, pp. 157-171.
- Tardif, Maurice (2014), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Treviño, Ernesto (2018), “Diagnóstico del sistema escolar: las reformas educativas 2014-2017”, en Ignacio Sánchez (ed.), *Ideas en educación II. Definiciones en tiempos de cambio*, Santiago, Ediciones UC, pp. 133-166.
- Vega, Javier (2018), “«Yo no quería ser profesora». Un ejemplo práctico del método biográfico-narrativo”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 30, núm. 2, pp. 177-199, DOI: <<https://doi.org/10.14201/teoredu302177199>>.
- Venables, Juan Pablo y Claudia Chamorro (2020), “Haciendo neoliberalismo sobre la marcha. Creación y resignificación de ideas educativas en la dictadura chilena”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 46, núm. 2, pp. 321-340, DOI: <<https://doi.org/10.4067/S0718-0705202000200321>>.
- Xie, Xin, Keng Siau y Fiona Fui-Hoon Nah (2020), “COVID-19 pandemic -online education in the new normal and the next normal”, *Journal of Information Technology Case and Application Research*, vol. 22, núm. 3, pp. 175-187, DOI: <<https://doi.org/10.1080/15228053.2020.1824884>>.

Cómo citar este artículo:

Galaz-Ruiz, Alberto, Marcelo Arancibia-Herrera y Javier Vega-Ramírez (2025), “Trayectorias biográficas docentes: convergencias y singularidades en el desarrollo profesional”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. xvi, núm. 47, pp. 103-124, doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2025.47.2114>.