



CONVERGENCIAS Y SINGULARIDADES EN LAS TRAYECTORIAS BIOGRÁFICAS DOCENTES: APORTES PARA UN DESARROLLO PROFESIONAL DESDE LAS Y LOS PROFESORES

Alberto Galaz Ruiz
Universidad Austral de Chile
Alberto.galaz@uach.cl

Paulina Larrosa López
Universidad Austral de Chile
Paulina.larrosa@uach.cl

Marcelo Arancibia Herrera
Universidad Austral de Chile
Marceloarancibia@uach.cl

Área temática: A9. Sujetos de educación
Línea temática: L2. Trayectorias escolares
Tipo de ponencia: Reporte final de investigación



Resumen

Esta ponencia presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue identificar y describir singularidades y convergencias en las trayectorias profesionales de un grupo de 6 docentes. Bajo un enfoque de investigación biográfico narrativo los participantes desarrollaron relatos de vida que fueron analizados en su contenido categorial con un software cualitativo. Los resultados permiten identificar fases biográficas que se articulan en torno a ejes como: familia, experiencias y políticas educativas. Las vivencias más significativas alimentan decisiones que difieren en función del sentido de identidad construido, el contexto de desempeño y factores socio-personales disponibles. Las implicancias para el desarrollo de una comprensión profunda del mundo escolar y del desarrollo profesional desde el devenir y sentir docente son discutidas.

Palabras clave: Profesores, Biografía, Trayectoria, Identidad y Desarrollo profesional

Introducción

Bajo el lema *la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes* y en sintonía con las recomendaciones de organismos internacionales los esfuerzos oficiales 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; Ruffinelli, 2016; Martinic, 2016; Suasnábar, 2017).

Dichos esfuerzos se comprenden en el contexto de sistemas educacionales que se configuraron en los 80' 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 "efecto profesor" ocupó un lugar primordial (OCDE, 2018; Galaz, Jiménez y Díaz-Barriga, 2019).

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 (Tardif, 2014 y Korthagen, 2017;).

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 una perspectiva biográfica y narrativa, en función de una construcción relacional de la práctica con la teoría pedagógica. Una perspectiva que dirige su atención a los profesores como personas, hacia sus trayectorias profesionales y el reconocimiento del desarrollo idiosincrásico de las experiencias escolares. (Huberman, 1989; Bolívar, 1999, Bolívar y Domingo, 2019).

Pero a pesar de los avances en el Método Biográfico Narrativo (MBN) los estudios referidos a los docentes se han situado fundamentalmente bajo una perspectiva temporal del aquí y el ahora orientándose a establecer los efectos de las innovaciones y reformas en su quehacer.

Nuestro estudio busca aportar al desarrollo de dicho campo bajo el objetivo de determinar los elementos singulares y convergentes que configuran la trayectoria profesional de 6 docentes del sur de Chile. Las interrogantes han sido ¿cuáles son 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?

Desarrollo

Trayectorias profesionales docentes: empleo del método biográfico-narrativo

Las investigaciones que se interesan en conocer y analizar trayectorias profesionales encuentran en el MBN una variedad de usos dados por distintos campos disciplinares y concepciones epistémicas para la investigación cualitativa de corte hermenéutico. Bolívar (2014) refiere que, en la actualidad, este método ha tomado 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.

Además de ser una forma de recolectar y analizar datos con enfoque interpretativo, el MBN 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 solo 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).

Durante los últimos 20 años se han desarrollado una baja cantidad de sistematizaciones sobre el desarrollo profesional docente y las existentes se centran prioritariamente en las dificultades que refieren sus trayectorias iniciales. Otro aspecto de las trayectorias profesionales es que ponen acento en procesos didácticos rescatando prácticas pedagógicas, pero también, visibilizando aspectos negativos que son parte de las historias.

Si bien el MBN es posible de aplicar en variados contextos, la mayor cantidad de estudios se realizan en contextos urbanos por sobre los rurales. No obstante, no todos utilizan este dato diferenciador como unidad de análisis. Se releva este aspecto puesto que su análisis puede dar una enriquecedora complejidad de las vivencias convergentes y/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 las escuelas rurales (Pinho y Souza, 2017) y narraciones de maestros en zonas de conflicto armado (Lizarralde, 2003).

Contexto de reformas: políticas educativas y subjetividades profesionales

El siglo XXI se inaugura con la instalación hegemónica de un nuevo modelo de desarrollo para el mundo globalizado organizado en torno al capital financiero. Estudios han mostrado como en Chile el modelo de mercado o neoliberal impacta de sobremanera en su sistema educativo (Orellana, 2018), ocurriendo diversos procesos de transformación educativa de carácter ascendente o descendente, es decir, tanto emanados desde las políticas públicas como el caso de reformas curriculares o la ley de Desarrollo Profesional Docente, así como aquellas provocadas por movilizaciones sociales ya sea del 2006 o 2011 (Falabella, 2015).

El periodo 2006 y al 2020 es un tiempo convulso y de sucesivos cambios en Chile; Ley General de Educación, Ley de Inclusión, nueva ley de administración de la educación pública, la ley de Desarrollo Profesional Docente, nuevo currículo nacional, entre otras. Contexto de transformaciones amplificado por la actual contingencia que implica pensar la educación en tiempos de crisis provocada por la pandemia del COVID19.

Siendo este el contexto en que les ha tocado formarse y desempeñarse como docentes a quienes son participantes de nuestro estudio, desde la óptica y episteme asumida, esta trama educativa cambiante hace que sus trayectorias profesionales se vean influenciadas en alguna medida por los cambios que ocurren en las diferentes esferas del sistema educativo, pues la trayectoria no sólo obedece a los diferentes movimientos y caminos individuales que sigue una profesora o un profesor en su situación laboral (lugares de trabajo, remuneraciones, cargos), sino que también cómo dichas políticas, que 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, dan sustento a las convergencias y divergencias profesionales que deben enfrentar en la cotidianeidad generándose tensiones o encrucijadas (Suárez, 2017) que les hacen tomar decisiones que repercuten en su enseñanza y en el aprendizaje escolar.

Enfoque metodológico

El estudio se orientó por principios del MBN. Se concibe como una estrategia cualitativa que permite ampliar el conocimiento de lo que sucede en el mundo escolar a través del punto de vista los docentes.

El instrumento empleado fue el relato de vida (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Se trata de una técnica de recolección de gran aceptación en el ámbito de la educación y en particular en la formación docente en razón que la reconstrucción de trayectorias invita a reflexionar sobre la vida. Para el desarrollo del relato se invitó a responder las siguientes preguntas: *¿Cómo llegué a ser la profesora o el profesor hoy soy? ¿cuáles han sido aquellos hitos, experiencias, momentos, situaciones y personas más significativas?*

La muestra fue discrecional y estuvo constituida por 6 docentes (3 profesoras y 3 profesores) pertenecientes a tres regiones del sur de Chile (Región de los Ríos, Región de los Lagos y

Región de Aysén). Se trata de profesoras y profesores en ejercicio 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 y urbanos.

Tabla N° 1. Participantes del estudio

	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

La perspectiva del estudio es descriptiva e interpretativa y la técnica empleada fue el análisis de contenido. Se establecieron categorías y subcategorías de interpretación gracias al empleo del software *Nvivo 10*. La frecuencia de categorías también fue establecida gracias a este programa. Dirigimos nuestros análisis en búsqueda de coordenadas o patrones de trayectoria que permitiesen dar cuenta de potenciales fases profesionales concurrentes y significados singulares-convergentes asumiendo aquel principio de *continuum* de formación y una secuencia de análisis mixta (vertical y horizontal a la vez).

En específico nuestro análisis puso atención en contenidos de narración tales como:

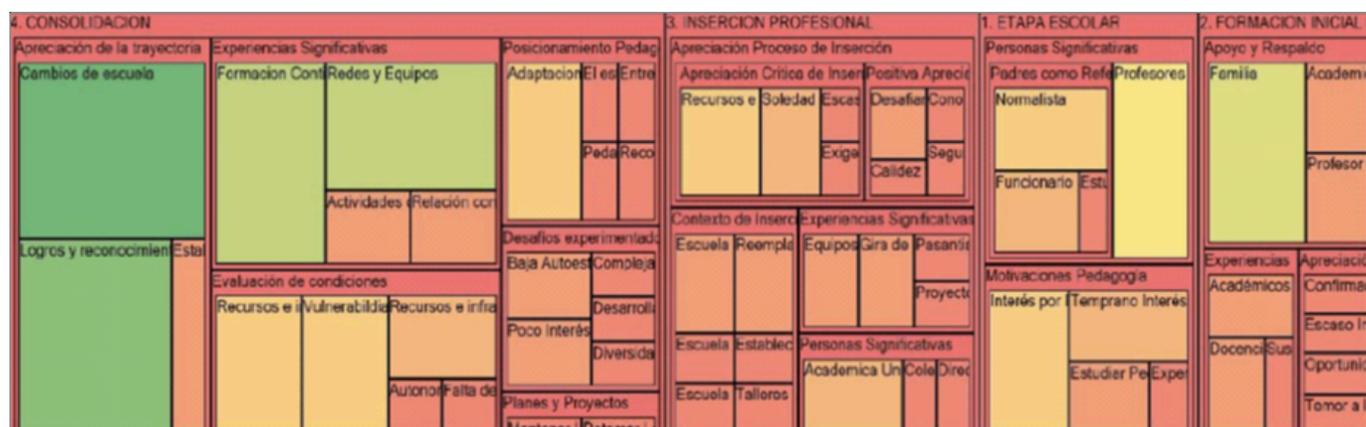
- Personas significativas
- Experiencias relevantes de formación
- Expectativas y planes
- Elecciones, adhesiones y militancias
- Motivaciones e intereses por determinados campos de saber o formación
- Grados de satisfacción / emociones asociadas

Para desarrollar los análisis recurrimos a los nombres reales de los participantes (previo consentimiento y autorización).

Análisis de resultados

Nuestros hallazgos permiten constatar que los relatos convergen en hitos o periodos claramente delineados tales como: Escolar, Formación Inicial, Inserción Profesional y Consolidación. Cómo muestra la figura N°1 las referencias tienden a concentrarse en una etapa actual que denominamos Consolidación Profesional, seguida de aquella de Inserción Profesional. Cabe relevar además cómo en la Etapa Escolar las referencias identifican personas y experiencias significativas incluso por sobre la Formación Inicial Docente (FID).

Figura N° 1. Nodos comparados por cantidad de referencias de codificación

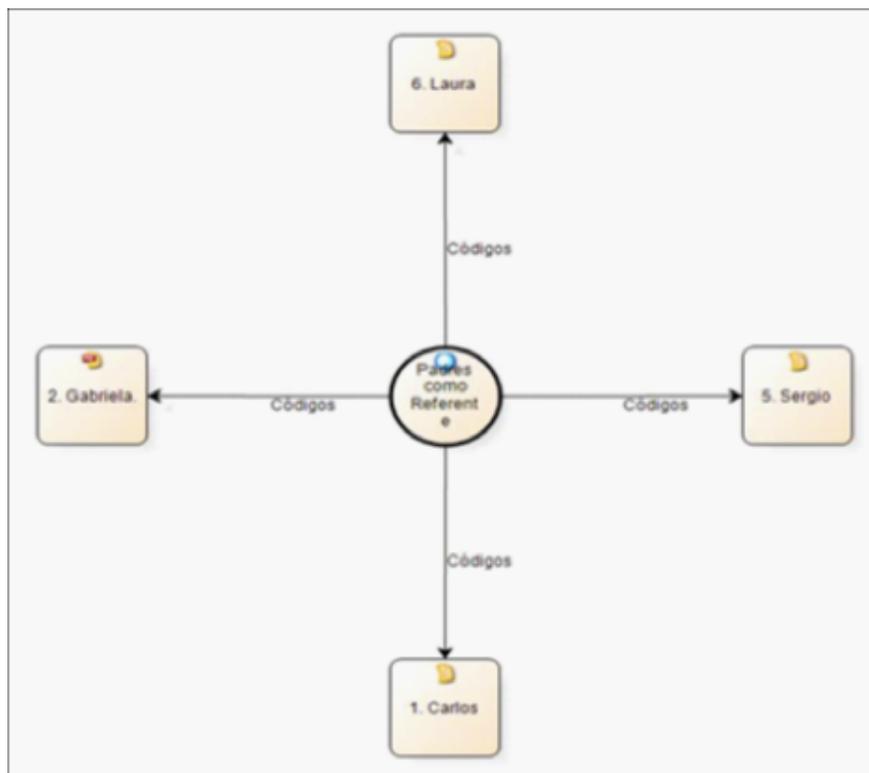


“Hijo de profesora normalista, por lo que no me cabe duda de que ahí empezó este gusto por las salas de clases, el olor a tiza, el gusto por enseñar además del respeto y cariño para con los niños y niñas” (Carlos)

Otro hecho interesante de constatar es que 4 participantes identifiquen específicamente al padre como actor significativo ante la opción por estudiar pedagogía (Ver figura N°2). Al respecto las referencias aluden a su función como fuente de apoyo o motivación, pero así también como foco de resistencia. Sobre este último sentido la profesora Gabriela señala:

“(…) me dijo que debía postular a Leyes, así lo hice, pero en primer lugar puse Pedagogía en Educación Física. Cuando salieron los resultados mi papá no me habló por meses, que se va a morir de hambre, que va a ser de esta niña y toda clase de cosas, yo en cambio feliz” (Gabriela).

Figura N°2. Padres como referente

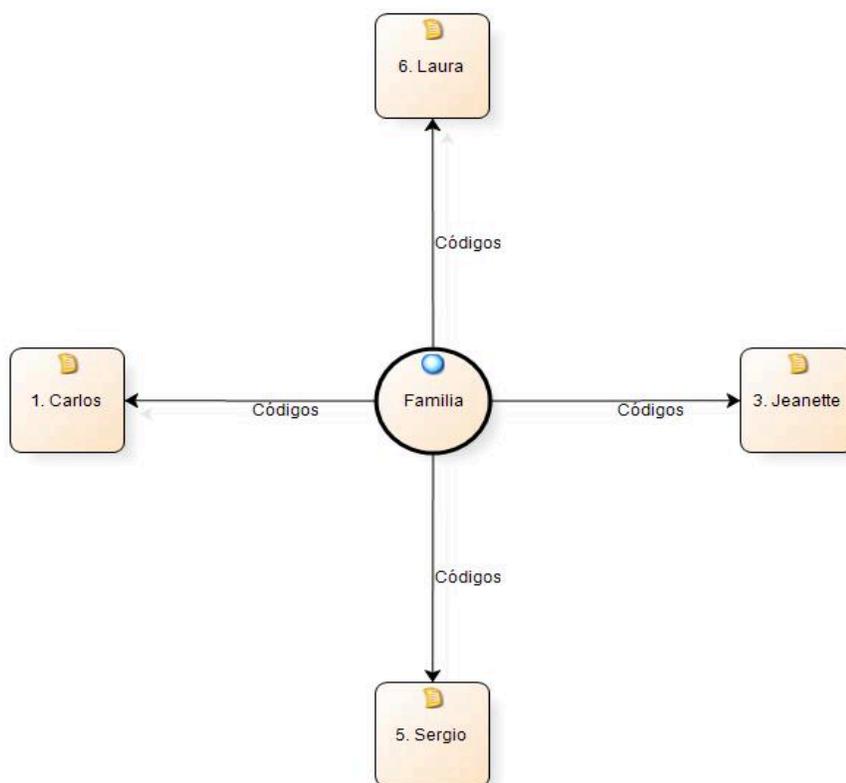


Fuente: elaboración propia

Fase de Formación inicial docente (FID): experiencias y apoyos críticos

La familia es un factor de efecto continuo. Durante la FID asume una función de apoyo y contención que a la luz de las referencias de 4 participantes (ver figura N°3) parece ser crucial para afrontar las exigencias e incertidumbres. Es interesante constatar que 3 de los 4 participantes que reconocen su influencia durante esta etapa sean además quienes reconocen sus aportes (motivación extrínseca) a la hora de decidir estudiar pedagogía.

Figura N° 3. FID. Respaldo de la familia



Fuente: elaboración propia

La Figura N°4 permite apreciar el volumen de referencias a la familia, los padres y la carrera de los participantes en el estudio. Las referencias remiten a experiencias positivas y significativas. Al respecto señala la profesora Gabriela:

“Desde pequeña siempre supe que quería ser profesora, jugaba a serlo con mis hermanos y primos, en la ciudad de Concepción (...) dejaron huella en mi vida, por lo que creo que siempre supe que sería profesora, claro que no de Lenguaje” (Gabriela).

“El profe Rodrigo que era el jefe de práctica que me dio la posibilidad de estar en diferentes escenarios, principalmente de Puerto Montt y hacer mi práctica pedagógica en la Escuela Mirasol, la escuela 10 que tengo muy lindos recuerdos ahí porque estuve un semestre completo trabajando con niños de 7mo y 8vo año con diferentes situaciones” (Pablo)

Fase de Inserción Profesional: contextos, apreciación y personas significativas

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.

“La relación con las colegas (no con los colegas, específico solo género femenino), no fue fácil, sintiendo a veces que estaba muy sola, llegando a llorar en la sala de clases o en mi casa, porque me sentía incomprendida, los celos profesionales y por qué no decirlo, a la envidia que sentían al ver los resultados del trabajo realizado” (Jeannette)

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 4 participante. 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.

“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” (Laura)

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. 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 reafirmación vocacional, de construcción de redes profesionales, y en ocasiones, de reconocimientos.

Sobre los cambios de escuela un profesor señala.

“El siguiente año (2005) fue muy extraño, recorrí 3 establecimientos haciendo reemplazos, un Liceo TP(técnico profesional) durante el primer semestre, otro TP durante el segundo semestre, y durante todo ese año en la educación nocturna (horario vespertino)” (Sergio)

Por su parte una profesora alude al contexto rural que acompaña su trayectoria en este periodo:

(...) emigré desde la comuna de Chaitén a la región de Aysén. Comencé mi trabajo como profesora unidocente en la escuela Arroyo el Gato desde 2001 hasta el año 2007. La escuela contaba con 9 estudiantes de 1° a 6° básico, 1 manipuladora de alimentos, un auxiliar, 1 asistente, (para internado), los estudiantes compartían el régimen de internado ya que provenían de familias que vivían distante 7 a 20 kilómetros (Laura)

Figura N° 8. Nube de palabras Fase de consolidación



Fuente: elaboración propia

También encontramos menciones al reconocimiento de los estudiantes como reafirmador vocacional y de la autoestima profesional, un profesor señala:

“Se disfrutaba la pedagogía, se disfrutaba ese respeto y eterno cariño que te entregan los estudiantes y los padres” (Pablo)

La inestabilidad laboral y las precarias condiciones de trabajo en esta etapa no se han traducido en un replanteamiento de la profesión. Las experiencias aluden a la creación de redes o equipos como así 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 Directorio de profesores rurales para desarrollar encuentro Nacional de Profesores Rurales en Coyhaique en conjunto con DEM- SECREDUC y otros organismos” (Laura)

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 macro categoría siguiendo una tradición teórica-conceptual que coloca su acento en la experiencia docente (Bolívar, 1999; Huberman, 1989; entre otros) 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 solo tiene un carácter teórico- metodológico sino también ético en consideración del sentido u 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 MBN, 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 ausencia de determinadas políticas educativas. Estas parecen no lograr inscribirse en la trayectoria y prácticas de los profesores. Las razones pueden ser variadas, aunque fundamentalmente creemos aluden al carácter técnico, la naturaleza externa y des-subjetivada de su diseño.

En el caso de la formación docente además 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 (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, abandonar 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

- Bellei Carvacho, C. (2010). La carrera docente: mucho más que un esquema salarial. *Docencia*, (42), 30-32.
- Bolívar Botía, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(62), 711-734.
- Bolívar Botía, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria*. Mensajero Ediciones.
- Bolívar Botía, A. y Domingo Segovia, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.
- Bolívar Botía, A.; Domingo Segovia, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación: enfoque y metodología*. La Muralla.
- Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>
- Falabella, A. (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*, (36), 132. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Galaz, A; Jiménez, M. y Díaz-Barriga, A. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México: Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles Educativos*, 41(163), 156-176.
- Hernández Polo L. (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*, 38(2), 12-31. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Huberman, M. (1989). *La vie des Enseignants. Évolution et Bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux and Niestlé
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23 (4), 387-405.
- Landín Miranda, M. y Sánchez Trejo, S. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zona de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 1(2), 79-114
- Martinic, S. (2016). La evaluación y las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 30-43.
- OCDE (2018). *Políticas docentes efectivas. Conclusiones del informe PISA*. OCDE.
- Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- Orellana Calderón, V. (2018). *Entre el mercado gratuito y la educación pública: Dilemas de la educación*. LOM Ediciones

- Pinho, A. y Souza, E. (2017). Fios que Tecem o Tempo Escolar: do ritmo padrão à simultaneidade. *Educação & Realidade*, (42), 3, 1183-1204. <https://doi.org/10.1590/2175-623660927>
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, (42) 261-279.
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, (30) 112-135.
- Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*, 2 (1), 42-54.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/87583>