


<https://doi.org/10.1590/198053147843>

¿POR QUÉ PERMANECEN LOS DOCENTES PRINCIPIANTES EN LAS ESCUELAS CHILENAS?

 Alessandra Díaz Sacco¹

¹ Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile; andiaz@uc.cl

Resumen

La investigación profundiza en la experiencia de permanencia de nueve profesores principiantes chilenos de educación secundaria que se desempeñan en escuelas vulnerables. A partir de un enfoque ecológico de la agencia docente y una metodología biográfica narrativa se articulan distintas dimensiones en la comprensión del fenómeno. Se develan cuatro temáticas centrales, a saber: historia de vida, encontrando el origen del sostenimiento y sentido profesional; el vínculo con los estudiantes como raíz de la permanencia; la composición de un contexto escolar como protector y facilitador de la labor docente; y futuros imaginados en educación: propósitos y posibilidades de proyección. Los hallazgos permiten avanzar hacia una comprensión integrada y multidimensional de la permanencia en las escuelas, que provee hilos comunicantes entre dimensiones del ámbito personal de los docentes que se entrelazan con los entornos cotidianos, relacionales y sistémicos en los cuales se despliega la profesión.

PERMANENCIA • MOVILIDAD DEL DOCENTE • INICIACIÓN DEL MAESTRO

POR QUE OS PROFESSORES PRINCIPIANTES PERMANECEM NAS ESCOLAS CHILENAS?

Resumo

A pesquisa aprofunda a experiência da permanência de nove professores principiantes chilenos do ensino médio que lecionam em escolas vulneráveis. A partir de uma abordagem ecológica do trabalho docente e de uma metodologia biográfica narrativa são articuladas diversas dimensões da compreensão do fenômeno. Revelam-se quatro temas principais, como: história de vida, encontrando a origem da sustentação e do sentido profissional; o vínculo com os estudantes como raiz da permanência; a composição de um contexto escolar como protetor e facilitador do trabalho docente; e futuros imaginados na educação: propósitos e possibilidades de projeção. Os achados permitem avançar rumo a uma compreensão integrada e multidimensional da permanência nas escolas, que provê um fluxo de comunicação entre dimensões do âmbito pessoal dos professores que se entrelaçam com os entornos cotidianos, relacionais e sistêmicos nos quais a profissão se desenrola.

PERMANÊNCIA • MOBILIDADE DE PROFESSORES • INICIAÇÃO DE PROFESSORES

WHY DO BEGINNING TEACHERS STAY IN CHILEAN SCHOOLS?

Abstract

The research focuses on the experience of nine Chilean beginner teachers staying in vulnerable schools. From an ecological approach of the teacher agency and a biographical narrative methodology, different dimensions are articulated in understanding the phenomenon. Four central themes are proposed, namely: life story: finding the source of sustenance and professional meaning; the link with students as the root of permanence; the composition of a school context as a protector and facilitator of teaching; and imagined futures in education: purposes and possibilities of projection. The findings allow progress towards an integrated and multidimensional understanding of permanence in schools and provide communicating threads between dimensions of teachers' personal environments interwoven with the daily, relational, and systemic environments in which the profession unfolds.

PERSISTENCE • TEACHER MOBILITY • TEACHER INITIATION

POURQUOI LES PROFESSEURS DÉBUTANTS RESTENT-ILS DANS LES ÉCOLES CHILIENNES?

Résumé

La recherche analyse l'expérience de la permanence de neuf professeurs chiliens en début de carrière dans des lycées considérés vulnérables. Plusieurs niveaux de compréhension du phénomène s'articulent autour d'une approche écologique du travail d'enseignement et d'une méthodologie des récits de vie. Quatre grands thèmes sont traités : l'histoire de vie, pour cerner le socle de leur motivation et de leur sens professionnel ; les liens noués avec les élèves, qui seraient à la racine de leur permanence dans les établissements ; la construction d'un contexte scolaire, vu comme protecteur et favorable au travail d'enseignement ; et des futurs imaginés dans l'enseignement en termes d'objectifs et de possibilités de projection. Les résultats permettent d'avancer vers une compréhension intégrée et multidimensionnelle de la permanence dans les écoles, assurant un flux communicationnel entre les dimensions de la sphère personnelle des enseignants, qui s'entrelacent aux environnements quotidiens, relationnels et systémiques dans lesquels la profession se déroule.

PERMANENCE • MOBILITÉ DES ENSEIGNANTS • INITIATION DE L'ENSEIGNANT

LOS DOCENTES SON UN ELEMENTO DECISIVO EN LOS ESFUERZOS PARA MEJORAR LA EFICACIA y la equidad de la escolaridad (OECD, 2005). En este ámbito, la investigación de la movilidad docente ha determinado que la rotación y abandono de los profesores perjudica el funcionamiento de la escuela a nivel general e impacta de forma negativa el rendimiento de los estudiantes al verse interrumpido el proceso de enseñanza (Boyd et al., 2008; Dolton & Newson, 2003; Ronfeldt et al., 2013). Además, la rotación y el abandono docente generan problemas asociados a la equidad educativa, dado que en sectores de mayor pobreza es más complejo el reclutamiento de profesores, la demanda por dichos puestos de trabajo es menor (Boyd et al., 2005), y existe una menor tasa de retención (Simon & Johnson, 2015).

En el caso chileno, las tasas de abandono de la profesión alcanzan cifras del 20% luego del primer año y cercanas al 40% antes del quinto año de ejercicio de la profesión docente (Ávalos & Valenzuela, 2016; Valenzuela & Sevilla, 2013). En términos de rotación, el 50% de los profesores principiantes habrá rotado del primer empleo considerando tres años plazo. En particular, esta problemática se intensifica en escuelas chilenas con una mayor proporción de estudiantes vulnerables (IVE-SINAE¹ del 80% o más). En este caso, se observa que el 37,4% de los profesores deja su primer trabajo a un año plazo, cifra que alcanza el 54,9% al tercer año (Carrasco et al., 2017).

En este escenario de alto abandono y rotación temprana, y luego de 4 años de la puesta en marcha de la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile,² es posible prever una situación de déficit de futuros profesores en el corto y mediano plazo para el sistema escolar. En el período 2011 a 2017 se registra un aumento de la matrícula en carreras de pedagogía en instituciones con alto nivel de acreditación, lo que podría asociarse a una mejora en la calidad de la formación. Sin embargo, existe una reducción de matrícula en carreras de pedagogía en instituciones de baja acreditación que no ha sido compensada a nivel del sistema en general; por lo tanto, se observa una caída total en la matrícula del 27,2%, y en el caso particular de las carreras de pedagogía en educación secundaria, del 45,3% (CIAE, 2020).

En síntesis, al considerar los antecedentes previamente expuestos la retención de profesores principiantes se establece como un desafío apremiante que hoy enfrenta el sistema educativo chileno.

Movilidad docente a nivel internacional y nacional

La investigación en el área ha identificado un conjunto de factores a nivel individual, tales como el género, edad, formación, resiliencia del maestro, entre otros; y contextuales, como las características de los equipos de gestión, las condiciones laborales, las posibilidades de desarrollo profesional, entre otros, asociados a la rotación o permanencia en las escuelas, o vinculados al abandono de los sistemas educativos (Borman & Dowling, 2008; Podolsky et al., 2019; Schaefer et al., 2012). También, un volumen menor de estudios ha propuesto orientaciones explícitamente integradas entre dimensiones

1 Índice de vulnerabilidad escolar – Sistema Nacional de Asignación con Equidad. Indicador de la condición de vulnerabilidad de los estudiantes en los establecimientos escolares, calculado en base a variadas fuentes de información de cada alumno. El índice fluctúa en un rango entre 0 y 100%.

2 Ley que tiene como objetivo dignificar la profesión docente. Introduce modificaciones a nivel de la formación y progresión en la carrera profesional. Incorpora la exigencia de acreditación de los programas que imparten la carrera de pedagogía, aumenta los requisitos de ingreso a la profesión, modifica la distribución de la jornada de trabajo y la estructura de remuneraciones. Además, crea el sistema de mentorías y un programa de perfeccionamiento profesional durante la carrera (CPEIP, 2017).

individuales y contextuales. La aproximación de Zavelevsky y Shapira-Lishchinsky (2020), propone un modelo multidimensional para examinar las características de una cultura escolar ecológica que promueva la retención de los maestros. Otros han posicionado el estudio del desgaste docente desde un enfoque narrativo y como un problema situado en la formación y cambio de identidad, proponiendo interconexiones entre elementos personales y profesionales (Schaefer, 2013; Schaefer & Clandinin, 2011). Finalmente, la investigación de Clandinin et al. (2014) a partir de una aproximación narrativa entrelaza elementos de la identidad de los maestros con concepciones de conocimientos personales y profesionales en las experiencias de abandono de la docencia.

A nivel nacional la investigación en el área es aún modesta. Destaca el trabajo de Ávalos et al. (2016), que propone factores vinculados al abandono de la docencia referidos por profesores principiantes chilenos. Los de mayor frecuencia son: la falta de oportunidades de desarrollo profesional, insatisfacción con las condiciones laborales, disconformidad con el liderazgo escolar y baja autonomía profesional. También, el estudio de Gaete et al. (2017) propone siete razones vinculadas con el abandono: presentar intereses distintos a la enseñanza, tener nuevas oportunidades laborales en cargos de gestión a nivel escolar, insatisfacción con las remuneraciones, disconformidad con las condiciones de trabajo, sobrecarga de trabajo, falta de reconocimiento de la profesión y proseguir estudios de perfeccionamiento. También, se ha propuesto un perfil de profesor que presenta mayor riesgo de abandonar su primer trabajo. Docentes hombres de secundaria, menores de 30 años, sin contrato indefinido, que se desempeñan en establecimientos particulares subvencionados con una alta proporción de estudiantes vulnerables (Carrasco et al., 2018). Finalmente, un estudio sobre razones de permanencia plantea, como principal hallazgo, el que la intención de permanecer se encontraría vinculada a la posibilidad de establecer una relación positiva con los estudiantes (Zamora et al., 2018).

Los hallazgos de las investigaciones en el área son relevantes para la comprensión de la movilidad de los maestros. Sin embargo, se han propuestos limitaciones para lograr un entendimiento profundo y holístico del fenómeno. En este ámbito, la mayoría de los estudios se ha centrado en características de los maestros o en cualidades del contexto, siendo necesario avanzar hacia una comprensión de condiciones integrales para el mantenimiento de los profesores a lo largo de su carrera profesional (Schaefer et al., 2012). También se ha propuesto la preponderancia de abordajes superficiales que han soslayado la complejidad del fenómeno (Clandinin et al., 2014). Finalmente, se ha advertido que predominan aproximaciones al estudio de la movilidad docente que lo han caracterizado como un acontecimiento o decisión singular, más que como un proceso que se produce a lo largo del tiempo (Clandinin et al., 2015).

En suma, este trabajo profundiza en la experiencia de permanencia de profesores principiantes. Se utiliza un marco teórico ecológico junto a una aproximación biográfica narrativa, que permiten adentrarse de manera profunda y multidimensional, y evidenciar un proceso a lo largo del tiempo en la comprensión del fenómeno en estudio. Finalmente, se opta por ahondar en la experiencia de docentes de educación secundaria que se desempeñan en escuelas con alta proporción de estudiantes vulnerables, por ser características que la literatura en el área ha relevado como de mayor riesgo de abandono y por ser entornos en los cuales el impacto de la rotación es mayor.

Una mirada integrativa de la permanencia en las escuelas

El diseño y análisis de datos de este trabajo se orientan por el enfoque ecológico de la agencia docente propuesto por Priestley et al. (2015). Este enfoque, trasladado a las decisiones de carrera profesional, permite hacer un análisis de estas decisiones como el resultado de la interacción de la capacidad y características individuales con las condiciones ambientales en las cuales se desarrolla el quehacer docente. El enfoque permite conceptualizar y analizar desde tres dimensiones de agencia, a saber: influencias del pasado o dimensión iterativa; orientaciones hacia el futuro o dimensión proyectiva;

y compromiso con el aquí y ahora o dimensión de evaluación práctica. Los autores proponen que la dimensión iterativa del trabajo de los docentes tiene relación con las capacidades personales, las creencias y los valores, los cuales tendrían su enraizamiento en experiencias pasadas. La dimensión proyectiva del trabajo de los profesores se refiere a sus aspiraciones y orientaciones con respecto a su labor, tanto a largo como a corto plazo. Finalmente, la dimensión de evaluación práctica se relaciona con el ambiente de trabajo diario dentro del cual los maestros se desenvuelven y ejerce una importante influencia en la agencia, moldeando la toma de decisiones y la acción. Este enfoque posibilita la integración de elementos individuales y contextuales en las decisiones de permanencia de los docentes; por lo tanto, al utilizarlo como marco para el análisis, es posible la integración de las experiencias personales y profesionales, las aspiraciones del maestro y la evaluación del escenario donde despliega su acción docente, todos elementos que se presume confluirían en una toma de decisiones frente a su labor profesional.

Enfoque metodológico

Se utiliza un enfoque biográfico narrativo para aproximarse a la comprensión de las experiencias de permanencia de docentes noveles de educación secundaria. En particular, se recoge la conceptualización de narrativa propuesta por Clandinin y Connelly (2000), en la cual se consideran las dimensiones de temporalidad, personal-social y de lugar. La temporalidad implica el estudio de los eventos en su transición en el tiempo, por lo tanto, la consideración del pasado, presente y futuro de los docentes participantes en sus dimensiones personales y profesionales. La dimensión personal-social implica la profundización en condiciones personales, tales como ideas, valores, creencias, entre otros, y condiciones sociales, al ahondar en elementos del contexto y relacionales. Por último, el lugar tiene en consideración el entorno institucional y del sistema escolar chileno. Esta aproximación es consistente con el marco teórico subyacente a esta investigación, a partir del cual se propone una mirada temporal que recoge elementos personales y contextuales para la comprensión de la permanencia.

Cabe señalar que esta investigación cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la universidad de afiliación de la autora.

Muestra

Participaron nueve docentes principiantes que se desempeñan como profesores de educación secundaria por al menos tres años consecutivos y por un máximo de cinco años en un establecimiento municipal o particular subvencionado³ de la Región Metropolitana. Los establecimientos en los cuales trabajan los docentes tienen un índice de vulnerabilidad escolar igual o superior al 80%. El reclutamiento se realizó a partir de un muestreo en cadena, identificando participantes claves que permitieron la inclusión de otros profesores que cumplían con los requerimientos del estudio (Hernández et al., 2014). Un desglose de las características de la muestra se presenta en la Tabla 1. Los nombres de los participantes fueron alterados para mantener su anonimato.

3 Los establecimientos municipalizados se encuentran a cargo del Estado; las escuelas particulares subvencionadas funcionan a cargo de un sostenedor particular y con aportes del Estado.

TABLA 1
CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA⁴

Profesor/a	Edad	Años de docencia	Años en el establecimiento actual	IVE -SINAE del establecimiento ⁵
Andrea	27	5	5	88%
Ignacio	32	5	5	91%
Margarita	28	5	3	83%
Patricia	26	4	4	82%
Francisca	28	4	3	80%
Camila	28	4	3	83%
Esteban	27	4	3	90%
Carolina	25	3	3	90%
Manuel	25	3	3	91%

Fuente: Elaboración propia.

Producción y análisis de datos

Se realizaron seis entrevistas narrativas a cada uno de los participantes con una frecuencia de una entrevista mensual. Cada una de ellas tuvo una duración de entre 60 a 90 minutos, completando un total de 54 entrevistas. Para su construcción se consideró como marco teórico subyacente las dimensiones de análisis propuestas por el enfoque ecológico de la agencia docente (Priestley et al., 2015). Adicionalmente, se dedicó una de las entrevistas a la presentación y conversación en torno a fotografías, con el fin de acceder a relatos de mayor profundidad para cada una de las dimensiones abordadas (Harper, 2002). Cabe mencionar que todas las pautas fueron sometidas a un proceso de validación por juicio de siete expertos y a un proceso de pilotaje previo a su implementación.

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando un método temático para la identificación y análisis de temas centrales (Braun & Clarke, 2006), inspirado en las orientaciones de Clandinin y Connelly (2000) al examinar los posibles patrones, hilos narrativos y tensiones que se develan en la experiencia narrada de los participantes. Se procedió de la siguiente forma: se transcribieron los audios de la totalidad de las entrevistas íntegramente, se realizó un análisis singular e iterativo de cada una de las entrevistas. Lo anterior permitió la identificación de códigos temáticos iniciales que se organizaron en un libro de códigos. Posteriormente, los códigos fueron agrupados en temas potenciales involucrados transversalmente en la experiencia de permanencia. Se revisaron los temas de forma iterativa, identificando la esencia de cada uno de ellos y su relación con los demás, con el fin de estabilizar y refinar la propuesta. Finalmente, se definen y nombran cuatro de las temáticas que aparecieron de forma más sistemática y honda en las narraciones.

Resultados

A partir del análisis transversal de todas las historias narradas fue posible la identificación de cuatro temáticas asociadas a las narrativas de permanencia que se desarrollan a continuación.

4 Las biografías de Andrea e Ignacio se encuentran publicadas de forma extendida como parte de la línea de investigación en la cual se inserta este trabajo (Díaz, 2021).

5 Según información publicada por JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas), en registro 'Prioridades 2019 con IVE-SINAE Básica, Media y Comunal'.

Historia de vida: encontrando el origen del sostenimiento y sentido profesional

En las narraciones de permanencia de este grupo de docentes es posible reconocer una afiliación a la historia de vida. En particular, los docentes mencionan características de las historias familiares que se encontrarían vinculadas al compromiso con sus instituciones y sus modos de despliegue en las escuelas. Se distingue una intensa narración de compromiso, esfuerzo y persistencia en sus historias familiares, que destacan como modos de enfrentar la vida y en especial las resaltan como formas de sostenerse frente a las adversidades. Una maestra evoca la historia de trabajo de su madre para ejemplificar cómo ella se sustenta en su trabajo actualmente.

Mi mamá es muy así, es súper responsable, autoexigente, siempre va más allá, se adelanta en las situaciones y ha tenido que salir adelante con el trabajo que tiene y tiene que tomar el lado positivo, si no, no aguantaría el nivel de estrés que tiene. (Margarita).

En este ámbito, son múltiples los relatos que aluden a características de sus entornos familiares que los ayudan a mantenerse en situaciones laborales difíciles, que fueron modelando características personales que se mantienen hasta el día de hoy, y que reconocen como facilitadores de la permanencia en las escuelas en momentos de mayor dificultad. Asimismo, para algunos la influencia de amistades y de sus parejas se constituyen como un elemento relevante en la forma de pensar, en sus intereses actuales y en los modos de desenvolverse. Son abundantes los ejemplos de resiliencia, perseverancia, de compromiso con el trabajo y de adaptación a nuevas situaciones que surgen espontáneamente en sus narraciones y que les permiten un mejor despliegue profesional y persistencia ante las dificultades. Por ejemplo, uno de los docentes menciona como su historia familiar es un ejemplo de perseverancia y un recordatorio de que es posible superar las dificultades.

Yo empecé a trabajar a los siete años en la feria. Mi papá tenía un puesto de herramientas y yo recorría con un carrito vendiendo bebidas. Y eso fue el inicio. Fue difícil. Porque me acuerdo que había momentos en que tenía hambre, tenía frío. Pero se podía, o sea, lo logramos. (Esteban).

También es llamativo que cuando los profesores relatan su etapa escolar, recuerdan docentes que son referentes de su labor actual. Uno de los recuerdos es la forma en que sus profesores se relacionaban con sus estudiantes, elemento que ellos quieren replicar en su quehacer.

Me llamaba la atención la sintonía que tenía con los estudiantes. (Esteban).

Eran muy cercanos, se preocupaban de uno como persona, siento que ellos han sido un modelo muy importante. (Andrea).

También recuerdan a algunos de sus docentes como referentes disciplinares y como no subestimaban las capacidades de sus estudiantes.

Hay una influencia positiva importante de mis profesores, cuando empecé a hacer clases, empecé a copiar el modelo de clases que hacía mi profesora en el colegio. ... Ser estricto con la disciplina, pero al mismo tiempo cercano y cálido con tus estudiantes, yo creo que eso traté de fusionarlo. (Andrea).

Él nos hablaba cosas más complicadas porque creía que nosotros podíamos aprenderlo. (Ignacio).

Todas estas narraciones parecen ser claves en el despliegue actual de los profesores. Existe un correlato muy directo entre sus propias experiencias escolares y cómo ellos manifiestan ser como maestros.

Por otra parte, es interesante que algunos de los profesores encuentran su compromiso con la docencia muy tempranamente, a partir de experiencias escolares. Esta juvenil aproximación a la carrera docente está teñida por un sentido de justicia y de entregar oportunidades equitativas a los estudiantes. Una profesora señala que en medio de una búsqueda vocacional:

. . . sentía que hacían falta profesores y buenos profesores, que estuvieran dispuestos a trabajar en los entornos no más amables necesariamente, y yo podía hacerlo. (Camila).

Otros profesores mencionan que, a partir de experiencias negativas en sus escuelas, ellos deciden involucrarse en la formación de estudiantes.

Un profesor de matemáticas le cortaba las alas [limitaba] a un estudiante, negándole hacer una actividad, porque no tiene las capacidades. Creo que eso me potenció para trabajar como profesor, esa injusticia. (Manuel).

Abí decidí como firme la pedagogía, yo ya sabía que quería ser profe, pero esa fue mi motivación para decidir: 'yo no quiero ser como él, quiero ser buena' y ese fue uno de mis objetivos más grandes para llegar acá, siempre lo voy a recordar. (Patricia).

Ahora bien, al avanzar en la historia de este grupo de docentes, se reconoce que la orientación y compromiso con la equidad y la justicia social se traducirán en algunos de ellos en una búsqueda de experiencias laborales o voluntariados en distintos contextos. Ejemplos de lo anterior son la implementación de talleres en comunidades pobres o marginadas, trabajo en fundaciones e impartir lecciones en la cárcel para que los reclusos terminen la enseñanza media. Es destacable que las primeras vivencias informales y formales con estudiantes son aspectos que marcan la historia inicial en la profesión, estas experiencias se perfilan como elementos que los mantienen en la docencia, encontrando un sentido profundo a la labor que realizan. En particular, la influencia que ellos pueden significar en las historias de sus estudiantes es un elemento que los sostiene en su labor cotidiana.

Lo que uno hace para ellos es súper significativo, lo valoran tanto, . . . para ellos un dulce, un te quiero, un abrazo, es lo que les puede hacer el día, la semana, el año . . . como que el estar con ese curso fue algo que me dio la fe que no importa lo chicas que puedan parecer las acciones, para los niños tienen a veces un impacto muy grande. (Camila).

Al adentrarse en la formación universitaria y cómo esta se vincula con su despliegue en las escuelas, los maestros reconocen que cuentan con una buena formación universitaria, la cual les otorga seguridad en el quehacer cotidiano. En este ámbito, surgen tres elementos interesantes. El primero es la relevancia de los modelos docentes al iniciarse en la profesión. Algunos profesores universitarios y docentes colaboradores en sus centros de práctica se constituyeron como referentes cuando ellos comenzaron, siendo modelos o inspiradores de su labor cotidiana. Elementos que destacan son la confianza que depositaban en los estudiantes y en particular en sus capacidades. El manejo de curso y la vinculación con los alumnos.

Más que las clases, cómo ella manejaba el grupo curso y cómo se desenvolvía con los estudiantes. Además, ella les daba la confianza a los estudiantes y los mismos estudiantes se lo retribuían con comportamientos, con responsabilidad. Eso fue algo que me marcó mucho y que me ayudó cuando tuve que comenzar con mis propios cursos. (Manuel).

Estos modelos docentes, al igual que los modelos de sus profesores escolares, les permitieron integrarse a sus escuelas teniendo en mente posibilidades de despliegue exitosas.

Además, la formación recibida es considerada rigurosa y completa, por lo que es valorada por los docentes como una fuente que concede seguridad en su labor cotidiana al sentirse expertos en sus áreas de desempeño profesional.

La formación fue muy buena, me dio muchas herramientas que hasta el día de hoy ocupo en cuanto a la metodología, crear secuencias didácticas, el trabajo de fuente histórica, rigor en una evaluación, lo significativo que es que yo les diga claramente a los chicos cuáles son mis expectativas de ellos. (Camila).

En este mismo ámbito, las experiencias de prácticas profesionales durante la formación son un hito muy relevante. De estas experiencias brotan elementos decisivos que permitieron a los docentes sentirse seguros en su despliegue profesional, reafirmando el gusto por la profesión. En particular, en estas instancias de práctica los profesores destacan que lograron vincularse de forma positiva con los estudiantes, enfrentar sus primeros desafíos y solucionarlos con éxito.

Yo era una persona muy tímida, y en las prácticas empecé a sacar más personalidad. (Francisca).

Las prácticas eran lo que más me gustaba. Es que estaba ahí en el campo de batalla, en el hacer, era muy distinto a lo que te pueden enseñar en la universidad. (Ignacio).

El vínculo con los estudiantes como raíz de la permanencia

Al ahondar en el despliegue cotidiano y su vinculación con la experiencia de permanencia surge como un elemento decisivo en las narraciones la vinculación que los profesores han establecido con sus estudiantes. Esta relación es caracterizada como una “raíz” que los une con las instituciones educativas.

Para permanecer, los estudiantes son una raíz muy fuerte. (Andrea).

Para mí asumir una responsabilidad de ser guía de estos niños no me permitiría, por muy agotada, por muy cansada, por muy enojada que esté con la institución, dejarlos solos. No me quiero rendir, no me quiero quedar con ese peso. (Carolina).

En particular, los profesores relatan cómo encuentran en este vínculo un profundo sentido a su labor cotidiana y es posible reconocer en sus historias un acentuado compromiso con la formación y acompañamiento integral de sus alumnos. En este proceso de vinculación aparecen varios elementos que es preciso destacar. En primer lugar, es distinguido como un proceso gradual. Los docentes señalan dificultades y complejidades que sobre todo en el inicio de sus trayectorias los llevaron al límite, cuestionando sus capacidades y sus ganas de permanecer en las escuelas donde se desempeñan. En particular, mencionan dificultades en el manejo de la disciplina en el aula, y en el establecimiento de reglas y su cumplimiento.

Sin embargo, los docentes reconocen características personales que les permitieron un buen nexo inicial, destacando la necesidad de ser transparentes, de convertirse en líderes dentro de sus salas de clases, de mantener una actitud de escucha a las necesidades de los estudiantes y generar un espacio de acogida y comunidad.

Uno genera una buena relación con sus estudiantes cuando intentas ser honesta con ellos e intentas mantenerte en esa línea, cueste lo que cueste. Eso yo creo que es una ventaja, que ellos saben cómo uno va a reaccionar, y cómo uno es, que uno no es una pantalla, una mentira delante de ellos. (Andrea).

Yo trato de ganarme el puesto de capitán. . . . Una vez se los planteé, que yo quiero ser el líder, pero yo no voy a ser líder de ellos hasta que ellos me elijan a mí como líder. (Esteban).

Siento que actualmente la sociedad es tan adultocéntrica que invalida las opiniones de los niños . . . a mí me gusta escucharlos, me gusta saber lo que opinan, me gusta aprender de ellos. (Francisca).

Soy tu comunidad también, hazme caso, lo que estamos haciendo acá es para cuidarnos a todos. (Ignacio).

Ahora bien, este proceso no es unidireccional, sino que los profesores también relevan en sus narraciones características de sus estudiantes que facilitaron la construcción de una relación, destacando el respeto y reconocimiento por la labor docente, y el cariño. Las características recién señaladas cobran especial sentido para los profesores al convertirse en elementos que los sostienen cotidianamente y que los animan en su labor profesional.

Con un curso que no tiene sus cosas valóricas claras, su formación humana clara, no puedes trabajar. . . Tenemos una disciplina muy buena, pero no es en base al miedo, es en base al respeto. (Margarita).

Siento que los estudiantes de este establecimiento, todo lo que tú les entregas ya sea en lo académico, en lo valórico, ellos te lo retribuyen de alguna manera, dándote un abrazo, muchas veces haciéndote regalos que quizás materialmente no son un regalo costoso, pero sí son regalos valóricamente muy grandes. (Manuel).

Si ellos no entregaran el cariño incondicional que dan, yo no estaría aquí, no tendría sentido. (Patricia).

Además, es significativo que, una vez que los docentes logran vincularse de manera positiva con los estudiantes, se establece un compromiso profundo, los profesores explicitan altas expectativas de los alumnos y reconocen en su labor un potencial de formación académica y personal que puede impactar en las trayectorias de los estudiantes. Este compromiso potencia la permanencia en las escuelas, y surgen narrativas en las cuales los maestros se catalogan como pilares en las vidas de los alumnos, modelos y referentes, características que parecieran fortalecer el involucramiento y empeño por trabajar con estos alumnos.

Siento que yo contribuyo, hubo mucho tiempo donde yo pensaba que podría trabajar, quizás, en un colegio de recursos más elevados, donde a la larga tu trabajo es solo un trabajo . . . pero uno siempre tiene esa sensación de que acá te necesitan, de que tú alegras a veces a los niños, de que ellos confían en ti, de que a veces ellos también hacen todo por ti A veces tú eres la razón para que ese niño se levante, eres la razón para que ese niño sonría, porque en su casa o en su vida cotidiana nadie más le sonríe, le dice que es bueno, que hace las cosas bien, que es valioso. (Camila).

Yo creo que ellos te ven como un modelo a seguir. Como un modelo de adulto de lo que a ellos les gustaría llegar a ser Yo siento que igual les fallaría como modelo si los dejo tirados [solos]. (Margarita).

Estaba a punto de tirar la toalla [desistir] . . . mi motor era saber que los chiquillos necesitaban que yo estuviera ahí con ellos. (Carolina).

Finalmente, es interesante que este involucramiento reafirma en los relatos creencias en cuanto al impacto de la labor docente, no solo en la vida de sus estudiantes sino que, a nivel social, profundizando el sentido y compromiso con la labor que realizan.

La esperanza de que con la educación que nosotros entregamos, con las ideas que tratamos de transmitir, se arregle un poco el mundo y avancemos hacia una sociedad más justa, más consciente, más crítica. (Carolina).

Yo siento que al final es como la única instancia en que yo puedo ser un aporte al mundo, concientizar a los chiquillos . . . Y para mí los cambios más grandes en la sociedad se hacen en el aula, eso para mí es importante. (Esteban).

La composición de un contexto escolar como protector y facilitador de la labor docente

Al considerar el contexto escolar en las narraciones de los docentes, los equipos de gestión aparecen como los primeros actores relevantes en las comunidades educativas. Particularmente, las características de los equipos de gestión relatadas como facilitadoras del trabajo de los profesores son la posibilidad de contar con libertad y flexibilidad en la implementación de las clases, considerando las singularidades de los estudiantes y de la asignatura, y a la vez, un respaldo frente a las decisiones que toman los docentes.

Acá tenemos la suerte que el jefe UTP [Unidad Técnico-Pedagógica] le gusta que uno experimente, entonces no tienes problemas de rigidez con eso. (Ignacio).

Te dejan mucha libertad de acción . . . , trabajo con los chicos, acomodo el currículum a la medida de los chiquillos y de las necesidades más emergentes también. (Carolina).

Asimismo, es posible detectar dos características que los docentes realzan en sus relatos como claves para el adecuado trabajo con los equipos de gestión. Recibir apoyo y orientación idóneos y que exista confianza para entablar diálogos constructivos en la comunidad educativa. En relación con el apoyo y orientación, son reconocidos como particularmente importantes cuando los docentes ingresan a las escuelas. En este ámbito, los equipos de gestión relatados como valorados son aquellos que se encuentran disponibles para escuchar las necesidades de los docentes, que orientan en las dificultades y que entregan apoyos contextualizados a las necesidades emergentes.

[Refiere a la inserción en la escuela] *Si no es por la directora de este colegio, yo no estaría aquí . . . yo le podía contar todo, así como “dime, estoy mal, dime, no puedo con esto” . . . y ella siempre fue muy comprensiva.* (Patricia).

La UTP, que son después de todo con los que uno trabaja directamente, están muy abiertos a ayudarte, a escucharte . . . cuando te van a observar clases es una dinámica de ‘puedes mejorar esto’ más que de “lo hiciste mal” o de “esto hiciste mal o esto hiciste bien”, sino que “oye, tu fortaleza está acá, tus dificultades están acá, podrías trabajarlo de esta forma”. (Francisca).

También destacan en las historias las comunidades que logran establecer un clima de diálogo y confianza, donde los docentes se sienten escuchados y hay un respaldo en las decisiones profesionales consensuadas.

Hay una política del diálogo, de escuchar a las personas y ver qué pensamos todos . . . tratan de buena fe de hacer las mejores ideas que vayan surgiendo y eso se nota. (Ignacio).

Por otra parte, es posible reconocer en las narraciones que la cultura escolar en su conjunto puede constituirse como protectora y facilitadora de la labor docente, particularmente cuando predominan cualidades tales como: amor y empatía en las relaciones. Los docentes mencionan el amor a la base del compromiso con su labor docente y como una forma de vincularse con la comunidad educativa, y en especial, con los estudiantes.

Hay un amor por lo que uno quiere lograr y por las relaciones que uno puede establecer dentro de la comunidad en la que trabaja. (Andrea).

Para mí algo muy importante es el amor. Generalmente los chiquillos cuando ven que alguien se preocupa por ellos y eso es transversal, lo valoran mucho. (Esteban).

Asimismo, la empatía es mencionada como un valor que estaría a la base del quehacer profesional y que facilitaría la relación con los alumnos.

Los chiquillos necesitan a alguien que intente comprenderlos, que intente ponerse en su lugar, que esté ahí, y sin empatía eso no se logra. (Carolina).

Además, mencionan el respeto y la honestidad. Es interesante que el respeto es considerado en distintas esferas; el respeto hacia el profesor, hacia los alumnos y por las creencias de la comunidad a la cual ellos pertenecen.

En este colegio muchos de los profesores compartimos la necesidad de que los estudiantes sean respetuosos, sobre todo porque los chicos en ocasiones traen muy naturalizada la violencia, el grito, el golpearse entre ellos. (Andrea).

Hay que respetar a los niños . . . si no los respeto es porque ya me enojé, les grité o hice algo malo y ellos tampoco van a funcionar conmigo. (Patricia).

[Soy] respetuoso de las creencias, trato de no imponer la mía. (Ignacio).

También la honestidad se reconoce con fuerza en dos ámbitos. El primero, la honestidad del profesor hacia los estudiantes sería clave para facilitar la relación con los alumnos, estableciendo límites y reglas claras. Asimismo, se releva la honestidad en el trabajo, siendo fundamental para los docentes desempeñarse haciendo las cosas bien.

Hacer las cosas como se deben hacer para que no haya cuestionamiento. (Margarita).

Finalmente, se identifica en las historias una valoración por los equipos de trabajo, realizando la necesidad de un entorno donde sea posible el trabajo colaborativo y exista un compromiso de la comunidad en su conjunto con la formación de los estudiantes. En este ámbito, se reconocen dos niveles de vinculación con los equipos de trabajo; en primer lugar, se caracterizan comunidades en las cuales existe admiración por el trabajo de los colegas y un alineamiento común para la formación de los alumnos.

Los profesores somos muy jugados [comprometidos], como que somos todos trabajólicos [muy buenos para trabajar] . . . son profesores en su mayoría jóvenes, que están muy dispuestos a innovar, a aprender cosas nuevas Son profesores que tienen la camiseta puesta por el proyecto educativo, y a la larga eso los niños lo notan, se encariñan mucho con los profesores. (Camila).

[Refiriendo a un equipo de gestión anterior] *los subestimaban [a los estudiantes] por su clase social, por su origen, por su dificultad en la vida . . . pero yo creo que en la vida uno tiene que poder superar las cosas si está con más gente que te ayude Me gusta que hay como una idea de trabajo colectivo súper arraigada ahora y eso como que facilita todas las cosas.* (Ignacio).

En segundo lugar, se reconocen en las historias un respaldo y contención que permiten sobrellevar momentos claves, como lo son la inserción a las escuelas y el sobreponerse a dificultades emergentes propias de la labor profesional.

El apoyo de mis colegas, principalmente de mi departamento cuando llegué. Creo que la unión que había en el departamento en ese momento, y el respaldo, fueron claves. Fueron claves, porque para mí, que estaba empezando, ese apoyo era un plus importante. (Esteban).

Yo no creo que ésta sea una profesión en la que uno pueda sobrevivir sin un amigo en el trabajo . . . a veces uno quiere llorar . . . yo creo que [ellos] han sido muy importantes. (Camila).

Se reconoce en esta temática una composición de características a nivel del contexto y cultura escolar, que se narran como protectoras y facilitadoras del despliegue de los docentes, y aunque aparecen de forma diferenciada en los relatos, es posible hilar en las narraciones estos componentes como sustentadores de las posibilidades del quehacer docente y de la permanencia en las escuelas.

Futuros imaginados en educación: propósitos y posibilidades de proyección

Al indagar en las proyecciones de los docentes, es interesante que la mayoría de ellos se narran a futuro como profesores de aula.

Yo no me imagino profe sin estar en el aula, eso me aterra, porque muchas veces a una le dicen: cómo no estudias un magister sigue adelante, tienes que seguir estudiando, tienes que ganar plata [dinero], pero hacer eso como profesora es salir del aula y yo no me siento capaz de hacer pega [trabajo] de coordinación o de asesoría o de directora, no, no, eso yo lo encuentro como tan lejano a lo que a mí me gusta, a mí me gusta hacer clases. (Andrea).

Solo he pensado que quiero ser una buena profe, esa profe que uno sale del colegio y diga “oh, me acuerdo de ella con cariño”, sí, es lo único como que quiero ser. (Patricia).

Sin embargo, esta proyección se ve dificultada por dos razones. Primero, algunos de los docentes reconocen que podría existir un umbral de aprendizaje dentro de las instituciones, lo que asocian a un estancamiento a nivel de desarrollo profesional. Segundo, las remuneraciones podrían constituirse como un elemento que limite las posibilidades de permanecer.

En este ámbito, se puede postular que actualmente en las narraciones de la mayoría de los docentes se reconocen posibilidades de desarrollo profesional en las escuelas, que siguen siendo consideradas interesantes y relevantes; sin embargo, será necesario ir ofreciendo oportunidades de crecimiento acordes a las trayectorias y experiencia de los docentes en el largo plazo. Una de las profesoras que ya detecta un límite en este ámbito en su escuela señala:

[Refiriéndose a mantenerse indefinidamente en el colegio] *siento que me sentiría poco desarrollada como persona y como profesora.* (Patricia).

Con respecto a las remuneraciones y los beneficios complementarios son concebidos como adecuados en relación con el mercado laboral docente chileno y acordes a su trayectoria actual.

Yo hasta el momento estoy bien . . . para llevar 3 años trabajando está súper bien, de hecho, está súper sobre el promedio, me quejaría de llena [quejarse sin razón] si dijera que no o que me falta. (Carolina).

Sin embargo, es una temática que entra en tensión con las características del mercado laboral docente nacional, ya que los maestros explicitan que las remuneraciones deberían ser mayores al considerar las responsabilidades y carga laboral que implican la labor profesional que realizan.

Siempre he sido muy franca en reconocer que acá pagan bien, pagan bien para ser pedagogía, o sea, si consideramos que yo soy una profesional con 4 años de experiencia, que estudié 5 años en una universidad prestigiosa, yo creo que debería ganar lo mismo que otros profesionales, pero también soy consciente con la realidad de mi país. (Camila).

En este sentido, para que este elemento no entre en tensión con las posibilidades de permanencia en las escuelas, será necesario que las remuneraciones de los maestros vayan actualizándose acorde a la experiencia, exigencias y responsabilidades que los docentes asuman.

Por otra parte, es interesante mencionar que varios de los docentes tienen aspiraciones de proseguir estudios que les permitan especializarse. Estos estudios se pueden clasificar en dos grupos. Un grupo que menciona estudios que les permitirían perfeccionar y diversificar su labor como docentes de aula escolar, lo cual está vinculado a la permanencia en las escuelas en la medida que las instituciones les concedan los espacios para que esto sea posible.

Pretendo seguir estudiando [refiere a un posgrado] y va a depender mucho de eso, si en el liceo me permiten seguir estudiando, yo creo que la continuidad va, la proyección va a ser bastante significativa. (Manuel).

Otro grupo manifiesta interés por involucrarse en proyectos que puedan tener un impacto significativo en distintos niveles educativos. Emergen aspiraciones de trabajo con adultos, comunidades, participar en la formación de profesores y ser referentes en el ámbito educativo.

Me gustaría en algún momento más allá de mirar la pedagogía en el aula y de desenvolverla en el aula, me gustaría apuntar a la pedagogía de la comunidad en general, poder llegar a tener un proyecto, un taller, en el cual yo pueda enseñar o educar más sobre las Ciencias, a las personas sin importar la edad, sin importar el nivel socioeconómico. (Esteban).

Me gustaría haber sido en algún aspecto, referente . . . Que en algún momento estas ideas de que hay que cambiar las cosas como se hacen en la sala, sea real . . . me gustaría verme en ese tiempo y decir, lo logré, . . . aunque sea ver algo de eso plasmado en algún programa, alguna base curricular. (Margarita).

Es interesante que estas proyecciones se vinculan con sus narraciones originales, asociadas al impacto que la educación puede tener en estudiantes, en la comunidad o en la sociedad, y que originalmente se pueden vincular a la elección por la docencia y posteriormente con la permanencia en sus escuelas. En este sentido, pareciera que esta visión de la educación sustenta anhelos de permanencia que se relacionan con contextos donde la enseñanza puede ser un agente que impacte los entornos donde ellos se despliegan o proyectan su quehacer.

Discusión y conclusiones

Al adentrarse en la experiencia de permanencia de los nueve docentes participantes de este estudio, surge como una primera temática a relevar la historia de vida de los maestros, vinculada al origen del sostenimiento y sentido profesional. En este ámbito, Priestley et al. (2015) señalan que los conocimientos y habilidades personales, las creencias y valores, tienen un fuerte arraigo en las experiencias pasadas de los docentes. En este sentido, es posible reconocer conocimientos que emanan de sus experiencias familiares y personales a los cuales los docentes recurren para desenvolverse en el trabajo. Características como el compromiso, responsabilidad, esfuerzo, flexibilidad y persistencia son evocadas para referirse a cómo ellos afrontan su vida profesional y cómo se sobreponen a las dificultades. Estas experiencias y conocimientos tempranamente adquiridos en sus entornos familiares, con amistades o parejas se encuentran arraigados a sus maneras de despliegue y los sostienen en momentos de dificultad.

Un segundo aspecto para destacar de la dimensión de la historia de vida es la influencia de algunos de los docentes escolares y universitarios. Sus características, cómo se vinculaban con los estudiantes, el rigor disciplinar y las creencias que tenían sobre los alumnos aparecen en las narraciones como un modelo docente o una imagen de buen profesor en la cual encuentran inspiración para su propio quehacer profesional, y de alguna manera proporcionan repertorios de despliegue que los docentes valoran. Todo lo anterior puede vincularse a lo que Connelly y Clandinin (1988) conceptualizan como conocimiento práctico personal, término que captura la idea que la experiencia pasada se encuentra en la práctica actual del maestro. El conocimiento práctico personal deriva y se entiende en términos de la historia experiencial de un individuo; en este sentido, se encuentra imbuido de todas las experiencias que componen a una persona (Clandinin, 2020). En efecto, es posible reconocer en este grupo de maestros un conjunto de convicciones que parecen tener un arraigo con sus experiencias personales, y que se expresan en sus formas de quehacer cotidiano y persistencia en las escuelas.

Ahora bien, otro aspecto interesante en los relatos es la orientación y compromiso con la equidad y justicia social que emerge en distintas etapas de la vida de los docentes, previo a convertirse en profesores o durante su formación, y que se mantiene consistentemente cuando narran el impacto de su labor en las escuelas en las cuales se desempeñan. En este ámbito, es interesante que dejan entrever cómo se fueron imaginando como buenos maestros y cómo ven en la docencia una forma de transformación de la sociedad. Hay alusiones a los lugares donde imaginaron trabajar, cómo serían como docentes y cómo no quieren ser. Adicionalmente, algunos de ellos se comprometieron en distintas actividades mientras se formaban como maestros. En estas primeras experiencias ejerciendo como profesores, destacan los vínculos generados con los estudiantes y cómo recuerdan la influencia de su labor en esos alumnos. En este ámbito, los trabajos de Clandinin et al. (2014), Schaefer (2013) y Schaefer et al. (2011), entre otros, a partir de una conceptualización que llaman historias para vivir, que proporcionarían a los individuos una orientación o hilo narrativo para dar sentido a quiénes son y a su práctica, señalan que los profesores comienzan su carrera profesional encarnando historias para vivir y como parte de ellas, historias imaginadas de cómo serán como maestros. En el caso de estos profesores es posible distinguir esta línea argumental asociada a sus creencias sobre la educación y la docencia como una forma de impactar en la vida de los estudiantes y la sociedad que, de distintas maneras en cada una de sus historias, pareciera seguir resonando, sosteniendo y dando sentido a su labor profesional a lo largo de los años.

Adicionalmente, al avanzar en la historia de este grupo de docentes es relevante destacar el valor que otorgan a la formación profesional recibida. La mayoría menciona sentirse seguro a nivel disciplinar y pedagógico. En consonancia con los hallazgos de Freedman y Appleman (2009) que se adentraron en la comprensión de la retención de profesores en escuelas de alta pobreza, concluyendo que el contar con una preparación sustantiva y coordinada entre teoría y práctica permite una mejor adaptación inicial; en el caso de estos docentes la formación universitaria y, en especial, las experiencias de práctica con estudiantes se relevan como un hito clave en la trayectoria. La formación recibida otorga seguridad profesional, contando con claves teóricas para la formulación y puesta en práctica de la docencia, y una buena vinculación con los estudiantes durante las instancias curriculares de prácticas reforzó sentimientos de autoeficacia, sentido profesional y gusto por la profesión.

En efecto, al adentrarse en la dimensión evaluativa práctica se distingue que la relación con los alumnos es una temática de alta preponderancia en los relatos de todos los docentes. En este ámbito, investigaciones como las de Day y Gu (2010) y Harfitt (2015) relevan la importancia de las relaciones que los maestros establecen con los estudiantes al considerar permanecer o abandonar las escuelas. En este caso, la relación con los estudiantes no se encuentra exenta de complejidades y presenta matices en cada una de sus historias, sin embargo, es posible reconocer una trama argumental común, asociada a las experiencias con los alumnos, cuando se trata de comprender que mantiene a este grupo de profesores en sus escuelas. Los maestros refieren a una responsabilidad y compromiso que los vincula a los alumnos y que, en muchos casos, es preponderante frente a complejidades que se pueden suscitar en el entorno escolar. En consonancia con Zamora et al. (2018), es interesante que la relación con los alumnos se relata como posible no solo por características de los maestros, sino también por cualidades que destacan en los estudiantes, mencionan reiteradamente elementos como el respeto, el cariño, el reconocimiento de la labor que ellos realizan.

Adicionalmente, es relevante destacar que es a partir de una vinculación exitosa con los alumnos que los docentes comienzan a relatarse como necesarios, modelos, pilares, entre otros, narraciones de cómo su labor tiene un potencial impacto en la vida de los estudiantes e incluso en la sociedad. En este sentido, parecen resurgir en estos relatos sus narrativas originales, vinculadas a sus motivaciones para ingresar a la docencia. Los profesores parecen estar vivenciando una docencia fuertemente anclada en ser un aporte concreto y palpable en la vida de los estudiantes, traspasada por un compromiso profundo con la formación integral y acompañamiento de cada uno de ellos. Por lo tanto, es posible establecer una relación muy clara entre elementos pertenecientes a la dimensión iterativa que se incorporan a las motivaciones actuales de los maestros, permitiendo la estabilidad y la persistencia en las escuelas. Este hallazgo es consistente con lo propuesto por Schaefer et al. (2020) en su investigación de intenciones de carrera con profesores novatos, en la cual relevan que las experiencias con los estudiantes sostenían lo que ellos han llamado las historias para vivir de los maestros, por lo tanto, se constituían como experiencias sustentadoras en la profesión.

Ahora bien, es interesante que, según Priestley et al. (2015) las condiciones culturales, estructurales-relacionales y materiales de las instituciones pueden ser facilitadores u obstaculizadores de las posibilidades, intenciones o alternativas que están considerando los docentes. En este ámbito, se reconocen en los relatos características de los contextos escolares que los docentes van componiendo en sus narraciones como protectoras y fortalecedoras de la labor cotidiana, y de la permanencia; y que se encuentran en línea con los hallazgos de investigación en el área (e.g. Ávalos et al., 2016; Buchanan et al., 2013; Schaefer et al., 2020; Zavelevsky et al., 2020). Es interesante que, aunque los componentes mencionados presentan énfasis diferenciados en las narraciones, es dable señalar que las características relevadas del contexto escolar como favorecedoras de la permanencia admiten el despliegue de una docencia que es profundamente significativa para los maestros. Esta labor se relata sustentada en una comunidad alineada con el acompañamiento y formación de los estudiantes, en la cual se realzan características que van conformando un entorno favorecedor de la permanencia. Estas refieren a:

libertad profesional, apoyo y orientación idóneos, un clima de diálogo y confianza, vinculaciones desde el amor y empatía, respeto y honestidad; y un respaldo colegiado que emerge proporcionando soporte en la inserción a las escuelas y durante momentos de tensión o dificultad. Es posible plantear que la expresión consistente y simultánea de algunas o varias de dichas condiciones se va componiendo narrativamente como un contexto protector y facilitador de la permanencia en las historias de los maestros.

Por otra parte, al adentrarse en la dimensión proyectiva vuelven a resonar en las narraciones el compromiso con la educación. Este es imaginado y proyectado de distintos modos; a partir de una renovación de los anhelos por mantenerse como docentes de aula escolar, siendo buenos profesores y emprendiendo desafíos de perfeccionamiento para mejorar sus prácticas en las escuelas. También, gestionando posibilidades de educación para la comunidad, participando como formadores de profesores en el ámbito universitario, o impactando a nivel de políticas educativas. Es interesante que estos futuros imaginados parecen tener un arraigo en convicciones que emanaron en sus primeros relatos. Como se ha mencionado, los profesores reconocen en la educación una labor que puede tener un potencial impacto a nivel de los estudiantes, las escuelas, la comunidad y la sociedad. Esta trama argumental traspasó todas sus historias, de distintas formas y con variable hondura, y parece estar íntimamente ligada no solo a sus narraciones de permanencia en las instituciones, sino que arraigada a una comprensión de la educación que da sentido y permite proyectar su labor. Dicha comprensión se significa y resignifica en la medida que ellos pueden ser un aporte concreto en sus lugares de trabajo y en otros lugares imaginados, en los cuales la educación se cristaliza como posibilitadora y transformadora de personas o contextos.

En este punto, es relevante el hecho que la proyección en las escuelas puede estar limitada por falta de posibilidades de desarrollo profesional o un desajuste en las expectativas asociadas a las remuneraciones. Es posible entrever en sus relatos que, para mantener sus aspiraciones en educación, y en especial su proyección en las escuelas, es necesario proporcionar posibilidades de crecimiento y desarrollo, acompañadas de remuneraciones competitivas y acordes a las responsabilidades y trayectorias de los maestros. Es plausible pensar, y en línea con Gaete et al. (2017), que las condiciones actuales de precarización y baja valoración de la profesión docente en Chile son obstáculos y tensionadores concretos del sostenimiento de dichos futuros proyectados en las escuelas e inclusive en el sistema educativo.

Este estudio tuvo como propósito indagar en la experiencia de permanencia de profesores principiantes chilenos en escuelas con alto índice de vulnerabilidad. A partir de los hallazgos es posible proponer que para este grupo de docentes el sentido profesional y persistencia en las escuelas tiene un arraigo a la historia de vida, desde donde brotan conocimientos, significados y experiencias personales y profesionales, que se mantienen resonando y sustentando el quehacer cotidiano. Es preponderante el lugar que ocupa en las historias la relación que establecen con los estudiantes, ya que en ella se ven materializados anhelos profesionales y personales que renuevan y refrendan el posicionamiento que han dado en sus narraciones al quehacer educativo, a sus potencialidades y posibilidades. Ahora bien, el contexto escolar, la cultura, sus actores y vinculaciones pueden configurarse en los relatos como protectores y potenciadores de los empeños y proyecciones de los docentes, como también pueden ser un obstáculo en los futuros imaginados por los maestros. En línea con las investigaciones del área que han adoptado miradas integrativas de la movilidad docentes (e.g., Clandinin et al., 2014; Zavelevsky et al., 2020), es posible identificar un tejido complejo de dimensiones del ámbito personal de los docentes que se hilan y entrelazan con los entornos cotidianos y sistémicos en los cuales se despliega la profesión, y que ha dejado entrever la complejidad implicada en la comprensión de la permanencia en las escuelas. Es necesario seguir ahondando en fibras comunicantes entre las distintas dimensiones involucradas en la permanencia en las instituciones escolares, y en condiciones que promuevan, dinamicen y hagan prosperar las posibilidades de la profesión docente.

Agradecimientos

Este estudio cuenta con el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Programa de Becas. Doctorado Nacional 2017-21171112.

Referencias

- Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2008). Who leaves? Teacher attrition and student achievement. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series*, (14022), 1-38. <https://doi.org/10.3386/w14022>
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *American Economic Review*, 95(2), 166-171. <https://doi.org/10.1257/000282805774669628>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 112-129. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.9>
- Carrasco, D., Godoy, M. I., & Rivera, M. (2017). Rotación de profesores en Chile: Quiénes son y cuál es el contexto de quiénes dejan su primer trabajo. *Midevidencias*, (11), 1-7.
- Carrasco, D., Manzi, J., & Treviño, E. (2018). Trayectorias laborales de los docentes: ¿Dónde, cuándo y bajo qué condiciones dejan su primer trabajo? *Temas de la Agenda Pública*, 13(105), 1-20.
- Centro de Investigación Avanzada en Educación –CIAE (2020). *Efectos de la legislación reciente sobre la matrícula en las carreras de Educación* (Informe OFD, n. 8). Observatorio formación docente, Universidad de Chile.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas –CPEIP (2017). *Orientaciones Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Mineduc.
- Clandinin, D. J. (2020). Studying Personal Practical Knowledge. In Taylor & Francis Group (Eds.), *Journeys in Narrative Inquiry. The Selected Works of D. Jean Clandinin* (pp. 21-37). Routledge.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., McKenzie-Robblee, S., & Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>
- Clandinin, D. J., Schaefer, L., & Downey, C. A. (2014). *Narrative conceptions of knowledge: Towards understanding teacher attrition*. Emerald Publishing Ltd.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Teachers' College.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *New lives of teachers*. Routledge.
- Díaz, A. (2021). Comenzar y permanecer. Narrativas de dos docentes de escuelas con alto índice de vulnerabilidad. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 27-46. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100027>
- Dolton, P., & Newson, D. (2003). The relationship between teacher turnover and school performance. *London Review of Education*, 1(2), 131-140. <https://doi.org/10.1080/1474846032000098509>
- Freedman, S. W., & Appleman, D. (2009). "In it for the long haul": How teacher education can contribute to teacher retention in high-poverty urban schools. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 323-337. <https://doi.org/10.1177/0022487109336181>

- Gaete, A., Castro, M., Pino, F., & Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052017000100008&script=sci_arttext
- Harfitt, G. J. (2015). From attrition to retention: A narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 22-35. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.932333>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed.). McGraw Hill Education.
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (2005). *Teachers matters: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L., & Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives*, 27(38), 1-47. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3722>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>
- Schaefer, L. (2013). Beginning teacher attrition: A question of identity making and identity shifting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 260-271. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.754159>
- Schaefer, L., & Clandinin, D. J. (2011). Stories of being sustained: A narrative inquiry into the experiences of two beginning teachers. *Learning Landscapes*, 4(2), 275-295. <https://doi.org/10.36510/learnland.v4i2.400>
- Schaefer, L., Hennig, L., & Clandinin, D. J. (2020). Intentions of early career teachers: Should we stay or should we go now? *Teaching Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1730317>
- Schaefer, L., Long, J. S., & Clandinin, D. J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106-121.
- Simon, N. S., & Johnson, S. M. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: What we know and can do. *Teachers College Record*, 117(3), 1-36.
- Valenzuela, J. P., & Sevilla, A. (2013). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: Un sistema escolar viviendo en peligro*. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile.
- Zamora, G., Meza, M., & Cox, P. (2018). Profesores principiantes de educación secundaria en Chile. Pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes? *Perfiles Educativos*, 46(160), 29-46. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58607>
- Zavelevsky, E., & Shapira-Lishchinsky, O. (2020). An ecological perspective of teacher retention: An emergent model. *Teaching and Teacher Education*, 88, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102965>

Disponibilidad de datos

Los contenidos que subyacen al cuerpo de la investigación están contenidos en el artículo.

Cómo citar este artículo

Díaz Sacco, A. (2021). ¿Por qué permanecen los docentes principiantes en las escuelas chilenas? *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artículo e07843. <https://doi.org/10.1590/198053147843>

Recibido el: 05 OCTUBRE 2020 | Aprobado para publicación el: 08 MARZO 2021



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.