

INVESTIGACIONES

## Trayectorias de profesores de Enseñanza Técnico Profesional en Chile: ¿por qué deciden estudiar pedagogía?<sup>1</sup>

Trajectories of Vocational Education teachers in Chile:  
why did they decide to study pedagogy?

*Cristóbal Castro-Soto<sup>a, b</sup>*  
*Marcelo Arancibia-Herrera<sup>c</sup>*

<sup>a</sup> Facultad de Educación. Universidad San Sebastián, Valdivia, Chile.  
ccastros@docente.uss.cl

<sup>b</sup> Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla, España.

<sup>c</sup> Universidad Austral de Chile, Chile.  
marceloarancibia@uach.cl

### RESUMEN

Este artículo explora las trayectorias profesionales de docentes de la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) en Chile que optan por cursar formación pedagógica formal. Desde un enfoque biográfico-narrativo, se realizaron dos rondas de entrevistas en profundidad y reconstrucción de relatos con tres profesores en servicio (ingeniero, contador e informático). El análisis identifica hitos clave —socialización escolar positiva, salida del sector privado con tensiones, reencuentro con la docencia mediante iniciativas comunitarias, reconocimiento de brechas didácticas e influencia de pares y programas universitarios— que operan como componentes de la identidad profesional docente. La formación formal, articulada con la práctica, amplía repertorios didácticos, legítima saberes previos y consolida dicha identidad. Se describen condiciones habilitantes (acompañamiento, flexibilidad horaria) y tensiones (conciliación trabajo–estudio) que median la profesionalización. Se concluye que la vocación y la experiencia de aula movilizan la decisión de formarse, mientras la formación provee lenguaje, criterios y herramientas para mejorar la enseñanza en EMTP.

*Palabras clave:* Educación Media Técnico Profesional, Desarrollo Profesional Docente, Relatos biográficos, Trayectorias profesionales.

### ABSTRACT

This article examines the career trajectories of teachers in Chile's upper-secondary Technical-Professional Education (EMTP) who decide to pursue formal teacher education. Using a biographical-narrative approach, two rounds of in-depth interviews and narrative reconstructions were conducted with three in-service teachers (engineering, accounting, computer science). Analysis identifies key milestones —positive school socialization, departure from the private sector amid tensions, re-engagement with teaching through community initiatives, recognition of pedagogical gaps, and the influence of peers and university programs— that operate as components of Teacher Professional Identity. Formal preparation, articulated with practice, expands didactic repertoires, legitimizes prior knowledge, and consolidates that identity. Enabling conditions (mentoring, schedule flexibility) and tensions (work–study balance) mediating professionalization are described. It is concluded that vocation and classroom experience mobilize the decision to professionalize, while formal training provides language, criteria, and tools to improve teaching in EMTP.

*Key words:* Vocational Education, Professional Training, Life stories, Biographies, Vocational Teachers.

<sup>1</sup> Estudio enmarcado en el proyecto FONDECYT Regular N°1221524.

## 1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo demanda del profesor<sup>2</sup> de Educación Media Técnico Profesional (EMTP) un doble esfuerzo: por una parte, el rol de formadores en aspectos técnicos y por otra, la labor orientadora y pedagógica (Romero y Faouzi, 2018). En Chile cerca del 48% de los profesores dentro de los establecimientos de EMTP no cuentan con el título de pedagogía (Sepúlveda y Valdebenito, 2019), este porcentaje aumenta considerablemente a un valor aún no determinado en el sistema, si se enfoca en los que imparten específicamente asignaturas dentro del plan diferenciado Técnico Profesional (TP).

Dicho profesional que ejerciendo la docencia decide convertirse formal y profesionalmente en profesor o profesora, es un actor clave del sistema y del que poco se conoce (Castro y Arancibia, 2024). Actualmente la literatura cubre escasamente a este segmento dentro del sistema educativo, limitándose tan solo al intento por cuantificarlos (Cid et al., 2017). En específico, existe escasez de material cualitativo de investigación en búsqueda de observar el interior, la vida, las carencias y deseos de los docentes de la EMTP (Montecinos, 2019). Por tanto, el objetivo de este artículo es mostrar, a través de la construcción de sus relatos, los pasos que les han llevado a desarrollar sus trayectorias profesionales. Con el fin de identificar los hitos claves que les encauzaron hacia la decisión de estudiar pedagogía, vislumbrando la configuración de rasgos de identidad profesional docente.

Para ello se realizó un estudio de trayectorias profesionales desde un enfoque biográfico narrativo, considerando que es el camino metodológico que “ilumina aspectos de la existencia de quien relata el difícil acceso desde otras herramientas: la vida cotidiana, las emociones y los sentimientos, los motivos más personales” (Mallimaci y Giménez, 2006, p. 207), desde su formación escolar hasta su quehacer docente y formación pedagógica. Esta investigación se enmarca en un ciclo de entrevistas en profundidad a un grupo de tres docentes que cursan su segundo y último año en el Programa de Formación para Profesores TP de la Universidad Austral de Chile.

## 2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

### 2.1. EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

Actualmente cuatro de cada diez estudiantes de los últimos años de la secundaria se encuentran cursando alguna de las 35 especialidades que la EMTP ofrece dentro del Sistema Escolar (Sepúlveda y Valdebenito, 2019). Pareciera por tanto importante cualquier análisis que pueda ser un aporte a este formato educativo. Más aún, si se considera solamente a la educación pública, este número aumenta a un 55% (MINEDUC, 2018), mientras que si se considera a los tres primeros quintiles<sup>3</sup>, más del 60% es parte de la EMTP (Larrañaga et al., 2014).

<sup>2</sup> Para efectos de este escrito se ocupará la palabra **profesores o docentes** como genérico para referirnos a mujeres y hombres que ejercen la profesión, siguiendo la recomendación de la RAE, sin embargo, tenemos claridad que no es lo mismo construirse como sujeto profesional de la educación si se es hombre o mujer, diferencia que sí contemplamos en la selección de los sujetos del estudio y en el análisis de los resultados.

<sup>3</sup> El quintil de ingreso se calcula ordenando la población desde el individuo más pobre al más rico, para luego dividirla en cinco partes de igual número de individuos; con esto se obtienen 5 quintiles ordenados por sus ingresos, donde el

La sociedad chilena ha experimentado una amplia gama de transformaciones a lo largo de las últimas décadas, siendo una de las principales la centralidad que ha experimentado cualquier tema relacionado con educación (Donoso, 2008). La arista técnica es una de las que mayor realce ha tenido, principalmente a través de modificaciones, programas y comisiones en 2002, 2006 y 2008, donde se apunta a conseguir una articulación entre educación y capacitación permanente, y a obtener una radiografía completa de la educación TP, desde donde se levantan finalmente 5 áreas clave de mejora del sistema: (i) Carencia de institucionalidad, (ii) falta de articulación de ofertas formativas, (iii) necesidad de currículum por competencias, (iv) falta de mecanismos de aseguramiento de la calidad y (v) deficiencia en los mecanismos de financiamiento (MINEDUC, 2010). Estas y otras falencias son las que el año 2018 se buscaron mejorar a través de la conformación del consejo asesor de Formación Técnico Profesional, integrado por especialistas y representantes del mundo TP (MINEDUC, 2018).

Cuando se habla de educación media, el inconsciente colectivo apunta hacia la educación científico-humanista<sup>4</sup>, dejando en una aislada posición a su “hermano pobre técnico profesional” (Sepúlveda y Valdebenito, 2019, p. 13). Lo que Farías y Carrasco (2012) identifican como una profunda desigualdad académica, entre los estudiantes de ambos mundos. A su vez Larrañaga et al. (2014) se refieren a la causalidad de este fenómeno debido a la noción tradicional de la EMTP como el final de un camino, como un espacio cuyo único futuro es ingresar directamente al campo laboral.

Actualmente la EMTP se mantiene bajo un paradigma obsoleto, sigue orientándose bajo una mirada totalmente productivista, viendo al estudiante como un engranaje dentro del sistema productivo, como una maquinaria más. En vez de apuntar a su desarrollo como un objetivo intrínseco de la educación, dejando claro el sesgo economicista bajo el cual aún se rige la sociedad chilena. Si bien el llamado de atención debido a todo lo anteriormente descrito, ha logrado despertar la urgencia en cuanto a la necesidad de realzar la importancia de la EMTP en su conjunto, como un actor más que relevante en la educación, aún no es suficiente (Castro y Arancibia, 2024). También se ha logrado, impulsados por las demandas sociales, una mayor visualización de esta modalidad en estudios aunque aún insuficientes (Sevilla, 2014).

Estos tímidos avances, sin duda en la dirección correcta, aún no han logrado traer a los puestos de avanzada a la EMTP en la discusión política, ni dentro de la academia. Se reconoce que una causa de lo anterior, son los precarios conocimientos que se tienen sobre esta modalidad. En particular, debido a la escasez de productividad cualitativa capaz de develar, o al menos visibilizar, la realidad de quienes son parte de este modelo educativo, espacio en el que esta investigación busca ser un aporte. Este es un dardo que apunta al corazón de la academia y la política, pues la gran mayoría de quienes realizan investigación o son parte de la toma de decisiones dentro del campo de la educación chilena, provienen de la educación científico-humanista (Montecinos, 2019).

Finalmente cabe destacar dentro de la EMTP, al docente como actor clave dada su relevancia para concretar las políticas orientadas al aseguramiento de la calidad y la

---

primer quintil representa la porción de la población más pobre; el segundo quintil el siguiente nivel y así sucesivamente hasta el quinto quintil.

<sup>4</sup> La formación diferenciada humanista-científica está orientada a la profundización de áreas de la formación general de interés de los estudiantes (Ley N° 20370, 2010).

operacionalización del currículum basado en competencias. Desde un punto de vista administrativo, no existen grandes barreras de entrada para licenciados o profesionales que deciden ingresar como profesores al sistema educativo secundario, a la vez que este sistema tampoco les demanda requerimientos en su quehacer docente, diferentes a los que se les exigen a sus pares pedagogos.

Romero y Faouzi (2018) destacan las principales características en las que difieren el docente de la EMTP de sus pares pedagogos, desde ellas y a través de sus estudios, logran levantar demandas específicas hacia el sistema: a) El docente TP adquiere sus competencias pedagógicas experiencialmente. No obstante, la falta de formación académica en esta área, no les permite ser evaluados con los mismos parámetros establecidos por el Sistema de Desarrollo Profesional Docente; b) El dominio pedagógico que los docentes declaran tener no alcanza el nivel de autonomía necesario para enseñar un saber.; c) La investigación en educación TP debe integrar las múltiples variables de estudio simultáneamente, esto favorece la comprensión de los contextos educacionales en su total complejidad

## 2.2. TRAYECTORIAS PROFESIONALES E IDENTIDAD DOCENTE

Dentro de la investigación en educación el estudio de trayectorias surge como una potente herramienta de investigación, la que permite el análisis de los giros vocacionales (Arancibia et al., 2024; Argüello, 2014). Los estudios de trayectoria consisten en identificar las transiciones o los hitos críticos específicos que han ocurrido en la vida de un sujeto, en relación directa con el problema de investigación (Longa, 2010). Una de las herramientas para representar trayectorias es la del relato biográfico, herramienta que se utiliza para describir exhaustivamente la experiencia vivida por una persona o un grupo reducido de personas (Martín et al., 2013).

Los diversos autores que se han abocado al estudio de las trayectorias profesionales, consensúan en identificar fases marcadas en la carrera profesional de un docente como principal eje de análisis; relevando las causas, influencias elementos que originan o impactan en estos cambios de fase como importantes sustratos de estudio. Dichos elementos toman diferentes nombres según los autores. Sikes (1985) habla de experiencias claves a las que denomina incidentes o fases críticas. Fernández (1995) trabaja a partir de lo que denomina incidentes críticos, dándole tal nombre a las experiencias que dejan una marca en la trayectoria de los docentes. Dentro de esta misma línea, Kelchtermans y Vandenberghe (1996) también sustentan su trabajo en los incidentes críticos que presentan los docentes en su desarrollo profesional, particularmente, enfocan su mirada en la vulnerabilidad que generan los mismos. La nomenclatura que se utilizará en este estudio será la de hito crítico.

Bolívar (1998) en su estudio a profesores, bajo una metodología de cuestionarios y ciclos de entrevista logra distinguir fases marcadas en la trayectoria profesional de un docente, reflejadas en la Tabla 1.

*Tabla 1. Fases en la trayectoria profesional según Bolívar (1998)*

i) Estudia la carrera por interés y/o motivación en la disciplina, pero sin tener una conciencia clara durante los estudios universitarios de lo que estaba haciendo.
ii) Enfrentarse a la tarea de enseñar, los primeros momentos, quiere aplicar los conocimientos y formas vividas en la Universidad. Tras fracasos iniciales va adquiriendo la maestría, el amor y vocación por el trabajo
iii) Inestabilidad, con una duración media entre 4 y 10 años el profesor vive un periodo “nómada” entre diversos centros educacionales y cambios constantes.
iv) Estabilidad emocional, alrededor de los 35 años se consolidan habilidades prácticas de base que le aportan seguridad en el trabajo y autonomía profesional, adquiere un modo propio de funcionar, lo que hace vivir el oficio como cómodo y tranquilo.
v) Alrededor de los 40 años se produce una fase problemática o “crisis” por un replanteamiento de la carrera profesional.
vi) En torno a los 50 hay una meseta en el desarrollo de la carrera, caracterizada por una menor energía para embarcarse en nuevos proyectos, prefiere la zona de confort.

Elaboración propia.

De forma similar, buscando distinguir las principales etapas de las trayectorias, Huberman (1990) realiza un estudio a 160 profesores de secundaria suizos, con una experiencia docente entre 5 y 39 años. En él distingue tres grandes fases: (i) Los comienzos, una fase de inicio o entrada en la enseñanza que puede tener unos comienzos fáciles o difíciles; (ii) Estabilización y compromiso: una segunda fase, donde se afianza en su quehacer docente, y (iii) nuevos desafíos o nuevas preocupaciones: una última etapa de resolución que puede ser negativa o positiva da lugar a una renovación hacia nuevos proyectos o a un conservadurismo enfocado en mantener los procesos que le han dado resultado.

Cabe mencionar que, si bien se plantea una delimitación entre las fases expuestas, no son etapas de construcción totalmente independientes entre sí. Cada uno de los procesos vivenciados en el origen, impactarán de una u otra forma en el desarrollo posterior. Huberman (1990) plantea que la etapa de nuevos desafíos o etapa final se verá impactada por la resolución que tuvo en el docente la fase de comienzo. Si logró experimentar una etapa con estudiantes “manejables” y entusiasmados, tendrá un camino pavimentado hacia una resolución positiva, de lo contrario, el escenario apunta hacia un conservadurismo docente.

En el trazado de estos estudios, sobre trayectorias, apuntan a reconocer al sujeto como un actor principal, que no tan solo es un observador dentro de alguna muestra con intereses representativos, sino más bien realzarlo como un conocimiento construido en sí mismo, ya sea por su reflexión, interacción o interrelación con el entorno y sus actores (Ferrarotti, 2007).

Por su parte Landín y Sánchez (2019) consideran a lo biográfico narrativo como la mirada capaz de captar ese conocimiento genuino que el sujeto construye desde su propia experiencia. Esta, vivida en diversos tiempos, espacios y realidades, permitiendo a quien así se interese, comprender la esencia de la educación.

Danielewicz (2001) indica que convertirse en profesor es en esencia adoptar una particular Identidad Profesional Docente (IPD), proceso que variará en cuanto a intensidad para cada profesor en relación a su trayectoria. Las identidades no pueden nunca ser unificadas o controladas, son un flujo múltiple y continuamente bajo construcción, sin embargo todas las características de la IPD se acogen bajo un espacio común relativo al quehacer propio e idiosincrático. La autora en su estudio biográfico en profundidad a 6 profesores da cuenta que las construcciones de IPD son el resultado de la interacción dinámica entre procesos discursivos, tanto de forma interna (hacia el propio individuo) como externa (involucrando al resto de los actores). Es así como, la IPD es “una dimensión personal, íntima y peculiar que hace al sujeto diferente de los demás, y una dimensión social, compartida y en constante interacción con otros y otras” (Serrano & Pontes, 2016, p. 37).

En la actualidad, la crisis de identidad es un proceso que surge de la tensión entre el *profesor ideal* y el *profesor real*. Si bien es una construcción individual que se elabora a través de la historia del docente, también emerge de una construcción colectiva vinculada al contexto laboral y la perspectiva social de su rol. Es por ello, que para poder desarrollarla es necesario que el docente tenga una autocomprensión y entendimiento de lo que es su profesión. Segovia y Barrero (2012), determinan que existe una necesidad de contribuir a dicha autocomprensión del ser docente, con el propósito de disminuir la llamada crisis de identidad. Al mismo tiempo que se debe ser consciente de que cada vez el profesorado se encuentra más cuestionado, la sociedad actual está demandado cada vez mejores resultados académicos, lo que genera un debilitamiento de la IPD en ellos. Por tanto la forma de afrontar tal construcción de identidad debe ser repensada en cuanto a las variaciones que la misma sociedad está experimentando. Con todo es vital enfocar la reconstrucción de la IPD asociándola a las circunstancias, a los aprendizajes, a los resultados, que puedan emerger de las propias reflexiones de los profesores analizando sus experiencias y trayectorias profesionales como campo práctico y epistémico de lo que es ser un docente.

### 3. METODOLOGÍA

Este trabajo se desarrolla desde la perspectiva biográfica narrativa, en este sentido “un estudio biográfico es la construcción direccionada, analítica y sistemática, de la historia de vida de una persona o de un colectivo” (Argüello, 2014, p. 294). Uno de los principales propósitos de este enfoque es comprender la historia de una persona a través de la construcción de relatos o textos que resguarden la fidelidad del discurso emitido por las y los informantes. Este proceso implica redactar y traducir dicha historia, intentando representar de manera fiel la realidad según la cuentan o recuerdan los propios sujetos. Luego, a partir de estos relatos, se busca reflexionar sobre la experiencia como producto que pueda ser transmitido (Huchim y Reyes, 2013). Es así como en este estudio se busca identificar los rasgos de una configuración de identidad profesional de estos profesores, a través de la reconstrucción de sus historias de vida, teniendo siempre como objetivo ir en búsqueda de los elementos clave dentro de las mismas que les han llevado a recorrer el camino de una profesión inicial, luego dedicarse a la pedagogía y finalmente decidir formarse profesionalmente como profesores de la EMTP.

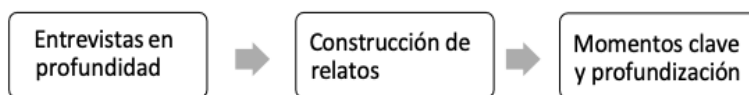


Figura 1. Proceso de la fase I de la investigación.

La investigación se configura en tres fases. Como primera aproximación al relato biográfico de las trayectorias de los docentes, en la fase 1 (como se observa en la figura 1) se realiza una entrevista en profundidad con cada uno de ellos. La finalidad de esta etapa inicial es poder acercarse a los participantes de forma profunda. Conocer sus historias de vida, desde la educación escolar hasta el presente; desde su decisión de estudiar su primera carrera hasta sus giros profesionales, y finalmente compartiendo los diversos hitos que envuelven la decisión central por estudiar pedagogía TP, siendo profesor de aula de tiempo completo en un establecimiento de EMTTP.

Este proceso de entrevista no debe confundirse con una conversación con carencia total de estructura. Robles (2011) expone que si bien en este tipo de entrevistas no existe un intercambio formal de preguntas con su respectiva respuesta, el investigador debe elaborar previamente un guion como guía sobre temas generales. Una vez que se cuenta con la transcripción detallada de cada una de las entrevistas, se procede a seleccionar los principales pasajes que puedan dar cabida a los sentires, experiencias y sucesos de sus historias de vida de cada uno de ellos, para luego concatenarlos con las interpretaciones de los investigadores con el objetivo de dar coherencia al relato de trayectoria cronológicamente ordenado.

Una vez construido este primer relato, se procede al análisis con el fin de identificar los “hitos clave” en cada una de sus trayectorias. El criterio para caracterizar una situación, un momento, o una circunstancia como un hito biográfico dice relación con cierto fenómeno que repercute directa o indirectamente de manera profunda en la elección de la carrera profesional o con giros vocacionales (Argüello, 2014). Esto con el fin de ahondar con mayor profundidad en una próxima instancia en tales momentos o episodios.



Figura 2. Proceso de la fase II de la investigación.

En una segunda instancia, se reúnen nuevamente participante e investigadores para recopilar mayor información acerca de los episodios clave en las historias de vida. También para subsanar la problemática planteada por Díaz et al. (2013) quienes argumentan que en las entrevistas en profundidad, como la utilizada para la Fase I, se generan “lagunas de la información necesaria en la investigación” (p. 163). Es por ello por lo que en la Fase II (figura 2) se busca completar los espacios del relato que no hayan sido tratados en la primera entrevista en profundidad. Espacios temporales de la vida del entrevistado que ya sea por descuido, o forma intencionada, hayan sido soslayados en la conversación inicial.

Con toda la nueva información recopilada, se vuelve a revisar el relato generado en la fase I, con el objetivo de reestructurarlo en los espacios que este lo permita, alcanzando un robusto espacio biográfico para cada uno de los y las docentes. Se construye un relato definitivo de sus biografías, centrado en la trayectoria profesional de cada profesor o profesora. Tal relato debe contar y explicar en sí mismo los procesos vividos que lo han llevado al lugar en el que se encuentra actualmente. Siempre dejando las palabras de los participantes como el pilar central, dejando pequeños espacios a los investigadores para ligar tales palabras y darle coherencia al relato biográfico.

Este ciclo, el que incluye una nueva entrevista y reconstruir los relatos biográficos, será repetido hasta el punto en que se alcance la saturación de la información para todos los participantes. “Cuando se llega a la saturación teórica se tiene la seguridad de haber identificado un fenómeno que no sale del imaginario del investigador ni del entrevistado, sino que es una expresión de lo social a través de las voces individuales” (Bertaux, 1993, citado en Robles, 2011, p. 41).

Los tres profesores entrevistados firman un protocolo de consentimiento en el cual se resguarda su identidad, es por ello que se utilizan seudónimos para referirnos a los participantes.

#### 4. RESULTADOS DEL ESTUDIO Y DISCUSIÓN

##### 4.1. RELATO BIOGRÁFICO DEL PROFESOR FÉLIX

**Nombre:** Félix

**Carrera Inicial:** Ingeniería Civil Industrial Mecánica

**Dependencia:** Público

**Cursos:** 1M, 3M y 4M

**Clases que dicta:** Física, Programación y pensamiento computacional, Robótica

Félix cursa su enseñanza media en un Liceo de la ciudad de Temuco, etapa que recuerda positivamente.

Siempre ha sido una buena instancia como para recordar, tanto a nivel de amistades como el trato con los profesores y todo el ambiente que se daba ahí [...] fue donde me convencí de que tenía que seguir una carrera – una carrera digamos de corte de la U.

Finalizando la etapa escolar, se enfrenta a la decisión de elegir su carrera universitaria.

Sí, yo en verdad tenía intenciones de estudiar pedagogía desde un principio, principalmente por mi gusto hacia la física [...] Pero, Pedagogía en Física era súper difícil estudiarlo porque no estaba en la UFRO en Temuco, no estaba en la Católica

tampoco. Estaba Pedagogía en Ciencias mención Física y yo en ese entonces no me quería dar la vuelta de pasar por todas las ciencias.

Félix se entera de la posibilidad de transformarse en profesor de física de otra forma.

Entonces me acuerdo que se me da la opción, o nos contaron que estaba la opción de estudiar la Licenciatura en Física a través del Programa de Formación Común de Ingenieros, de Ingeniería Civil. Entonces tomé el Plan Común, con esa intención, de estudiar Pedagogía en Física.

Es así como ingresa a la carrera de Ingeniería en la Universidad de la Frontera. Pero en el camino opta por seguir en la ingeniería y abandonar el camino de la pedagogía en física.

Porque si bien no me iba mal en física, encontré que no me gustó el departamento. Eran como – vienen de esta teoría física olímpica, muy en las nubes todo [...] Y creo que igual un poco la presión de ver a los compañeros todos pasar ingeniería, del círculo de amigos también; yo creo que también influyó eso.

Su paso por esta carrera es académicamente sobresaliente. Pero la recuerda con resquemor desde lo pedagógico: “Ahora que estudié pedagogía y que practico la pedagogía, me doy cuenta que tuve una sola asignatura de los cinco años y medio que tuve ramos, donde vi una pauta de evaluación, una rúbrica”.

Félix durante aquellos años también es partícipe activo de la fundación Techo<sup>5</sup>. Espacio donde se reencanta con la educación.

Nosotros ejercíamos tutorías con los niños, desde lo que nosotros sabíamos. Y yo recuerdo que ahí fue un poco como ese recuerdo del gusto por enseñar, de querer enseñar [...] y entonces me fui vinculando también hacia la pedagogía, o sea, fui sintiendo un amor por enseñar y por los niños.

Para concluir sus estudios como ingeniero, Félix realiza su práctica trabajando en una empresa del mundo privado. Es en este nuevo escenario donde descubre lo positivo y negativo del mismo.

Me di cuenta de que la empresa marginaba súper alto. Compraban motosierras, no sé, en 40.000 pesos una motosierra, que la ferretería o el retail la vendía en 300.000 o 350.000 pesos [...] clientes que apuntaba finalmente la empresa y que sigue siendo el perfil de estudiante al que yo apunto o con el que yo trabajo – o sea, yo veo a ese campesino y es el papá de mi estudiante, que es el caballero que trabaja en el metro ruma, que trabaja en su campito.

---

<sup>5</sup> Fundación con origen en Chile, que busca mejorar las condiciones de vivienda y hábitat a través del diseño, gestión y construcción de proyectos de vivienda.

Tras titularse, la idea de ejercer como Ingeniero se ve cada vez más lejana, principalmente por lo que ha representado el mundo privado en su experiencia: “Entonces, me comenzó a hacer esta contradicción y esta idea de que volver al mundo privado significa trabajar para empresas que ganan con la gente más pobre”.

Es un amigo cercano que en esa época le comenta acerca de otra organización con un espíritu similar a Techo, enfocada en integrar profesionales de diversas áreas en el campo pedagógico de la educación media llamada Enseña Chile.

Recibí la información un día conversando con un amigo bien cercano, y me hizo sentido con mi formación social [...] Aparte lo otro que me hizo entrar también fue que Enseña Chile igual vende bien el cuento, porque te dice: ‘si tú te quedas con nosotros tienes la opción después de volver al mundo privado y nosotros mismos tenemos socios estratégicos que están disponibles para recibirte como ingeniero’.

Es así como tras un breve espacio de formación en Enseña Chile, a Félix comienza sus labores docentes: “Me tocó una escuela en Puerto Saavedra, una escuela rural. Ahí trabajé tres años, y a partir de mi cuarto año como profesor, que es este, me cambié de escuela pero, en la misma comuna”.

En los primeros dos años de ejercicio confirma sus intenciones de dedicarse a la pedagogía y estudiarla.

Y en ese transcurso, cuando estaba haciendo clases en mis dos años, de Enseña Chile, me gustó la pedagogía y decidí continuar en este mundo y nació la necesidad de estudiarla al mismo tiempo [...] Yo creo que siempre estuvo el bichito, o sea en realidad más que el bichito, las ganas de querer estudiar la pedagogía y sacarla.

Finalmente, se entera del programa de formación para profesores TP de la Universidad Austral por una colega: “Yo busqué hartoo tiempo en Google. Busqué hartoo tiempo y sabes que no me enteré por Google, sino que por una compañera de trabajo que había empezado a estudiar acá y que a ella se lo recomendó también una amiga”.

Después de casi dos años de formación, ve en sí mismo modificaciones en su quehacer pedagógico. No cree que sea otro tipo de profesor, pero sí cuenta con mucho más sustento a la hora de desarrollar sus clases.

Sí, totalmente. Ha habido cambios más que nada en cuanto a tecnificar lo que estoy haciendo, a darme cuenta de que hay cosas que yo ya estaba haciendo, que hay cosas que me gustaría hacer o cosas que comencé a aplicar que tenía su sustento teórico y ya estaba probado.

Es en este sentido que Félix actualmente le da mayor valor a lo pedagógico, pues considera que le ha dado sustento a través de sus estudios dentro de la carrera.

Uno se puede dar cuenta que las cosas que estoy haciendo están bien, pero estas otras que también estoy haciendo están mal ¿por qué? Porque el autor te dice esto y te dice que el aprendizaje es significativo [...] siento también que he diversificado mucho más mis metodologías de enseñanza y que los chiquillos yo creo que aprenden más de lo que aprendían conmigo años atrás.

Para concluir el relato de Félix, se muestra su clara postura acerca de la necesidad de estudiar pedagogía a la hora de ejercer docencia, sustentándola a través de su experiencia tanto en aula, como la de estudiante de educación: “No sé ponte tú en Twitter, he visto mensajes diciendo que en realidad no es necesario ser profe para enseñar y yo hoy día digo que no, ese mensaje no es correcto y yo eso lo entendí en estos años estudiando la carrera y sabiendo lo que sé hoy”.

En el caso de Félix se destacan algunos elementos en su trayectoria que potencian su interés en estudiar pedagogía.

- Una positiva experiencia en su etapa escolar, que lo impulsa a seguir una carrera profesional
- A pesar de tener motivaciones desde la etapa escolar hacia la pedagogía, por falta de oferta y seguir los pasos de sus compañeros, opta por alejarse de ella en una etapa inicial.
- Negativa experiencia en el mundo de la empresa privada, principalmente desde un punto de vista valórico.
- Fundaciones como Techo y Enseña Chile lo encaminan de regreso hacia el gusto y ejercicio de la formación y la docencia.
- Ejerciendo las labores docentes, siente que es necesario formarse profesionalmente como profesor.
- Se entera y decide ingresar a la carrera en parte también por la influencia de una colega.
- Siente que la formación le ha permitido tecnificar su quehacer docente y cree debe ser un imperativo para sus colegas.

#### 4.2. RELATO BIOGRÁFICO PROFESORA ALICIA

**Nombre:** Alicia  
**Carrera Inicial:** Contador Público y auditor  
**Dependencia:** Público  
**Cursos:** Desde Séptimo a cuarto medio. Los últimos dos años conviven CH con TP  
**Clases que dicta:** Desarrollo para la Vida Ciudadana y Laboral, Contabilidad y Administración

Alicia desarrolla su enseñanza media en un liceo polivalente dentro de la especialidad de contabilidad, donde nace su gusto por la administración: “Recuerdo a la señorita Valeria que es del área de contabilidad, como enseñaba ella me quedó como súper marcado, la disciplina que ella imponía en clases [RISAS]. Eso como que se me quedó marcado y como lo que hoy día yo también puedo aplicar”.

Al cumplir los 18 años y egresar de cuarto medio se encuentra ante la disyuntiva acerca de la carrera universitaria que desea estudiar: “Es que de partida me gustaba igual la pedagogía, dentro de mis postulaciones igual había anotado Pedagogía en Matemáticas [...] Me gustaban más como los números, se me era fácil poder enseñar”.

Su profesora jefe la motiva a estudiar educación. Sin embargo, opta por ingresar a la carrera de Contabilidad, sustentándose principalmente en dos fundamentos: El primero, la positiva experiencia que tuvo durante su práctica en el liceo. Y, en segundo lugar, el positivo modelo que proyectó su prima, bajo el cargo de gerente de finanzas en una empresa privada: “Entonces igual como que siempre la veía como hacía su trabajo, entonces ya por ahí dije yo, sí, me pude tincar esta línea”.

Estudia cinco años la carrera de contabilidad, etapa que siente como positiva. Al pasar los semestres, le toca enfrentarse a su experiencia de práctica profesional en el mundo empresarial

Me puse a trabajar y de ahí como que -- ahí como que había disminuido mi bichito de la Pedagogía, porque ya estaba como concentrada en lo que tenía que hacer. Pero de ahí, yo creo que por el cargo que tenía, que era analista, yo decía como ‘¿por qué no hacer otra cosa?’ O sea, a lo mejor la monotonía como que me llevo también un poquito a buscar otros horizontes. Por eso -- dentro de esos horizontes estaba la pedagogía.

Tras titularse como contadora, es contratada en la empresa donde realizó su práctica. En esos años, el llamado “bichito” de la pedagogía se mantuvo con vida incluso en medio de su labor como contadora.

Yo recibía alumnos en práctica que estaban a mi cargo, entonces cuando ellos llegaban, chuta, yo decía ‘tienen una debilidad, pero grande’. Se nos complicaba porque al final nos hacían las cosas mal, entonces teníamos que estar revisando todo. Yo decía ‘no, hay algo que debería hacer uno ahí en la Media, en el liceo’ [...] yo creo que ahí ya empezó un poco el bichito de hacer clases.

Trabajando en la empresa, llega un episodio que marcaría un giro en su quehacer profesional: “Ahí pasé por una crisis. A raíz de una enfermedad que me detectaron, entonces tuve que hacer un cambio [...] la misma rutina que llevaba, no era para mí ya. Entonces lo conversamos con mi marido y ahí él me ayudó un poco a tomar la decisión de salirme”.

Por lo que en el mes de noviembre de aquel año decide renunciar. En este nuevo escenario surge otra vez la pedagogía como un posible camino a seguir, tema que no estuvo ajeno durante los años de labor empresarial.

Es que yo durante esos siete años (tiempo en que trabajó en la empresa) había tenido la intención y me habían llamado [...] pero no, no me dieron permiso en la empresa. Y de ahí ya como que dije ‘ahora nadie me va a cortar las alas’ entonces si hay cupo me puedo ir. Y justo se dio que había un cupo en marzo [...] me llamaron a entrevista y quedé al tiro.

Ya son cinco años de aquel inicio en las labores docentes. El mismo establecimiento que la había acogido como estudiante, hoy lo hace como profesora: “Entonces yo decía ‘pero, ¿como no han cambiado las cosas?’ claro y después cuando llegué y vi a las colegas, oh ‘eran las mismas profesoras que me hicieron clases’ [RISAS] y siguen haciendo las mismas cosas, entonces no ha cambiado nada”.

El primer año de labor docente se enfrenta a las dificultades de un nuevo mundo, una nueva actividad profesional de la que nunca había sido parte: “Al principio es como

difícil porque uno viene con los conocimientos técnicos, entonces no tiene las herramientas de la Pedagogía. Y ahí uno tiene que escuchar, en ese tiempo me ayudó mucho la Jefa de Producción y los mismos colegas del área”.

Al transcurrir los primeros dos años de su labor docente, Alicia siente que algo más es posible para potenciar su desempeño pedagógico. En esos días una colega del liceo que estudiaba pedagogía para docentes técnicos en la Universidad Austral, le comenta acerca de la existencia del programa, lo que comienza a llamar su atención: “Entonces yo dije ‘ah, como que puede ser interesante, igual me puede servir’”.

Alicia, a pesar de ser constantemente parte de espacios de perfeccionamiento ofrecidos por el ministerio de educación, nunca pensó que eso fuera suficiente para su quehacer docente, siempre estuvo en búsqueda de nuevos aprendizajes ligados a la faceta pedagógica. Por lo que es este nuevo espacio universitario, quien logra convencerla definitivamente de convertirse en profesora.

Yo creo que por el hecho un poco de aprender otras cosas, porque igual me gusta estudiar entonces, se dio la posibilidad, ya, la voy a tomar [...] Como mi otra colega se había matriculado, también había conversado con otro que ya había estudiado entonces tenía buena recomendación, entonces listo ya.

Recalca que debe haber un complemento de lo académico con lo pedagógico para poder entregar contenidos y habilidades de una buena manera, pero siempre desde empatía con sus estudiantes.

Entonces, ya uno pasa a ser como la parte un poco de mamá, de guiarlos un poquito, orientarlos [...] y ellos se contentan con cualquier cosita.

Uno enseña la parte técnica con el acompañamiento de la pedagogía, pero también tiene que tener uno la parte humana.

Durante su segundo año dentro del programa de formación pedagógica, el 2019, Alicia ya observa cambios en su propio ejercicio docente: “Me sirvió bastante, porque al final igual converso con mis colegas que son -- que tienen la Pedagogía, entonces de repente igual uno, “ah ya, de Piaget”, que antes uno no sabía quién era”.

Al poner sobre la mesa el perfeccionamiento pedagógico para los docentes, Alicia no tiene dudas.

Yo creo que en el área técnica sí es necesario que tú tengas un poco de pedagogía, no basta con los conocimientos técnicos que uno tenga [...] Porque los programas del CPEIP igual son capacitaciones, pero en temas específicos. Por ejemplo, planificación, instrumentos, estrategias, pero se concentran en eso un par de horas. En cambio, uno acá parte desde la psicología hasta presentar su proyecto de intervención.

Hay muchas deficiencias que yo veo en los colegas que llevan años haciendo clases, pero que no tienen la pedagogía.

Finalmente, ¿qué es lo que siente que viene para su futuro? Seguir haciendo lo que disfruta, ser profesora. A la vez que colaborar con el establecimiento en lo que pueda. Aportando con procesos administrativos, e incluso: “Tratar de -- un poquito de aumentar la matrícula”.

En el caso de Alicia, se pueden observar los siguientes episodios o características clave de su trayectoria profesional que le llevan a decidir estudiar pedagogía.

- Positiva experiencia en su liceo como estudiante, donde nace su gusto por las facetas de la administración.
- Tiene intenciones en esa época de estudiar educación, pero finalmente y bajo el modelo de su prima, opta por la carrera de contabilidad.
- Una de sus funciones dentro de su ejercicio en la empresa privada, fue el de guía de practicantes. En ese espacio se reencanta con el proceso de enseñar y guiar.
- Por problemas de salud debe dejar su empresa, lo que la lleva finalmente a decidirse por ejercer la docencia, en el mismo liceo donde estudió.
- En su quehacer docente siente fortaleza en lo técnico, pero debilidades en lo pedagógico. No duda en comprender que ambas facetas son fundamentales, lo que impacta directamente en su posterior decisión de estudiar la carrera de pedagogía.
- Se entera por una colega del programa de formación de la Universidad Austral, lo que le da confianza para matricularse.
- Tras dos años de estudios, siente importantes avances en su labor docente, principalmente en facetas didáctico-pedagógicas. Concluyendo que es un camino que debiesen seguir todos sus colegas del área técnica.

#### 4.3. RELATO BIOGRÁFICO PROFESOR PATRICIO

**Nombre:** Patricio

**Carrera Inicial:** Ingeniería Informática

**Dependencia:** Público

**Cursos:** 3M y 4M

**Clases que dicta:** Instalación de redes, ensamblado, mantención de hardware y software

Patricio cursa su enseñanza media en el Liceo más antiguo de la ciudad de La Unión en el sur de Chile. De aquella época conserva muy buenos recuerdos hasta el día de hoy: “Era como un ambiente más familiar que de colegio [...] igual nos tiraban las orejas, pero era por nuestro bien”.

Solamente tiene buenas palabras hacia los docentes que lo formaron en el liceo, destacando a su profesora de matemática de quien comenta con orgullo una conversación ocurrida varios años tras su egreso: “Me dijo ‘sí, me acuerdo de ti, si eras súper aplicado’”. Así que de esa profe me acuerdo hartito, de matemáticas [...] le decían la sargento, ella sabe que le dicen la sargento porque es bien estricta, pero gracias a eso uno va aprendiendo”.

En su liceo TP habían dos especialidades: Contabilidad y Secretariado. Ninguna lo convence del todo, pues él siempre ha querido dirigir sus pasos hacia la tecnología: “En la enseñanza básica, me acuerdo, en mi colegio, me fascinó, de inmediato me deslumbraron los computadores [...] ‘Oh esto es genial’ y ahí ya me apasioné. Y de ahí nació mi curiosidad en realidad, todo lo que es tecnología”.

Durante esta etapa escolar en los planes profesionales de Patricio siempre estuvo latente la vocación de profesor: “Mira no sé por qué – no sé, siempre estuvo como dormido en mi yo creo porque siempre me pedían mis compañeros ayuda y yo los iba a ayudar, les enseñaba y después yo eso lo analizaba ahora de grande, de adulto y a mí siempre me gustó enseñar y ayudar”.

La opción de continuar estudios debe quedar en pausa para continuar con lo que la gran mayoría de los estudiantes egresados de la EMTP apuntan tras el cuarto medio; ingresar al mundo laboral: “Salí del liceo, empecé a trabajar, porque lo de nosotros es una carrera técnica, nosotros nos teníamos que poner a trabajar ya”.

Así Patricio comienza su primer ciclo en el mundo laboral, se desenvuelve como secretario, obrero de la construcción, empaquetador de supermercado, bodeguero, en un cibercafé e incluso en un camping en las Torres del Paine. Pero el objetivo de convertirse en profesional nunca desapareció.

El tema es que es muy difícil irse desde el trabajo a lo universitario, porque tú ya dependes del dinero que tú te estas ganando, ¿cachai?<sup>6</sup> entonces si por ejemplo, tu sueldo es de 500.000 pesos, entonces tu vida se basa en esos 500.000 pesos [...] Entonces, después empiezan a hacerte objeto del consumismo, diría yo [RISAS].

A pesar de todas las dificultades, apoyado económicamente por su padre y gracias a sus ahorros, finalmente decide entrar a la universidad: “Entonces, siempre -- igual iba a necesitar más plata. Así que yo decía, ‘si no lo hago ahora, no, la edad me va a matar’”.

Es aquí donde la especialidad ligada a la tecnología ingresa formalmente en su trayectoria, matriculándose en esta carrera en una casa de estudios de la ciudad de Osorno: “Investigué un poco y supe de qué se trataba lo que me gustaba realmente. Y la Informática tenía que ver con lo que a mí me llamaba la atención, que era el área de la computación”.

Tras terminar la carrera y con el título universitario, busca nuevas oportunidades laborales relacionadas con la informática, pero con malos resultados: “En ese tiempo no era muy conocido lo que es Informática y me costó mucho encontrar trabajo”.

Finalmente la empresa COLUN<sup>7</sup> le abre sus puertas, trabajando como bodeguero. En esa época también decide realizar un diplomado en Conectividad y Redes.

El diplomado se abrió una oportunidad, porque yo estudié en INACAP y dijeron ‘es un 50% de descuento en el diplomado ex alumnos del INACAP’. Entonces, yo dije, ‘oye, esta oportunidad no la puedo desaprovechar’, porque imagínate los diplomados son caros y por un 50% de descuento.

Paralelamente en este período, el liceo donde Patricio había estudiado su enseñanza media abre una nueva especialidad: Conectividad y Redes. La coincidencia con su diplomado no lo deja indiferente.

<sup>6</sup> Una expresión común en Chile que tiene relación con la palabra «imaginar» o que intenta explicar una situación. Proviene del término inglés “to catch” que se refiere a atrapar, pero que se utiliza para referirse a entender o comprender algo.

<sup>7</sup> COLUN es una empresa de gran tamaño en Chile relacionada a la producción y venta de lácteos.

Se formó la carrera Conectividad y Redes en el Liceo, después se dio la oportunidad y me dijeron si quería entrar como profesor, yo no sabía nada de esto porque la carrera técnico-profesional, como tú bien sabes no hay una pedagogía para enseñar una especialidad específica. Entonces, para nosotros es bien compleja esa situación. Pero ganas tenía que aprendieran de lo que yo sabía [...] Yo en realidad no estaba trabajando en mi área.

Con todos los temores de un nuevo mundo totalmente ajeno para él hasta el momento, y tras el ofrecimiento de trabajo, Patricio decide dejar COLUN y volver a su liceo.

Yo no lo vi tanto desde la pedagogía, yo lo vi como la capacidad intelectual que iba a tener, porque donde yo estaba había aprendido todo ¿cachai? No iba a aprender más [...] me importaba ejercer en lo que yo estudié, si estudié informática y estaba de bodeguero no tiene ninguna relación.

Pero en la sala de clases tendría dificultades que no se imaginaba en ese momento.

Porque yo sabía de Conectividad y Redes. Pero ahora yo no lo iba a hacer, sino que lo iban a hacer los estudiantes. Y ese paso de mis conocimientos, a lo que yo sabía, para que el estudiante sepa lo mismo que yo, incluso mejor si es posible, es muy difícil [...] ¿cómo lo hago? sí yo no estudié pedagogía, por eso a mí me pegó mucho hacer clase [RISAS].

Durante su segundo año de ejercicio docente, sintió que había espacios para mejorar en su práctica pedagógica

Los pedagogos, en el liceo, por lo menos la de matemática y lenguaje, ellos vivían en su mundo, ni siquiera te preguntan ‘Oye, tú que nunca estudiaste pedagogía, lo puedes hacer así’ ¿cachai? nada, nada. Para mí es como una trinchera, una guerra, te mandan ahí a ver, arréglatela como tú puedas no más [RISAS].

Teniendo clara su vocación pedagógica comienza el cuestionamiento acerca del espacio preciso para poder seguir perfeccionándose: “Y ahí aprendí que ya esto era mío, me tengo que seguir perfeccionando y hacerlo lo mejor posible [...] claro, a mí me gustaría seguir, me gustaría aprender más, seguir subiendo”.

Es en este momento, a inicios del año 2018, donde la noticia del programa de formación para profesores TP de la UACH llega a oídos de Patricio.

Justamente una colega había entrado en marzo al programa, me parece, entonces me dijo, ‘Estuvieron súper buenas clases’ yo le dije, ‘oye ¿yo no me podré inscribir?’ Me dijo ‘llama’. Llamé a la coordinadora y todo. Me dijo, ‘ningún problema’, y vi la motivación de mi compañera que iba a adelantar, a estudiar, y yo dije, ‘no voy a estar solo, voy a estar con mis colegas’, así que por ese lado lo vi positivo. Ahora hago mis trabajos solo no más [RISAS].

Siente que hoy es un profesor con mayores herramientas.

Como te digo ahí las diferencias son hartas porque lo que yo tendría que haber aprendido si no hubiera estudiado la pedagogía hubiese sido harto, entender igual lo que es la psicología de los chicos, cómo están, por qué están así, qué hacen, cómo comprenderlos, etc.

Valora también el aprendizaje pedagógico que se genera desde la práctica docente.

Pero el tema de ser profe es porque uno lo lleva en la sangre, yo lo llevaba en la sangre. Si bien es cierto en el cómo enseñar – si bien me ayudó la universidad, pero en general lo que soy y aprendí sería como un veinte por ciento en la universidad y el otro ochenta es desde mi práctica.

Busca ser un apoyo en el establecimiento donde trabaja, aportar desde la innovación pedagógica, principalmente ligada al área de su expertiz, la tecnología. Mantiene un espíritu crítico hacia la concepción que existe en la sociedad del trabajo de un profesor. Siente que hoy se ha perdido su valoración, y que no existen los incentivos correctos para su desarrollo profesional: “Eso es lo que hemos perdido también, ahora es difícil ser profesor, se hace solamente por vocación, pero no hay un incentivo detrás [...] Yo pienso hoy ¿quién quiere ser profesor?”.

En el caso de Patricio, se pueden observar que la decisión por estudiar pedagogía está marcada por los siguientes episodios o características clave de su trayectoria profesional.

- Buena experiencia como estudiante en su liceo, relevando la buena relación con sus profesores de la época.
- Siempre sintió “dormido” en él una vocación pedagógica, que eventualmente termina despertando en etapas adultas.
- Siempre quiso dedicarse al área de la tecnología, pero el campo laboral siempre le fue esquivo hasta encontrarse finalmente con la docencia en conectividad y redes.
- Debe superar en primera instancia dificultades económicas, para poder optar a estudios superiores.
- Al ingresar al ejercicio docente, siente falencias en temas pedagógicos, por lo que busca perfeccionamiento.
- Una colega que se encontraba cursando el programa para profesores, le comenta positivas experiencias en este, lo que finalmente lo lleva a dar el paso de matricularse.
- Tras dos años de estudios, siente mejoras en su quehacer docente. Pero es claro al decir que “el tema de ser profe, uno lo lleva en la sangre”

#### 4.4. TRAYECTORIAS Y RASGOS DE CONFIGURACIÓN DE UNA IDENTIDAD PROFESIONAL

Tras el análisis de los tres relatos y la identificación de sus principales hitos críticos, se observan algunos aspectos que les conducen a tomar la decisión de estudiar pedagogía que van marcando rasgos identitarios, que pasamos a cruzar con los antecedentes teóricos expuestos.

Referente a lo señalado por Bolívar (1998) en relación a los profesores en general y sus trayectorias, debemos resaltar una diferencia con lo develado en estos relatos. El autor concluye que los profesores tipo estudian la licenciatura debido a una motivación disciplinar de su área específica del saber, dejando el factor pedagógico en segundo plano. Para Félix, Alicia y Patricio la razón de obtener el título de profesor tiene un interés puramente pedagógico-didáctico. En otro punto sí existe un espacio de convergencia con el autor y los relatos, el que dice relación con el segmento etario en el que se encuentran los participantes, todos ellos alrededor de los 35-40 años. Bolívar plantea que es una etapa de la trayectoria de estabilidad emocional, donde se obtiene seguridad y autonomía en el trabajo. Se genera el sentimiento de tener un modo propio de funcionar.

Se destaca a su vez las semejanzas que entregan los relatos a lo planteado por Huberman (1990) y sus fases de desarrollo. El autor clasifica a los docentes en la etapa de los participantes, como profesores dentro de la segunda fase. En ella se genera estabilización y compromiso, donde además se afianza su quehacer e identidad docente a lo cual su incorporación a estudiar pedagogía aporta sustantivamente.

Finalmente surge la similitud de lo expuesto en los relatos con lo que concluyen Romero y Faouzi (2018) quienes se enfocan particularmente en las diferencias que existen entre el docente de la educación TP y sus pares del área científico-humanista. Ellos develan por una parte que el dominio pedagógico que los docentes declaran tener no alcanza el nivel de autonomía necesario para enseñar un saber. Es aquí también donde surge una diferencia de los relatos con los autores, quienes concluyen que el saber pedagógico de los docentes TP se obtiene en su totalidad desde la práctica. Al menos Félix, Alicia y Patricio deciden ir más allá, y formarse de forma profesional para convertirse en profesores de la EMTP.

Tras reconocer la riqueza de los materiales biográficos construidos dentro de la investigación, se valoran como un recurso desde el cual es posible esbozar un modelo de IPD para los profesores que se encuentran estudiando el programa de formación pedagógica para la EMTP. Por tanto, hay elementos identitarios que se encuentran en las trayectorias de los participantes de este estudio, siendo la formación docente uno de los más relevantes dentro de este análisis, teniendo siempre presente el punto de particularidad que tienen los docentes de este estudio, quienes comienzan su vínculo con la educación en el aula escolar antes de buscar su formación pedagógica (Castro y Arancibia, 2024).

En esta línea, los profesores tras algunos años de ejercicio docente tuvieron una alta motivación y necesidad de formarse en las competencias profesionales. Lo anterior, se ve influenciado por las positivas experiencias en sus primeros contactos con los alumnos y en cómo fueron recibidos en los colegios en los cuales se iniciaron haciendo clases, en definitiva, un comienzo fácil.

Una característica clave de la IPD para los docentes de este estudio, que ellos viven en simultáneo el proceso de formarse como docentes, con el de ejercer las labores profesionales. Serrano y Pontes (2016) señalan que el alumnado de carreras de educación presenta una IPD poco elaborada al comenzar el proceso de formación inicial, ante lo cual el profesor TP se desmarca, dando origen al segundo punto clave para la construcción del

modelo de identidad. Esto profesores presentaban una IPD elaborada, aunque incipiente, al comenzar su proceso de formación en el programa, ya se identificaban como profesores tras sus años de desempeño en la sala de clases. En esta misma línea Breijo (2009) indica que los profesores en formación aún no se reconocen a sí mismos como docentes y conservan en general mentalidad de estudiantes, lo que no ocurre con nuestros docentes del estudio.

Si bien se identifica en este estudio que el proceso de formación docente es importante en la construcción de la IPD, queda claro que para los participantes no es el factor determinante, pues ellos ya se sentían profesores fundada en su ejercicio profesional. Así cobran sentido las palabras de Serrano y Pontes (2016) pues resaltan la importancia de la motivación por la docencia, como elemento clave de la IPD y que contribuye de forma positiva al desarrollo de esta, los participantes en su investigación creen que la vocación docente es el elemento diferenciador en la construcción de la IPD. Con esta interpretación es con la que se alinea totalmente la trayectoria de los tres docentes TP, quienes dan cuenta que el momento en que se deciden por continuar en el camino de la educación, es el momento en que se reconocen como profesores. Por tanto en ellos, la IPD se conforma en el momento que nace la vocación por construir carrera en el ámbito docente.

En esta construcción de la identidad acontece episodios críticos identificables en las trayectorias. Tal como exponen Bolívar y Domingo (2006), la crisis de identidad de un profesor es gatillada por la naturaleza cambiante de la educación, principalmente las sucesivas reformas al sistema y lo variante que puede ser el alumnado. También lo que determina Torres (2010) quien se refiere a la crisis de identidad como a la falta de motivación y de implicación en el desempeño de sus labores. Lo que se demuestra en los múltiples giros vocacionales expuestos en las trayectorias que viven previamente a la decisión de estudiar pedagogía, pero una vez en sala y dada la experiencia respecto de lo que es hacer clases, ninguno ha reflejado un proceso de crisis de identidad.

La autoimagen es una perspectiva identitaria en que los tres profesores son capaces de observarse como tal, pero con algún grado de diferenciación con sus pares; ellos vienen de un recorrido diferente, ellos vienen de un camino ligado al mundo laboral técnico o profesional relacionado a su área del saber particular, sumergiéndose en lo pedagógico. Los tres se ven aportando significativamente a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, pudiendo entregarles herramientas desde lo emocional hasta lo técnico. Hablan con orgullo de ser ingeniero, contadora e informático, pero con aun más fuerza, de ser profesores. Reconocen que recorrieron un camino diferente al de sus pares, se sienten entre medio de dos mundos, pero es desde esta particularidad desde donde concuerdan en que existe un gran potencial en cada uno de ellos en los procesos de formación de estudiantes que cada uno lidera.

## 5. CONCLUSIONES

Tras finalizar el proceso investigativo, se confirma la decisión respecto de optar por una metodología biográfica narrativa para guiar el trabajo; la que permitió sumergirse a través de los ciclos de entrevistas en profundidad, en las vivencias de este grupo de profesores desde diversas aristas de sus vidas, experiencias y sensaciones. Utilizar este método permitió comprender al individuo como un ser lleno de variantes y complejidades, permitiéndole ser el actor principal de cualquier análisis o reflexión en este proyecto. Todo esto se comprueba al momento de trazar las trayectorias de los profesores, dando cuenta

que un mínimo elemento surgido tras las extensas entrevistas, puede convertirse en el pilar fundamental para determinar elementos críticos en las trayectorias profesionales.

El objetivo planteado fue caracterizar la trayectoria profesional a través de relatos biográficos, de las y los docentes. Esto se logró por medio del trabajo realizado con Félix, ingeniero civil industrial y profesor de física, programación y robótica; Alicia, contadora y profesora de contabilidad y administración; Patricio, ingeniero informático y profesor de mantenimiento de software e instalación de redes, construyendo en base a un ciclo de entrevistas en profundidad con cada uno de ellos, exhaustivos relatos que permiten conocer sus caminos profesionales desde su etapa escolar hasta el presente, manteniendo sus propias voces como el elemento principal de análisis y presentación de resultados.

En este sentido se logra recorrer un camino exploratorio hacia la construcción de rasgos propios de una IPD, para este segmento del profesorado. Dando cuenta de la importancia de la formación pedagógica como un elemento relevante en la construcción de dicha identidad, aunque sea en menor medida que un profesor tipo. Esto es posible de explicar en cuanto los profesores de este estudio no han comenzado su camino en la educación desde el proceso de formación inicial, sino que ha sido el aula el escenario donde dan sus primeros pasos en el sistema. Se ha dado cuenta también de la importancia de la motivación y vocación por la enseñanza, como el proceso que logra aportar en mayor medida a una IPD sólida, la que a pesar de las complejidades de la enseñanza en escenarios pospandémicos y cambios constantes, se construye en paralelo entre el ejercicio docente y la formación en la Universidad.

Finalmente se proyecta para profundizar en este estudio identificar los hitos críticos de cada uno de los relatos, con el objetivo de realizar comparaciones y reflexiones a partir de estos. También se apunta a generar trabajos similares que logren contar con un mayor número de participantes, como también poder complementar sus relatos biográficos con observaciones de campo en sus contextos escolares, de modo de conocer en profundidad todas las aristas de este actor clave del sistema, el profesor o profesora de la EMTP, quien es en definitiva un actor fundamental, para que nunca se vuelva a tildar a esta modalidad de enseñanza secundaria como el “hermano pobre” del sistema escolar chileno.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, M., Galaz, A., Maillard, B., Larrosa, P., y Muñoz, G. (2024). Políticas Públicas Educativas en Chile desde la Mirada de Profesores. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, v. 49, e131941. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236131941vs01>
- Argüello, A. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios pedagógicos*, XV, 293-308.
- Bolívar, A. (1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria. Desarrollo personal y formación. En J. Cerdán, & M. Grañeras, *Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997* (pp. 163-191). Madrid.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4).
- Breijo, T. (2009). *Propuestas Para Una Carrera Docente* (Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas). CECES: Universidad de Pinar del Río. Cuba.
- Castro, C. y Arancibia, M. (2024). Convergencias y divergencias en las trayectorias profesionales de docentes de Educación Media Técnico-Profesional que estudian pedagogía. *Pensamiento*

- Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 61(1), 1-17, DOI: 10.7764/PEL.61.1.2024.3
- Cid, J., Cuadra, L., Cuevas, S., y Villalobos, A. (2017). Articulación Educación y Trabajo: Un estudio desde la Mirada de los Docentes de la Educación Técnica Regional Chilena y sus Necesidades de Perfeccionamiento Pedagógico. *Información Tecnológica*, 28(1), 25-34.
- Danielewicz, J. (2001). Teaching selves: Identity, pedagogy and teacher education. *Journal of Foreign Studies*, 175-181.
- Díaz, L., Martínez, M., Torruco, U., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Donoso, S. (2008). El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿Estado versus mercado? *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 437-454.
- Fariás, M., y Carrasco, R. (2012). Diferencias en resultados académicos entre la educación media técnico profesional y humanista científica en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, 36, 88-121.
- Fernández, M. (1995). Ciclos de vida profesional de profesores. *Revista de educación* (306), 153-203.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14(44), 15-40.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Currículum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 139-159.
- Huchim, D., y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Kelchtermans, G., y Vandenberghe, R. (1996). Becoming Political: A Dimension in Teachers' Professional Development. A Micropolitical Analysis of Teachers' Professional Biographies. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Larrañaga, O., Cabezas, G., y Dussailant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico profesional. *Estudios Públicos*, 7-58.
- Landín, M., y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242.
- Longa, F. (2010). Trayectorias e historias de vida: perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata, La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología
- MINEDUC. (2010). Antecedentes y estrategia para la implementación de la política de formación técnico profesional en Chile. *Educación técnico profesional*.
- \_\_\_\_\_. (2018). Estrategia nacional de formación técnico profesional.
- Mallimaci, F., y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 175-212.
- Martín, B., Gálvez, M., y Amezcu, M. (2013). Cómo estructurar y redactar un Relato Biográfico para publicación. *Index de Enfermería*, 22(1-2), 83-88.
- Montecinos, M. (2019). Enunciados sobre la educación media técnico-profesional y su lugar B en el dispositivo educacional. Última década, 25-49.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Romero, M., y Faouzi, T. (2018). Validación de un modelo de competencias pedagógicas para docentes de Educación Media Técnica. *Educación y Educadores*, 21(1), 114-132.
- Segovia, J., y Barrero, B. (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección. *Perspectiva educacional*, 91-118.
- Sepúlveda, L., y Valdebenito, M. (2019). *Educación Técnico Profesional ¿Hacia dónde vamos?* Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Serrano, R., y Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & teaching*, 34, 35-55.

Sevilla, M. (2014). La educación técnica en Chile y Estados Unidos desde una perspectiva histórica y comparada. *Calidad en la Educación* (40), 298-317.

Sikes, P. (1985). The life cycle of teacher. In S. Ball, *Teachers Lives and Careers*. London: The fallmer press.

Torres, J. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos*, 13, 27-41.