

# Identidad profesional docente en escuelas de segunda oportunidad en Chile

*Teacher professional identity in second-chance schools in Chile*

Cristóbal Madero Cabib<sup>1</sup>, Verónica Mingo Rojas<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, Chile

<sup>2</sup> Departamento de Antropología, Universidad Alberto Hurtado, Chile

## RESUMEN

Este artículo explora la identidad profesional de docentes que trabajan en escuelas de segunda oportunidad en Chile. Utilizando un diseño exploratorio cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 12 docentes y se sostuvieron grupos focales con distintos miembros de las comunidades educativas donde enseñan: dos con estudiantes, dos con madres, padres y apoderados, una con profesionales del programa de inclusión escolar, y dos con miembros del equipo directivo. La información recolectada se analiza mediante un análisis temático de narrativas, del cual emergen cuatro dimensiones de la identidad profesional docente (IPD) en estos contextos de recuperación de trayectorias educativas: la motivación por educar personas antes que estudiantes, la vinculación afectiva con los jóvenes para asegurar el proceso formativo, la adaptación multidimensional en función del aprendizaje, y la conexión profunda con la propia emocionalidad. Este estudio ahonda en la comprensión de la identidad de docentes educando a niñas, niños, y jóvenes que, a la alta vulnerabilidad presente también en contextos de modalidad regular, le suman rezago escolar. La IPD ha sido poco abordada por la investigación a nivel nacional y también internacional, por lo que los resultados son un insumo para innovar en mejores estrategias de formación, atracción y retención de docentes para escuelas de segunda oportunidad.

## PALABRAS CLAVES:

*Docentes, Identidad profesional, Escuela de segunda oportunidad, Vulnerabilidad*

## KEYWORDS:

*Teachers, Professional identity, Second chance school, Vulnerability*

## Fecha Recepción

*11 de mayo de 2023*

## Fecha Aceptación

*12 de febrero 2024*

## ABSTRACT

This article delves into the professional identity of teachers working in second-chance schools in Chile. Utilizing a qualitative, exploratory design, this study conducted semi-structured interviews with 12 teachers. Additionally, focus groups were held with different members of the educational communities in which these professionals taught: two with students, two with mothers, fathers, and guardians, one with professionals from the school integration program, and two with the administrative team. The gathered data undergoes thematic analysis of narratives, revealing four distinct dimensions of teachers' professional identity within these educational recovery contexts: the motivation to teach individuals rather than students, the emotional connection with young learners to ensure the educational process, the multidimensional adaptation in the service of learning, and a deep connection with one's own emotions. This study deepens our understanding of the identity of teachers working in contexts that are markedly different from regular educational settings, an area that has been under-researched both nationally and internationally. The findings are a valuable contribution to the development of more effective strategies for the training, recruitment, and retention of teachers in second-chance schools.

## INTRODUCCIÓN

Los sistemas escolares que alcanzan la universalidad en el acceso se enfrentan a nuevos desafíos, entre los cuales destaca el recuperar las trayectorias educativas interrumpidas de niñas, niños y jóvenes (NNJ). Este desafío hace que estudiar a los docentes que trabajan en estas escuelas sea muy relevante pues estos/as son el factor intra-escuela más importante a la hora de generar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos desde el punto de vista de su calidad académica (Hanushek & Rivkin, 2010) y de las relaciones que promueven (Thijssen et al., 2022). Atraer y retener excelentes docentes es esencial en cualquier política educativa y, específicamente, en políticas que ponen su foco en escuelas que la literatura denomina de segunda oportunidad (Gallagher, 2011; McFadden, 1996).

Si conocer el tipo de docente en formación y en ejercicio es clave para atraerlos y retenerlos, lo que está al centro de la discusión es el concepto de identidad profesional docente (IPD). La IPD incorpora tradicionalmente dimensiones como las motivaciones (Beijaard et al., 2004; Lortie, 1975), las percepciones o las creencias sobre la docencia (Beijaard et al., 2004), y la satisfacción con el trabajo (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Si bien los estudios sobre IPD son exhaustivos a nivel internacional (Alexander et al., 2020; Beijaard et al., 2004; Butler, 2017; Day et al., 2006; Hall & McGinity, 2015) y en Chile (Avalos & Sotomayor, 2012; Nuñez, 2007; Quilaqueo et al., 2016; Vanegas Ortega et al., 2019), no han estudiado docentes trabajando en escuelas de segunda oportunidad. Contribuciones excepcionales han sido las investigaciones de Ashcroft (1999) y Flenbaugh y colegas (2017) en Estados Unidos, de Meo y Tarabini (2020) en España y Argentina, y de Espinoza y colegas (2020) en Chile, donde este estudio se sitúa.

En este artículo nos planteamos el objetivo de explorar cualitativamente la IPD de docentes trabajando en escuelas donde NNJ recuperan sus trayectorias educativas interrumpidas. Para ello estudiamos el caso de docentes en dos escuelas de segunda oportunidad en Santiago de Chile durante 2022.

### La escuela de segunda oportunidad: un espacio para la recuperación de trayectorias

La deserción escolar, entendida como la no matriculación o enrolamiento de un NNJ en una institución educativa de un año al siguiente teniendo la edad para hacerlo (Unesco, 2009), y que incluye “a quienes han decidido abandonar la escuela voluntariamente, al mismo tiempo que los estudiantes que han sido expulsados o forzados a desertar por motivos de fracaso escolar” (Espinoza et al., 2022, p.2), es un fenómeno presente en toda sociedad. Una vez que los sistemas escolares alcanzan la cobertura universal en los niveles primario y secundario, surge el desafío de la retención. Los NNJ fuera del sistema engrosan un número que va desde 5% en Irlanda, 10% en el promedio de la Unión Europea, hasta 17% en España (Eurostat, 2019) al considerar jóvenes entre 18 y 24 años. Chile, un país de ingresos medios y en donde la escolaridad universal está instalada desde hace décadas, no contaba con una modalidad exclusiva para este tipo de NNJ.

La nueva modalidad aprobada en 2021 (Acuerdo No. 013/2021, 2021) aparece en un contexto de previsible aumento de NNJ excluidos de la escuela (Centro de Estudios Mineduc, 2020; Madero & Portales, 2020). A

los conocidos factores extraescolares (ej. pobreza, desempleo, origen étnico, bajo compromiso familiar) e intra escolares (absentismo crónico, bajo desempeño, etc.) que explican la deserción escolar en Chile (Espinoza et al., 2020), la pandemia de COVID -19 sigue significando una amenaza a este respecto dado el aumento de 20% en el número de NNJ que no se matriculó de edad para hacerlo entre 2021 y 2022, y al incremento de 0,2% entre 2022 y 2023 (Centro de Estudios Mineduc, 2023).

Chile cuenta con escuelas en las que, de facto, previa aprobación de la modalidad, se produce el reingreso escolar de NNJ con rezago. Estas escuelas de segunda oportunidad no cuentan hasta hoy con un financiamiento específico; de allí que el mejor escenario para realizar este estudio sea el de una fundación dedicada por más de 25 años a ofrecer alternativas de educación formal a NNJ excluidos.

### Características de la IPD en escuelas de segunda oportunidad

El concepto de IPD se compone de distintas características: es un proceso continuo, socialmente situado, con múltiples capas identitarias y dependiente de la agencia (agency) de cada docente (Beijaard et al., 2004; Schellings et al., 2021). En consecuencia, existe el consenso de que se trata de una realidad con definiciones variables, dada la misma naturaleza del concepto de identidad en un sentido amplio (Day et al., 2006). Por lo tanto, la IPD sería, por una parte, un conjunto de variables que fluctúan dependiendo del contexto vital y laboral de cada docente (Avalos, 2013; Beijaard et al., 2004; Day, 2018), y como todo proceso identitario, por otra, no obedecería solo a la subjetividad del docente, sino que se definiría también por la mirada de los otros.

Si bien existe escasa literatura acerca de la IPD en escuelas de segunda oportunidad, los hallazgos de estudios en esta línea muestran coherencia entre sí. A continuación, presentamos sus principales características.

La primera es la dimensión emocional y afectiva de la identidad. La investigación de Meo y Tarabini (2020) en dos escuelas de las ciudades de Barcelona y Buenos Aires identifica la “ética de cuidado” como uno de los tres elementos centrales de la IPD en estas escuelas. La ética de cuidado incluye las conexiones significativas entre docentes y estudiantes, donde se resalta el cuidado de la relación y el sentido de la responsabilidad por el otro. Este elemento guarda relación con componentes emocionales y afectivos de la persona (Meo & Tarabini, 2020, p. 5). Un hallazgo similar lo presenta el estudio de Te Riele y sus colegas (2018) en tres escuelas de segunda oportunidad en Australia. Si bien el estudio no se enmarca en la teoría de la IPD, explora las características de ciertos docentes en estas escuelas y releva la ética de cuidado. Los/as autores/as señalan que los/as docentes se comprometían con el aprendizaje y el bienestar, cuidando a los/as estudiantes en lo personal y académico. Así, buscaban aliviar circunstancias vitales ligadas a la pobreza. Reconociendo un contexto afectivamente demandante, los/as docentes valoraban la dimensión afectiva de su trabajo, por considerarlo gratificante y una vocación más que un deber (Te Riele et al., 2018).

El estudio de McGregor y Mills (2014) acerca de las motivaciones docentes en escuelas de segunda oportu-

nidad en Gran Bretaña y Australia también muestra que estos/as ayudaban a sus estudiantes a satisfacer una amplia gama de necesidades humanas básicas. Por último, el estudio de Thomas y sus colegas (2020) en el estado de Tasmania en Australia, explora las características que los/as directores/as de escuelas de segunda oportunidad observan en los/as docentes de sus escuelas. En coherencia con los trabajos ya señalados, este estudio indica la habilidad de los/as docentes para crear y mantener ambientes seguros y de apoyo a los/as estudiantes, además de tener fuertes habilidades interpersonales y comunicacionales (Thomas et al., 2020).

Una segunda característica es la centralidad en las relaciones humanas. Meo y Tarabini (2020) señalan el énfasis de los/as docentes en la personalización de la enseñanza individualizando a los/as estudiantes en su contexto y modo de aprender. Te Riele y sus colegas (2018) destacan el esfuerzo de los/as docentes por generar conexiones personales con los/as estudiantes, cuidando de reconocerles en todas sus dimensiones y de generar relaciones que no “patronicen” (Te Riele et al., 2018, p. 97). En esta misma línea, la investigación de Morgan (2014, 2017) en cinco escuelas de segunda oportunidad en Queensland (Australia), exploró las características de ser y hacerse un/una docente en este tipo de escuelas. Morgan destaca identidades docentes centradas en las relaciones con otros/as y genera un modelo teórico de identidad relacional con tres dimensiones: (1) ser relacional, donde el docente se posiciona en interconexión con estudiantes y colegas y no separado de ellos, (2) agencia relacional, la que los docentes cruzan las fronteras profesionales, socioculturales y económicas en la relación con sus estudiantes, y (3) equidad relacional, en la que el/la docente expresa su actuar en valores de justicia social. Esto coincide con el estudio de McGregor y Mills (2014), quienes también señalan que los/as docentes sentían fuerte motivación por centrarse en la construcción de relaciones en lugar de la imposición de las reglas que imperaban en el sistema de escuela tradicional (McGregor & Mills, 2014).

Por último, una tercera característica es el énfasis en el trabajo colectivo. El estudio de Meo y Tarabini (2020) indica que los/as docentes concebían la enseñanza como un esfuerzo colectivo, donde era crucial trabajar con otros para hacer frente a la complejidad y a las demandas de este tipo de escuelas. A su vez, Te Riele y sus colegas (2018) también señalan que tenían un sentido de trabajo con otros. Los/as docentes generaban una “cultura laboral” que promovía el compañerismo y el apoyo emocional (Te Riele et al., 2018, p. 93). Esta dimensión también incluía un sentido de solidaridad hacia los estudiantes, buscando ejercer la práctica para hacer frente a las desigualdades estructurales. Por último, McGregor y Mills (2014) destacan la sensación de comunidad como un elemento clave en el ejercicio docente.

### El estudio

Este estudio busca contribuir a la literatura chilena y latinoamericana acerca de la IPD en escuelas de segunda oportunidad y aportar elementos para la formación y el apoyo profesional docente. El objetivo es explorar

elementos subjetivos que los docentes y otros actores de la comunidad escolar identifican como característicos de la IPD de quienes trabajan en dos escuelas de la ciudad de Santiago, donde NNJ recuperan sus trayectorias educativas interrumpidas. Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Alberto Hurtado.

### MÉTODO

El estudio tiene un enfoque cualitativo y exploratorio (Maxwell, 2012), puesto que busca explorar las perspectivas y significaciones de docentes y actores relevantes, indagando en las narrativas recogidas mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales con docentes y otros miembros de la comunidad escolar. La recolección de datos se llevó a cabo durante 2022 en dos escuelas. Buscando posibles diferencias en la IPD de los/as docentes, seleccionamos escuelas ubicadas en distintas comunas periféricas de la ciudad de Santiago, de distinto tamaño (una con menos de 100 y otra con más de 100 estudiantes), y con distinta antigüedad (menos de 20 y más de 20 años). Las escuelas fueron contactadas a través de la fundación sostenedora<sup>1</sup> y luego, de sus directoras.

Mediante una carta entregada en persona, los/as docentes fueron informados/as del estudio e invitados/as a participar de una entrevista individual semiestructurada de 60 minutos de duración. La pauta fue elaborada por los investigadores de este estudio e indagó, mediante preguntas que dieran espacio a la reflexión (Seidman, 1998), en la trayectoria docente (ej. ¿Cuál ha sido tu trayectoria desde que decidiste ser docente hasta hoy?), en las reflexiones con respecto a su identidad (ej. ¿Cómo te describirías como docente?, ¿Por qué eres docente?), y en elementos relacionados con el tiempo y el contexto en los que se ejerce la docencia (ej. ¿Qué experiencias, personas o lugares han moldeado tu identidad o el ser quién eres como docente?). Los criterios de selección de docentes fueron que llevaran al menos un año de ejercicio en el establecimiento y contaran con formación profesional en pedagogía o educación diferencial.

La IPD, como señalamos, no solo es susceptible de ser definida desde dentro del sujeto, sino también desde su entorno. Por eso, abordar la IPD desde la comunidad escolar se volviera relevante. Realizamos grupos focales (Kamberelis & Dimitriadis, 2013), que tuvieron 60 minutos de duración e indagaron la percepción de los participantes acerca de la identidad, características y motivaciones de los docentes del establecimiento. Con la ayuda de un profesional miembro de la comunidad escolar asignado por la directora de cada establecimiento, se invitó a apoderados/as, estudiantes, profesionales del equipo del programa de inclusión escolar (PIE) y estudiantes de educación diferencial en práctica. Por último, se realizaron entrevistas individuales a las directoras de ambos establecimientos. En este caso, las dimensiones abordadas coinciden con las de las entrevistas a los/as docentes, para poder analizar posteriormente la coherencia entre lo que cada docente levantó como parte de su identidad y lo reconocido por su entorno.

En todos los casos, la participación fue luego de la firma de un consentimiento informado. Las entrevistas y

1 En Chile, una fundación sostenedora es una entidad jurídica sin fines de lucro que administra y respalda económicamente establecimientos educacionales subvencionados por el Estado. Su función principal es gestionar los recursos financieros y operativos para asegurar el funcionamiento adecuado de las instituciones educativas bajo su tutela, garantizando el cumplimiento de las normativas y los estándares educativos.

grupos focales fueron registrados, transcritos y anonimizados (en este texto se utilizan seudónimos).

La información recolectada se analizó utilizando el software NVIVO versión 11. El análisis de datos contempló un enfoque interpretativo y de análisis temático (Braun & Clark, 2012) cuyos códigos iniciales se originan en un proceso inductivo de crecientes niveles de abstracción que buscan identificar patrones de significado. Dos investigadores realizaron una inmersión inicial en los datos mediante lectura sistemática, identificando códigos iniciales. Estos fueron discutidos y contrastados, resultando en un libro de códigos inicial que incluyó conceptos tanto descriptivos (como libertad para hacer, forjar vínculos, ponerse en los zapatos del otro) como interpretativos (como adaptación, afectividad, expectativas). Luego, se realizó una subcodificación, identificando nuevos códigos dentro de los segmentos ya codificados, permitiendo mayor sutileza. En una siguiente etapa, se revisaron los datos y el árbol de códigos, identificando patrones que conducen a dimensiones temáticas. Por último, se afinaron los contenidos de estas dimensiones, nombrándolas, definiéndolas y ejemplificándolas.

### Características de los participantes del estudio

Se llevó a cabo un total de 12 entrevistas semiestructuradas a docentes, cinco de la Escuela #1 y siete de la Escuela #2. Diez docentes estudiaron pedagogía básica y dos, educación diferencial. Tres docentes eran de sexo masculino y nueve, femenino. El rango etario fue entre 30 y 41 años y todo el grupo trabajaba exclusivamente en escuelas de segunda oportunidad cumpliendo roles de profesor de aula de distintas asignaturas (75%), y profesor jefe o tutor de un curso (58%). Con respecto de los años desempeñados en docencia, el rango fue de cuatro a 22 años, con un promedio de 9,9 años y una mediana de 9,5 años. En cuanto a los años en la escuela de reinserción actual, el rango fue de cuatro a diez años, el promedio de 4,3 y la mediana, de cuatro años.

Con respecto a los grupos focales, las características de sus participantes fueron las siguientes: (a) grupos focales de estudiantes: el grupo focal de estudiantes de la Escuela #1 contó con cuatro estudiantes, tres de sexo masculino y una de sexo femenino, de edades entre 17 y 20 años y el grupo de la Escuela #2 contó con cuatro estudiantes de edades entre 11 y 16 años, tres de ellos de sexo femenino y uno de sexo masculino. (b) Grupos focales de apoderados: todas las participantes eran madres de estudiantes o exestudiantes de las escuelas. Participaron cuatro apoderadas en la Escuela #1 y dos en la Escuela #2. (c) Grupo PIE: participaron tres miembros del equipo PIE de la Escuela #2. (d) Grupo de estudiantes en práctica de educación diferencial: participaron seis alumnas, dos de las cuales hicieron su pasantía en la Escuela #1 y cuatro en la Escuela #2.

### RESULTADOS

Como marco general, el análisis relevó una gran coherencia interna en la narrativa de este grupo de docentes, haciendo de la escuela un elemento poco diferenciador. A continuación, presentamos los cuatro elementos identitarios de la profesión que emergen de este estudio: (a) motivación por educar personas, antes que a estudiantes, (b) vinculación afectiva con los jóvenes para asegurar el proceso educativo, (c) adaptación multidimensional en función del aprendizaje, y (d) conexión profunda con su emocionalidad.

### Motivación por educar personas antes que estudiantes

El relato de la mayoría de los/as docentes entrevistados/as señala un compromiso con los/as estudiantes en forma integral. Este compromiso lo motiva en parte la condición de vulnerabilidad de los/as estudiantes y un sentimiento de empatía en virtud de sus contextos de vida. Los/as docentes quieren contribuir al desarrollo vital de sus estudiantes. Para algunos/as, esto implicaría animar a que surjan, venzan la barrera de la pobreza y salgan adelante. Un docente señala:

¿Sabes qué creo que me motiva hartito? Como que sentía que en el otro contexto [colegio regular no de segunda oportunidad] le estaba como dando algo al que ya lo tenía, es como darles más a niños que ya tienen. En cambio, acá a los chiquillos, aunque les des poquito, para ellos es todo (Juan).

La mayoría de los/as docentes (n=10) manifestaron con claridad un sentido de compromiso por el/la estudiante como persona, más allá que como estudiantes:

Yo siempre dije que cuando trabajara, tenía que trabajar en un lugar donde no solamente enseñara contenido, sino que también educara para la vida, y a todos mis estudiantes, a mis cursos les digo 'yo no quiero que sean buenos estudiantes, yo quiero que sean buenas personas, buenos seres humanos'. Y yo creo que eso es lo que a mí me mueve (María).

El relato de la motivación docente se vincula también con las nociones de 'vuelta de mano de lo que aprendí', a 'dar las mismas oportunidades que me dieron', y a 'servir'.

Las narrativas de todos/as los/as docentes entrevistados/as hacen referencia al contexto de vulnerabilidad psicosocial de los/as estudiantes. Esta vulnerabilidad estaría asociada con condiciones de (a) marginalidad del contexto escolar (ej., expulsión, rezago), (b) precariedad material y económica, (c) dificultades socioemocionales y cognitivas (ej., diagnósticos de trastornos del ánimo y del aprendizaje), (d) precariedad de las redes de apoyo vital y escolares (ej., ausencia de figuras parentales de apoyo), (e) agresividad contextual, familiares y personales (ej. experiencias de abuso de distinta índole, situaciones de maltrato y negligencia, experiencias delictuales y de agresiones, donde son víctimas pero también agentes).

El contacto con la vulnerabilidad y la toma de conciencia de la marginalidad despertaría no solo empatía sino un sentido de respeto ligado al compromiso:

Yo creo que ante todo el respeto, el respeto como a las trayectorias también de los chicos. Porque han pasado por muchos profes... respeto a sus realidades, a sus vivencias. Y de ahí tú ya entiendes de que tú tienes un compromiso... (Carmen).

La conciencia de vulnerabilidad y marginalidad junto a un sentido de respeto por las experiencias vitales de los/as estudiantes y de compromiso con su desarrollo integral se encuentran a la base de la siguiente característica de la IDP: la vinculación afectiva con los/as jóvenes para lograr el aprendizaje.



### Vinculación afectiva con los/as jóvenes para asegurar el proceso educativo

Todos/as los/as docentes entrevistados/as (n=12) hacen referencia a lo fundamental de la relación afectiva entre docente y estudiante en el proceso educativo. En la esencia de esta relación estaría un vínculo afectivo que nace de la confianza mutua, que exige a docentes cuidar a y estar presente para sus estudiantes. Este vínculo se reconoce como clave para asegurar los procesos de aprendizaje, pues permite poner límites a la conducta y reduce la hostilidad y agresividad.

Dada su centralidad, la construcción del vínculo afectivo se ve facilitada y promovida mediante una serie de disposiciones animadas por las escuelas, pero ejecutadas por los/as docentes. En estas escuelas los estudiantes cuentan con el número telefónico de sus docentes y tienen autorización para contactarlos directamente; los/as docentes encargados de cursos tienen un grupo de WhatsApp con los/as apoderados/as de curso; los cursos son llevados en co-docencia, es decir, por dos docentes (ej., tutor y profesor jefe), facilitando la disponibilidad de uno de ellos para contención afectiva, y los/as docentes tienen un tiempo asignado de patio donde juegan con los/as estudiantes (ej., ping pong, pelota, naipes, etc.).

Los/as docente son personas significativas a quienes los/as estudiantes pueden recurrir y en quienes pueden confiar, siendo la escuela un espacio protector o espacio seguro. La noción de presencia y de espacio protector están bien ilustradas por un docente:

En este espacio en particular, creo que, en primer lugar, lo que ven los chiquillos es que uno esté presente... Que te vean, así como 'oiga, profe, venga a jugar conmigo', 'oiga, profe, pasó esto', acá funciona mucho, mucho, mucho lo emocional, y para los chiquillos es muy importante porque tienen carencias precisamente de figuras (Pedro).

El estar presente para sus estudiantes está íntimamente ligado con la noción de cuidado, en sus dimensiones física, material y emocional. Comenta una docente:

... vengo en las mañanas, los saludo a todos de besos, todos los días antes de las seis y media, siete, les escribo que se levanten, que vengan al colegio, que es importante, que los esperamos (Carmen).

Este compromiso fue confirmado por estudiantes, apoderados y alumnas en práctica de ambas escuelas. Estos/as relataron experiencias con los/as docentes donde resaltaban la aceptación, "trato con cariño", "ayuda a ver las cosas de otra manera", sentimientos de "confianza", "respeto", "valoración", "escucha cuando más lo necesitamos" y "amabilidad":

Tienen una vocación, se ponen en el lugar de los niños... Se ponen al nivel de ellos para que los niños aprendan, y no los andan retando ni juzgando, ni diciéndoles que no van a aprender (apoderada Escuela #1).

Es una familia la que hay acá. Es una familia..., por ejemplo, [mi hijo] tenía controles médicos, yo aviso que no viene a clases porque tiene control, tiene algún examen, algo por el estilo, y la asistente social o el encargado de convivencia escolar me llaman, o la misma profesora jefe, me llaman y me dicen '¿Cómo le fue? ¿Qué le encontraron? ¿Qué dijo el

médico? ¿Cómo salieron los exámenes?', cosa que ni mi familia me pregunta (apoderado Escuela #2).

Y también lo que lo caracteriza, es como en parte el cariño que nos tiene, ¿me entiende?... Es como que así, nos enseñan, pero con cariño. Nos quieren... Por ejemplo, cuando uno puede estar triste, ellos te apoyan. Cuando uno está enojado, ellos te tranquilizan, ¿entiende? ... Es como una familia... las familias te dan cariño, te respetan (Estudiante Escuela #2).

Una mayoría de los/as docentes entrevistados (n=10) señalan que establecer y fortalecer el vínculo docente-estudiante es fundamental para conseguir una disposición al aprendizaje académico y personal, pues "un cartón, para ellos no es válido... si no hay cariño, no hay nada".

Por último, más de la mitad de los/as docentes (n=7) señalan que el vínculo afectivo docente-estudiante permite que los/as estudiantes estén más receptivos a que se impongan límites a su conducta y se les guíe. A su vez, permite también que se resuelvan situaciones de conflicto y hostilidad, pues baja el nivel de agresividad de los/as estudiantes.

Esta disposición a formar vínculos se relaciona con la tercera característica de la IPD: la necesidad permanente por adaptar su enseñanza.

### Adaptación multidimensional en función del aprendizaje

Una mayoría de los/as docentes entrevistados (n=10) señala la necesidad permanente por adaptar sus estrategias de enseñanza. Es imperioso por ellos/as comprender y respetar las historias de vida sus estudiantes para así responder adecuadamente a su realidad desde un punto de vista educativo. Es imprescindible, dicen, conocerlos/as en aquellos aspectos que facilitan y dificultan su aprendizaje.

El trabajo con educadoras diferenciales y la presencia del programa PIE cobran especial relevancia a este respecto, pues facilitarían la incorporación de la noción de diversidad en el aprendizaje por parte del cuerpo docente. La diversidad de las aulas en escuelas de segunda oportunidad, con estudiantes de diferentes niveles académicos, edades y rezago escolar, exige estrategias para sostener la motivación por aprender:

O sea, acá si necesitan que uno les explique 20 veces, chuta, uno tiene que preguntarse, ¿por qué él necesita que le expliquen 20 veces? No es él, soy yo. Y no quiere decir que yo sea una mala profe, quiere decir que no me he tomado el tiempo de ir más allá y encontrar las estrategias que él necesita (Paula).

Eso me hizo quedarme, el entender que ellos necesitaban más oportunidades que el resto no más, y que había que ser más pacientes, más flexibles y darles mil vueltas más que lo que le daba yo a otros niños. Abrir, tenía que abrir mi mente (Constanza).

Eso me hizo quedarme, el entender que ellos necesitaban más oportunidades que el resto no más, y que había que ser más pacientes, más flexibles y darles mil vueltas más que lo que le daba yo a otros niños. Abrir, tenía que abrir mi mente (Constanza).

Existe una tensión con relación a las expectativas que los/as docentes ponen en sus estudiantes. Por un lado, está el deseo de poner altas exigencias de modo que logren los aprendizajes propios de su nivel escolar y adquieran así las habilidades y conocimientos para desarrollarse como persona. Por otro lado, son conscientes de que deben acomodar las exigencias a condiciones personales y de rezago académico. Luego, aunque algunos/as docentes señalan tener altas expectativas de que los/as estudiantes hagan cambios en sus vidas y adquieran herramientas para poder vencer la barrera de la pobreza o desarrollarse como personas, las condiciones personales, familiares y sociales de los estudiantes implican que el docente adapte sus prácticas, y a decir de algunos/as, bajen sus expectativas:

El tercer trimestre, me dijeron 'vamos a matricular a una niña, para tercer trimestre, cuarto medio'. Y yo me opuse, porque dije '¿pero va a tener un trimestre para cuarto medio chiquillos? Cuarto medio con un trimestre va a aprobar. ¿De qué le sirve?'. Entonces vinieron muchos a decirme 'pero es que ella lo necesita'. No podemos, somos distintos, pero también debemos tener un mínimo, porque o si no en qué nos vamos a convertir, también somos educadores (Constanza).

Esta percepción es compartida por alumnas en práctica de educación diferencial, quienes observan una tensión similar.

Creo que eran transversales en todos los docentes: las bajas expectativas, limitar la enseñanza, poco desafiante, todo justificado a partir de las experiencias de vida de los estudiantes. 'Es que no pueden hacer eso porque nunca aprendieron eso en esta escuela', como 'no pueden hacer eso, porque imagínate, hay unos que no saben leer'... No porque quisieran tener bajas expectativas de los estudiantes, sino porque se tomaban mucho de esto... (Javier).

En el relato de todos/as los/as docentes se revela una dimensión afectiva y emocional tanto de ellos como de sus estudiantes. Esto define la cuarta característica de la IPD en escuelas de segunda oportunidad: la conexión profunda con la propia emocionalidad.

### **Conexión profunda con la propia emocionalidad**

Todos/as los/as docentes entrevistados/as hacen referencia espontánea a las emociones que experimentan en su ejercicio profesional. Dichas emociones tienen un carácter positivo (alegría, disfrute o satisfacción) y negativo (agobio, tristeza o frustración). Junto con reconocer la variedad de emociones, los/as docentes manifiestan la necesidad de darles sentido. En esta tarea se hace necesaria la presencia de una comunidad que acompañe.

Seis de los/as 12 docentes señalaron que el trabajo en la escuela de segunda oportunidad era altamente exigente a nivel emocional por la vulnerabilidad y el déficit académico de sus estudiantes. Cada uno/a expresó de distintas maneras esta exigencia referida al ejercicio docente: "desgastante", "estresante", "te vas cargando [con las necesidades de los estudiantes]", "[al inicio del

trabajo en la escuela] todos los días llorando", y "es imposible no cansarte de este contexto, porque te cansa. Si te comprometes, te cansa; si no te comprometes, no sirve. Por tanto, es desgastante".

Para perseverar en la docencia en este contexto se necesita experimentar emociones positivas (n=10). Estas vienen del compartir con estudiantes en y fuera del aula y de gozar, aun en medio de las dificultades, de logros personales y académicos de sus estudiantes.

Una mayoría de los/as docentes (n=10) señala la necesidad de superar dificultades mediante el trabajo personal de su afectividad. Empatizan con las emociones de los/as estudiantes, intentando ir más allá de su emoción negativa (ej., rabia) y conectando con las causas de esa emoción, mientras que toman conciencia de la propia emoción que se despierta y, manejándola, responden de una manera que le ayude al estudiante a aprender y a crecer como persona:

Acá uno maneja mucho tanto la frustración como de uno, como la frustración de los chiquillos... [Manejar la frustración] sí, es como la palabra yo creo que uno más ocupa como docente (Juan).

Porque creo que todos tenemos malos días, y no todos tenemos el mismo manejo de las emociones. Hay muchos que no tienen figuras adultas como de referencia, yo tengo que mostrarles que independiente de lo malo del día, que yo me pueda comportar mal con otra persona, no tengo que responderle de la misma manera, no es ojo por ojo, no es si tú vienes y me atacas yo te voy a atacar de vuelta (Paula).

En el proceso de toma de conciencia de los movimientos en su vida afectiva, algunos/as docentes (n=7) señalan el aporte que significa el contar con un equipo de trabajo colaborativo y una red de apoyo entre docentes. La red de apoyo se activa, por ejemplo, en el manejo de aula en co-docencia o en la contención ante situaciones de dificultad emocional con los estudiantes. La noción de equipo de trabajo colaborativo la comparte la directora de la Escuela #2:

Cuando toda, toda la comunidad, todo el equipo se da cuenta y entiende que no podemos estar acá solo por el entusiasmo, no podemos ser un grupo de personas que somos súper power. Somos y estamos acá porque somos profesionales, y porque cada uno es muy importante en este engranaje. Yo una vez les dije algo que no es una frase mía, que yo se la escuché a alguien y me hizo pero tremendamente sentido, hace como 20 años atrás: 'Nadie es más importante que todos nosotros juntos' (directora Escuela #2).

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Los hallazgos de nuestro estudio muestran elementos claves de la IPD en contexto de escuelas de segunda oportunidad: la motivación por educar personas antes que a estudiantes, la vinculación afectiva con los jóvenes para asegurar el proceso formativo, la adaptación multidimensional en función del aprendizaje, y la conexión profunda con la propia emocionalidad. Si bien los estudios en el ámbito de la IPD son escasos en

el mundo de quienes ejercen la docencia en escuelas de segunda oportunidad o en otros espacios donde NNJ recuperan trayectorias educativas, nuestros hallazgos para el caso chileno coinciden mayoritariamente con estudios realizados en España y Argentina (Meo & Tarabini, 2020), Australia (Te Riele, 2018), y Estados Unidos (Ashcroft, 1999; Flennaugh et al., 2017).

La ética del cuidado destacada por Meo y Tarabini (2020) aparece también en este estudio como un carácter central que define la IPD en estos contextos y que estaría tras la búsqueda de los/as docentes por vincularse con estudiantes y con la disposición a adaptar la enseñanza. Ambas dimensiones se conciben también con los hallazgos de Te Riele y sus colegas (2017) y de Thomas y sus colegas (2020).

La dimensión de adaptabilidad a las múltiples dimensiones de la vida personal, contextual, y académica del estudiante también encuentra resonancia en lo constatado por Morgan (2014, 2017) en cinco escuelas de segunda oportunidad en Queensland (Australia). El modelo de una IPD basado en las relaciones toca por supuesto a la dimensión de vinculación afectiva, pero creemos que por, sobre todo, a la de la adaptabilidad. Los/as docentes fueron claros en señalar que la adaptabilidad constituía una condición de posibilidad para avanzar hacia una relación más satisfactoria, estrecha, profunda, y de mayor calidad con los estudiantes.

La conexión profunda con su propia emocionalidad constituye una novedad de este estudio. Si bien McGregor y Mills (2014) y Te Riele y sus colegas (2018) destacan la importancia de la comunidad en relación con el apoyo que necesitan los docentes trabajando en estos contextos, nuestros hallazgos muestran con detalle cómo los/as docentes señalan que antes de llegar a ese momento de refugio y ayuda hay una toma de conciencia profunda de lo que les experimentan interiormente al ejercer la profesión.

Este estudio, el primero –a nuestro entender– en abordar la IPD en escuelas de segunda oportunidad en Chile desde un enfoque cualitativo, tiene en particular dos limitaciones: en primer lugar, se concentra en dos escuelas de un mismo sostenedor, de lo que deriva probablemente la similitud en los hallazgos en ambos casos. Queda la puerta abierta a investigaciones en más escuelas de diferentes sostenedores, sin bien estas son hasta el momento escasas. En segundo lugar, se trata de un estudio enfocado en escuelas de segunda oportunidad, sin buscar la comparación ni a nivel empírico ni teórico, con la IPD en escuelas regulares. Esto es sin duda un trabajo que excede nuestro objetivo, pero que debiera formar parte de próximos estudios en la materia, de modo que, contando con más evidencia, se generen más y mejores políticas para la formación, atracción y retención de este tipo de docente, cada vez más necesario, en sistemas educativos como los nuestros.

## REFERENCIAS

- Acuerdo No. 013/2021, del 10 de febrero de 2021. *Consejo Nacional de Educación*. [https://www.cned.cl/sites/default/files/2021\\_02\\_10\\_acuerdo013.pdf](https://www.cned.cl/sites/default/files/2021_02_10_acuerdo013.pdf)
- Alexander, C., Wyatt-Smith, C., & Du Plessis, A. (2020). The role of motivations and perceptions on the retention of inservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, *96*, 103186. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103186>
- Ashcroft, R. (1999). Training and Professional Identity for Educators in Alternative Education Settings. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *73*(2), 82–85. <https://doi.org/10.1080/00098659909600153>
- Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, *51*(1), 57–86. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *20*(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2.: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). *American Psychological Association*
- Butler, R. (2017). Why Choose Teaching, and Does It Matter? En H. M. G. Watt, P. W. Richardson, & K. Smith (Eds.), *Global Perspectives on Teacher Motivation* (pp. 377–388). *Cambridge University Press*. <https://doi.org/10.1017/9781316225202.013>
- Centro de Estudios Mineduc. (2020). Deserción escolar: Diagnóstico y proyección en tiempos de pandemia. Documento de trabajo 22. *Ministerio de Educación*. [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/10/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-22\\_2020\\_f01.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/10/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-22_2020_f01.pdf)
- Centro de Estudios Mineduc. (2023). Situación de la desvinculación y la asistencia, año 2022. *Apuntes*, *25*. [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2023/04/APUNTES-25\\_2023\\_f01.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2023/04/APUNTES-25_2023_f01.pdf)
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, *32*(4), 601–616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Espinoza, O., González, L. E., & McGinn, N. (2019). Second opportunity centers in Chile: Are their teachers effective? *PROSPECTS*, *52*, 267–284. <https://doi.org/10.1007/s1125-019-09457-x>
- Espinoza, Ó., Gonzalez, L., & McGinn, N. (2022). Second chance schools: Background, training and current instructional practices of teachers. *International Journal of Comparative Education and Development*, *24*(1), 37–53. <https://doi.org/10.1108/IJCED-04-2021-0037>
- Espinoza, O., González, L., Ormazábal, M., Sandoval, L., & Castillo, D. (2020). Formación y desempeño profesional de profesores en el nivel escolar: Percepciones de los empleadores. *Education Policy Analysis Archives*, *28*, 142. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4924>
- Espinoza Díaz, O. G., González Fiegehen, L. E., Castillo Guajardo, D., & Neut Aguayo, S. (2019). Condicionantes de la retención estudiantil en «escuelas de segunda oportunidad» en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, *17*(2), 1–27. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17201>
- Eurostat. (2019). *Early leavers*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Early\\_leavers\\_2019-01.jpg](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Early_leavers_2019-01.jpg)
- Flennaugh, T. K., Cooper Stein, K. S., & Carter Andrews, D. J. (2017). Necessary but Insufficient: How Educators Enact Hope for Formerly Disconnected Youth. *Urban Education*, *53*(1), 113–138. <https://doi.org/10.1177/0042085917714515>
- Gallagher, E. (2011). The second chance school. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(4), 445–459. <https://doi.org/10.1080/13603110903131705>

- Hall, D., & McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 88. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2092>
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *The American Economic Review*, 100(2), 267–271. <https://doi.org/10.1257/aer.100.2.267>
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2013). *Focus Groups*. Routledge.
- Lortie, D. C. (1975). School Teacher. A Sociological Study. *The University of Chicago Press*.
- Madero, C., & Portales, J. (2020). Exclusión educativa en la pandemia. *Revista Mensaje*, (690), 24-27.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3d Ed.). SAGE.
- McFadden, M. G. (1996). 'Second Chance' Education: Accessing opportunity or recycling disadvantage? *International Studies in Sociology of Education*, 6(1), 87–111. <https://doi.org/10.1080/0962021960060105>
- McGregor, G., & Mills, M. (2014). Teaching in the 'margins': Rekindling a passion for teaching. *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.740813>
- Meo, A., & Tarabini, A. (2020). Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102963. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102963>
- Morgan, A. (2017). Cultivating critical reflection: educators making sense and meaning of professional identity and relational dynamics in complex practice. *Teaching Education*, 28(1), 41-55. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1219335>
- Morgan, A., Pendergast, D., Brown, R., & Heck, D. (2014). The art of holding complexity: A contextual influence on educator identity and development in practice in a system of alternative 'flexi'schools. *Reflective Practice*, 15(5), 579-591. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900020>
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(1), 149–164. <https://revistacienciapolitica.uc.cl/index.php/pel/article/view/25689>
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & Riquelme, E. (2016). Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 269–284. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200015>
- Schellings, G., Koopman, M., Beijaard, D., & Mommers, J. (2021). Constructing configurations to capture the complexity and uniqueness of beginning teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 372-396. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905793>
- Seidman, I. (1998). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences (2nd ed). *Teachers College Press*.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Te Riele, K., Mills, M., McGregor, G., & Baroutsis, A. (2018). Exploring the affective dimension of teachers' work in alternative school settings. En A. Baroutsis, McGregor, B., Mills, M., & Te Riele, K. (Eds.), *Teaching in alternative and flexible education settings* (pp. 90-103). Routledge.
- Thijssen, M. W. P., Rege, M., & Solheim, O. J. (2022). Teacher relationship skills and student learning. *Economics of Education Review*, 89, 102251. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102251>
- Thomas, J., Cruickshank, V., Herrlander Birgerson, E., Reid, D., & te Riele, K. (2022). It takes a special type of teacher. A n investigation into the capabilities of staff working with disengaged students. *International Journal of Inclusive Education*, 26(13), 1258-1273. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1803427>
- UNESCO (2009). Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189525>
- Vanegas Ortega, C., Fuentealba Jara, A., Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115–138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

#### Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no poseer conflictos de interés.

#### Fuentes de financiamiento

Este trabajo fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo [Fondecyt de Iniciación 11220903 ].

## AUTORES

### Cristóbal Madero Cabib

cmadero@uahurtado.cl Erasmo Escala 1835, Santiago

ORCID  <https://orcid.org/0000-0001-6585-0776>

### Verónica Mingo Rojas

mmingor@uc.cl Erasmo Escala 1884, Santiago

ORCID  <https://orcid.org/0000-0002-3577-2858>