

# **Abandono docente desde las narrativas de profesoras noveles en contextos escolares interculturales**

**Marleen Westermeyer-Jaramillo**

Departamento de Educación, Universidad de La Frontera, Temuco (Chile)

**Luz Valoyes-Chavez**

Programa de Doctorado en Educación en Consorcio, Universidad Católica de Temuco, Temuco (Chile)



## **Abandono docente desde las narrativas de profesoras noveles en contextos escolares interculturales (\*)**

### **Teacher dropout from the narratives of novice teachers in intercultural school contexts**

**Marleen Westermeyer-Jaramillo**

Departamento de Educación, Universidad de La Frontera, Temuco (Chile)  
marleen.westermeyer@ufrontera.cl

**Luz Valoyes-Chavez**

Programa de Doctorado en Educación en Consorcio, Universidad Católica de Temuco, Temuco (Chile)  
lvaloyes@uct.cl

Fecha de recepción: 8 de octubre de 2023

Fecha de aceptación: 27 de noviembre de 2023

#### **Resumen**

Investigadores han intentado comprender los factores asociados a las decisiones del profesorado de abandonar o permanecer en la profesión docente, señalando la naturaleza interrelacionada y compleja de esta problemática educativa. Factores como la autonomía del profesorado, el ambiente y las condiciones laborales y la sobrecarga laboral parecen configurar el abandono docente. Sin embargo, poco se sabe sobre este fenómeno en contextos escolares interculturales. Utilizando un enfoque narrativo crítico, el presente estudio aborda esta problemática desde las voces y experiencias de dos profesoras que inician su carrera profesional en contextos escolares indígenas en la región de La Araucanía, Chile. Los resultados muestran que la violencia racial junto con el agobio y el ambiente laboral tienen un efecto en la salud mental de las participantes y en sus decisiones de abandonar la profesión docente.

**Palabras clave:** Abandono docente; Neoliberalismo; Profesorado; Interculturalidad; La Araucanía (Chile)

---

(\*) Se agradece el apoyo del proyecto ANID/FOVI230165. La segunda autora agradece el apoyo del proyecto PIA/ANID FB0003.

### Abstract

Researchers have sought to understand the factors associated with teachers' decisions to leave or stay in the teaching profession, highlighting the interconnected and complex nature of this educational issue. Factors such as teacher autonomy, work environment and conditions, and workload appear to shape teacher attrition and rotation. However, little is known about this phenomenon in intercultural school settings. Employing a critical narrative approach, this study addresses this issue through the voices and experiences of two teachers embarking on their professional careers in indigenous school contexts in La Araucanía, region of Chile. The findings reveal that racial violence, coupled with stress and the working environment, impact the mental health of the participants and influence their decisions to leave the teaching profession.

**Keywords:** Teacher dropout; Neoliberalism; Professorate; Interculturality; La Araucanía (Chile)

## INTRODUCCIÓN

Los bajos índices de ingreso a los programas de formación inicial del profesorado, las dificultades para retener a aquellos que finalmente egresan de dichos programas y los crecientes índices de rotación y abandono docente obstaculizan los esfuerzos por alcanzar los objetivos de equidad y calidad educativa en los distintos sistemas educativos en el mundo. Actualmente, estos fenómenos suponen un problema crítico de política pública en tanto desafían el funcionamiento y la estabilidad de los sistemas educativos (Doherty, 2020; Reinsfield y Lee, 2022). Desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas, investigadores intentan comprender los factores asociados a las decisiones del profesorado de abandonar o permanecer en la profesión docente, señalando la naturaleza interrelacionada y compleja de esta problemática educativa (González-Escobar et al., 2020). A nivel internacional, diversos estudios—mayoritariamente cuantitativos— han mostrado que la autonomía de los profesores (García et al., 2022), el ambiente y las condiciones laborales (Toropova y Johannson (2021), la sobrecarga laboral (Perryman y Calvert, 2018) y el comportamiento de los estudiantes (Harmsen et al., 2018) son factores críticos que determinan el abandono docente. Durante la pandemia del COVID-19, se registró un aumento en la intención de abandono de la profesión docente (Fullard, 2021), agudizando una crisis educativa que dificulta equipar las escuelas con un profesorado cualificado para desarrollar su labor.

En el contexto latinoamericano se destacan la provisión educativa y las políticas de desarrollo profesional entre los factores críticos que inciden en el abandono de la profesión docente (Ávalos y Valenzuela, 2016; Gaete et al., 2017; González-Escobar et al., 2020). Por ejemplo, los estudios de Carrasqueira y Kolinski (2021, 2022) muestran cómo las políticas educativas de reconocimiento económico “al mérito” y de rendición de cuentas implementadas en Brasil han tenido un efecto notable en

los patrones de rotación y abandono del profesorado. Asimismo, y de acuerdo con Ávalos y Valenzuela (2016), la problemática del abandono docente y las altas tasas de rotación en Chile se relacionan con el estrés laboral, un manejo inadecuado de la cultura escolar por parte de directivos y sostenedores y la falta de preparación para ejercer la profesión docente en aulas desafiantes (e.g., la presencia en el aula de estudiantes con discapacidad).

En particular, en Chile, el abandono y la retención de profesores se complejiza por la desarticulación entre la elaboración de política pública educativa sobre la formación inicial y continua del profesorado y la formación pedagógica requerida para responder a las realidades de los contextos escolares migrantes, rurales indígenas y no indígenas, caracterizados por su diversidad cultural. La investigación existente muestra que las tasas de abandono de profesores en contextos escolares rurales y vulnerables son altas en comparación con otros contextos escolares (Ávalos y Valenzuela, 2016; Carrasco et al., 2018), resultando en la escasez de profesores para atender los requerimientos educativos de las poblaciones estudiantiles más necesitadas. Ejercer la docencia en estos contextos conlleva desafíos importantes para el profesorado, el cual parece construir la diversidad como problemática para su ejercicio profesional (Andrade-Molina et al., 2022). Por ejemplo, Baeza (2019) identificó la falta de conocimiento sobre la cultura indígena y de las experiencias sociales, culturales y comunitarias del estudiantado, así como las condiciones extremas de vida, aislamiento y la falta de reconocimiento profesional como factores que contribuyen a aumentar el estrés laboral y, por ende, las posibilidades de abandono del profesorado en contextos escolares indígenas en el norte de Chile. Sin embargo, la investigación sobre los factores que configuran el problema del abandono docente en contextos escolares migrantes, rurales indígenas y no indígenas es escasa en el país y, en general, a nivel internacional. Utilizando un enfoque narrativo crítico, el presente estudio aborda esta problemática con el propósito de contribuir a robustecer el escaso conocimiento existente en la literatura que aborda esta problemática. En particular, nos proponemos examinar los factores que configuran la decisión de rotar y/o abandonar la profesión docente relevando las voces y experiencias de dos profesoras que inician su carrera profesional en contextos escolares indígenas en la región de La Araucanía, Chile. La pregunta de investigación que orienta nuestro estudio se plantea de la siguiente forma:

*¿Cuáles son los factores que determinan la decisión de abandonar la profesión docente entre profesoras noveles en contextos escolares interculturales?*

En los siguientes apartados hacemos lo siguiente. Primero, describimos las principales características del sistema educativo y de la escolaridad en contextos escolares indígenas. Posteriormente presentamos la metodología utilizada en el estudio, el contexto, las participantes, los datos y las técnicas de análisis. Finalmente presentamos los resultados y las conclusiones.

## 1.2 Condiciones Laborales Históricas del Profesorado en Chile

La profesionalización de la labor docente en Chile fue ampliamente estudiada por Egaña (2020) y Loyola (2020). En los aportes de estas autoras se indica que este proceso comenzó a mediados del s. XIX con la creación de la primera Escuela Normal de Preceptores en 1842. Para convertirse en profesor había que completar un riguroso plan de estudios que no necesariamente se traducía en un cambio en la calidad de vida de los profesores. La profesión docente, desde sus inicios, estuvo marcada por bajas remuneraciones, las que permanecían fijas más allá del alza en el costo de vida. Las condiciones laborales eran deficientes, la infraestructura de los recintos educacionales no cumplía con los requisitos mínimos que permitiera el ejercicio de la enseñanza de manera digna. Lo anterior, se traducía en que muchos profesores buscaban ocuparse en otras labores o bien, presentaron licencias médicas de manera extendida.

Aunque con el tiempo hubo algunas mejoras en las condiciones de trabajo del profesorado, la profesionalización de esta labor se veía golpeada por distintos eventos históricos que transcurrían en el país (Loyola, 2020; Zurita, 2021). Un ejemplo de ello, fue la dictadura militar iniciada con el Golpe de Estado de 1973, que puso término a la existencia de las Escuelas Normales e impuso un modelo económico neoliberal que se tradujo en un sistema subsidiario de la educación<sup>1</sup> (Fariás y Moreno, 2016; Zurita, 2021). El régimen autoritario de Pinochet contribuyó a la desprofesionalización de la labor docente, restringió la libertad de enseñanza y convirtió a la educación en un mercado, lo que afectó la estabilidad laboral del profesorado (Fariás y Moreno, 2016; Zurita, 2021).

Ya de vuelta a la democracia, en la última década del s. XX, la labor docente recuperó algunas de sus atribuciones, como la libertad de cátedra. Sin embargo, el sistema subsidiario de la educación se mantiene vigente hasta el día de hoy (Fariás y Moreno, 2016). Se observa que el sueldo del profesorado continúa siendo inferior al resto de las profesiones y las condiciones laborales conllevan sobrecarga y agobio profesional (Gaete et al., 2017). Aun cuando los profesores accedan a programas de formación continua, los beneficios del perfeccionamiento se suelen traducir con mayor énfasis en la dimensión pedagógica que en las condiciones laborales (Miranda et al., 2021).

Una de las maneras en que el profesorado chileno puede mejorar su salario, es accediendo al Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), un sistema regulado por ley que requiere que los profesores se evalúen de manera constante para

---

1. A partir de la Ley 21.030 que crea un sistema de Educación Pública, promulgada en noviembre de 2017, se ha comenzado a implementar de manera gradual la administración pública de las escuelas. Sin embargo, su escalamiento está condicionado por el desempeño de las experiencias piloto.

ser etiquetados con una categoría de desempeño (Ministerio de Educación, 2016). Lo anterior se traduce en un estrés continuo por demostrar que ejercen la profesión de manera correcta, aun cuando se han certificado como aptos para su realización de manera previa. Además, la razón instrumental que subyace a este tipo de políticas, puede inhabilitar a los profesores en cuanto a su autonomía e identidad profesional (Popkewitz, 1988).

El SPDP impacta de manera especial a los profesores noveles, en quienes la evidencia indica que existen esquemas mentales fragmentados para abordar los dominios evaluados en la carrera docente, en materias como preparación de la enseñanza, la consecución del aprendizaje de todos los estudiantes, la creación de un buen ambiente de aula y las responsabilidades profesionales (Sánchez et al., 2020). Por tanto, desde su inserción en el sistema escolar, los profesores se ven tensionados al ser sometidos a un sistema de evaluación sin tener aún herramientas consolidadas que le permitan responder a la complejidad del sistema educativo.

## 2. METODOLOGÍA

En el presente estudio utilizamos técnicas del enfoque narrativo crítico (Pino y Adu, 2022) para examinar, desde la perspectiva del profesorado, los fenómenos de abandono y retención docente en contextos escolares interculturales. En primer lugar, dicho enfoque sustenta un tipo de investigación distintiva sobre la naturaleza humana (Spector-Mersel, 2010), cuyo propósito principal es documentar e interpretar las experiencias de vida de las personas tal y como éstas son narradas en las historias que producen (Andrews et al., 2008). Al narrar historias, las personas construyen y *re*-construyen significados sobre dichas experiencias, sobre sus identidades sociales y sobre sus posiciones en el mundo social, de manera tal que la realidad social se construye e interpreta *en* dichas historias (Chase, 2011). Así, en esta perspectiva se asume la narración de historias de vida como un proceso reflexivo a partir del cual se significan eventos determinantes en la vida de las personas (Riessman, 2006). En segundo lugar, el enfoque narrativo crítico reconoce las relaciones de poder como un elemento articulador de las interacciones sociales y de las experiencias personales y colectivas de las personas en las sociedades (Pino y Adu, 2022). De acuerdo con Spector-Mersel (2010), “las narrativas personales constituyen un canal para escuchar las voces silenciadas” (p. 207) y, en este sentido, la investigación narrativa propende por el cambio social. La interpretación de las historias de vida de las personas debe considerar, por tanto, los aspectos valóricos e ideológicos involucrados en su producción (Carspecken, 1996), e incluir el análisis de la forma en la cual los contextos políticos, culturales, históricos y sociales configuran la producción de narrativas y significados.

En nuestro estudio, la investigación narrativa permitió centrar las voces y experiencias del profesorado en relación con los fenómenos de retención, rotación y

abandono docente en contextos escolares interculturales y las formas de construcción de significado lo anterior. Generalmente, la investigación sobre estos fenómenos se ha centrado en el estudio de los aspectos institucionales que determinan las decisiones de abandonar o permanecer en la profesión docente (Gallant y Riley, 2017; Glazer, 2018), particularmente en Chile (Ávalos y Valenzuela, 2017; Gaete et al., 2017). El énfasis en los aspectos institucionales contribuye a invisibilizar cómo las experiencias cotidianas del profesorado insertas en las dinámicas de los contextos escolares configuran el abandono y la rotación docente. Al relevar y centrar las voces del profesorado en el estudio presentado, se genera un posicionamiento epistémico (Spector-Mersel, 2010) que posibilita la producción de política pública educativa sobre el desarrollo profesional docente con pertinencia cultural y territorial. Al respecto, Pino y Adu (2022) señalan el carácter problemático del proceso de elaboración de política pública que excluye las formas en las cuales las personas viven, sienten y organizan sus vidas. En esta línea de argumentación, la investigación narrativa podría constituir un punto de partida fundamental para la elaboración de política pública educativa que posibilite el cambio de los sistemas educativos a partir de una comprensión profunda de la forma en la cual el profesorado experimenta las culturas escolares y construye significado sobre el mundo escolar a través de la narración de historias.

## 2.1 Contexto

La producción de las historias de las profesoras participantes se realiza en La Araucanía. Esta región chilena se caracteriza por la ruralidad y el alto porcentaje de población indígena mapuche y campesina no mapuche. Lo anterior, en el marco de un sistema educativo impuesto durante la dictadura de naturaleza neoliberal (Aravena y Quiroga, 2016), su consecuente énfasis de mercado el cual regula la oferta y demanda educativa y su carácter monocultural (Arias-Ortega et al., 2018). En primer lugar, estas características se materializan en la coexistencia de distintos tipos de establecimientos educacionales—municipales, subsidiados por el estado pero de carácter privado y privados costeados por la familia (Bellei et al., 2019)— que compiten por los estudiantes; en segundo lugar, el sistema educativo acoge distintas formas de contratación y estabilidad docente, culturas escolares, y relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad, entre otros aspectos. Al existir una brecha socioeconómica entre las comunas que financian la educación pública municipal, la segregación económica entre las ciudades es reproducida por los establecimientos educacionales (Bellei et al., 2019). En resumen, la producción de las historias de las participantes y de los significados sobre la experiencia docente se configura en un contexto culturalmente diverso con tensiones raciales y étnicas históricas (Mansilla et al., 2016) y en el marco de un sistema educativo neoliberal.

## 2.2 Participantes

Las participantes de nuestro estudio son Carla y Sofía<sup>2</sup>, dos profesoras con experiencia docente no mayor a los cinco años al momento del estudio. Carla, quien había egresado de la universidad en el año 2021, ya había realizado el primer cambio de escuela. Sofía, por su parte, después de varios años de rotar por distintas escuelas, había finalmente abandonado la profesión docente. Para la selección de las participantes se utilizó la técnica del muestreo intencional no probabilístico, en tanto ésta permite ubicar participantes disponibles, voluntarios y con potencial de aportar datos valiosos y relevantes para el estudio (Bernard, 2002).

**Carla.** Mujer mapuche, se encontraba en la primera mitad de sus 20 años durante la recolección de los datos. Carla manifestaba un gran compromiso con la revitalización de la lengua y la cultura mapuche en la escuela, lo cual la motivó a estudiar pedagogía básica con énfasis en interculturalidad, la cual finalizó en el año 2021. Es decir, había ejercido como profesora solamente durante un año al momento de su participación en el estudio. Después de graduarse, trabajó durante un mes en una escuela municipal urbana, tiempo después del cual decidió renunciar. Cuando la contactamos para explorar su participación en el estudio, había pasado más de seis meses fuera del sistema escolar. Al momento de la segunda entrevista, estaba haciendo un reemplazo delimitado en tiempo por la licencia médica del profesional que cubría. Al terminar el año escolar 2022, se encontraba buscando trabajo como profesora en la zona en que vivía para intentar retomar la profesión docente a partir del año 2023.

**Sofía.** Mujer chilena, profesora con doble licenciatura en educación e historia y magíster en esta área. Además de ejercer en la escolaridad básica y media, tenía experiencia en docencia universitaria y en educación no formal. Durante un poco más de cinco años rotó por tres escuelas distintas de naturaleza particular subvencionada. En la primera escuela trabajó por tres días, en la segunda por cuatro años y en la última realizó un reemplazo durante un año y medio. Luego de esta experiencia abandonó la profesión docente en el nivel básico y secundario para dedicarse a la docencia universitaria en una universidad regional.

## 2.3 Recolección de los Datos

Utilizamos entrevistas no estructuradas (Fontana y Frey, 2005) como principal técnica de recolección de datos. Este tipo de entrevista trasciende la dinámica pregunta-respuesta para “intentar comprender el comportamiento complejo de

---

2. Todos los nombres utilizados para las personas, las escuelas, instituciones y los lugares son pseudónimos.

los miembros de la sociedad sin la imposición a priori de categorías que pueden limitar el campo de investigación” (Fontana y Frey, 2005, p. 706). En este sentido, las entrevistas se pensaron como conversaciones en libre formato para posibilitar la construcción y reconstrucción de historias de vida. En nuestro estudio, las entrevistas no estructuradas nos permitieron recopilar las historias de las participantes a partir de una o dos preguntas que motivaran la reconstrucción de significados sobre momentos representativos de su experiencia docente. Las entrevistas fueron realizadas por la primera autora en dos momentos diferentes. En un primer encuentro, solicitamos a cada participante que relatara sus inicios en la docencia. Incluimos las siguientes preguntas:

- Cuéntanos cómo llegaste a la docencia.
- Cuéntanos sobre experiencias cotidianas gratificantes y/o frustrantes en las escuelas en las que trabajaste.

A partir de estas preguntas, solicitamos a las participantes que profundizaran sobre algunas de estas historias. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y leídas para identificar temas o momentos importantes para nuestra investigación. En un segundo encuentro, la conversación giró en torno a dichos temas o momentos para que las participantes profundicen sobre éstos. Nuestro propósito era comprender mejor sus experiencias en las escuelas y las razones por las cuales abandonaron o permanecieron en el sistema escolar. Estas entrevistas también fueron grabadas y transcritas. Finalmente, solicitamos a las participantes leer las transcripciones de sus narrativas para corroborar la fidelidad del escrito con respecto a sus vivencias, pudiendo sugerir y solicitar los cambios que estimaran.

## 2.4 Análisis de los Datos

Para la interpretación de las historias producidas por las participantes se utilizó un enfoque holístico (Spector-Mersel, 2010) y la técnica del análisis temático narrativo (Riessman, 2008). En primer lugar, el análisis de las historias narradas por las profesoras participantes se basó en una estrategia *holística* (Spector-Mersel, 2019) en tanto incorpora el tratamiento de las historias como unidades completas, la consideración de su forma y contenido y la atención a los contextos políticos, sociales y culturales. En relación con el tratamiento de cada historia narrada como una unidad, cada entrevista fue leída completamente por ambas autoras para identificar los posibles *sentidos* sobre las experiencias que las participantes intentaban comunicar. Nuestro propósito principal consistió en conservar la integralidad de las historias antes que segmentarlas o desagregarlas en categorías. La consideración simultánea de la forma y el contenido de las historias nos condujo a preguntarnos ¿sobre qué es esta historia? Contestar esta pregunta nos llevó a enfocarnos en la producción de significado de cada participante sobre sus experiencias. Algunas veces, estos significados aparecieron en forma de metáforas, como en el caso de Sofia quien

usaba expresiones como “dictadura” o “régimen militar” para referirse al ambiente laboral en los colegios en los cuales trabajó. Carla, por su parte, utilizaba de manera sistemática expresiones como “segregación”, “caos” y “racismo”. Notamos que estas metáforas y palabras articulaban las historias producidas, constituyendo una “ventana” (Riessman, 2008) para examinar las decisiones sobre el abandono o la permanencia en la profesión docente de Carla y Sofía. Adicionalmente, nuestra lectura de sus historias nos permitió identificar que los significados producidos se circunscribían a tres contenidos específicamente: El ambiente laboral de los colegios y escuelas, el tratamiento de la interculturalidad en dichos colegios y escuelas y el estatus de profesoras noveles.

### 3. RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados de nuestro análisis. En primer lugar, presentamos nuestra interpretación de las historias de cada una de las participantes. En segundo lugar, discutimos los aspectos que en conjunto, definen y configuran las decisiones de abandonar o permanecer en la profesión docente de Carla y Sofía. Debido a las limitaciones de espacio, no presentamos las historias completas, solo ejemplos relevantes que nos permiten apoyar nuestros argumentos.

#### 3.1 Carla: “Yo no era profesora para ellas”

Las historias construidas por Carla retratando su primer año como profesora giran en torno a dos grandes temas: la sensación de marginalización y aislamiento en la escuela por su condición de profesora novel y el racismo ejercido en el establecimiento educativo en contra de estudiantes mapuche y migrantes. Dicho racismo era también ejercido en contra de ella misma, como mujer mapuche. En primer lugar, las historias recrean las tensiones que emergen entre el profesorado recientemente contratado y aquel con mayor antigüedad en la escuela, tal y como lo narra en la siguiente historia:

Eran pesadas<sup>3</sup> las colegas, no eran personas que me hicieran sentir bien en la escuela; ni siquiera eran distantes, yo respetaría que fueran distantes porque claro, no nos conocemos, no tenemos confianza. Pero no eran distantes, eran pesadas, no eran personas que intentaran incluso como algún tipo de conversación ni nada, eran realmente muy muy pesadas. No tengo nada más, muy pesadas.

Las tensiones entre las profesoras nuevas y las de mayor antigüedad en la escuela trascendían las relaciones personales para configurar las responsabilidades y

---

3. En Chile, el concepto “pesado” hace referencia a una persona antipática.

prácticas docentes cotidianas tales como la planificación de la enseñanza. Carla, no encontraba el apoyo personal e institucional que le permitiera navegar por el espacio escolar para cumplir eficientemente con las obligaciones docentes, tal y como relata en la siguiente historia:

No sé sobre las planificaciones, porque tenían un formato de planificación el año anterior y este año, cuando yo entré a trabajar en marzo habían cambiado el formato pero yo [idea sin terminar], había una compañera que era de educación física, que con ella igual tuve mucha buena onda y ella me había enviado, como en un intento de que yo pudiera avanzar en mis planificaciones, ella me había enviado un formato de planificación que tenía, uno antiguo, porque tampoco tenía el nuevo, entonces al parecer había como una especie de segregación a los jóvenes.

Son, justamente los y las profesoras jóvenes quienes construyen redes de apoyo y encuentran mecanismos para navegar exitosamente por la institucionalidad escolar y su cotidianidad, tal y como se representa en la siguiente historia:

Igual fue fome porque nadie decía nada, entonces yo igual pregunté obviamente, pero le pregunté a este chico que era de historia, que trabajaba en UTP [Unidad Técnica Pedagógica] y él me envió los formatos nuevos y todo, pero era con las únicas personas que yo podía como conversar, preguntar, pedir los links de las reuniones porque no, como te digo había como una segregación como a los jóvenes o a las nuevas contrataciones, no sé por qué.

Las historias anteriores le permiten a Carla construir la escuela como un espacio segregado entre el profesorado que por su antigüedad tiene acceso a la información y a la familiaridad de la cotidianidad escolar y aquel que se mueve en los márgenes, tratando de ganar acceso a este conocimiento y dinámicas escolares. Esta segregación, que influye en la toma de decisiones sobre las prácticas docentes y las actividades escolares, es narrada por Carla de la siguiente manera:

Pero yo no podía trabajar con ellas y no era porque yo no quería, sino que era porque ellas no tenían como la voluntad de trabajar conmigo. Entonces claro, yo venía de un equipo de trabajo muy bueno y llegué acá a esta escuela donde yo le decía a la educadora tradicional: “ñaña podemos juntarnos hoy en la tarde a trabajar para hacer las planificaciones o no sé qué”. [Y ella respondía]: “Ah sí, sí” y no sé, se iba y era muy compinche con la otra profesora....Entonces yo desde mucho antes andaba detrás de ellas pidiéndoles que por favor nos juntáramos y todo, al final yo terminé haciendo la planificación, un afiche porque fue lo único que se me ocurrió, hacer un afiche.

La segregación en la escuela tal y como es percibida por Carla es particularmente problemática en tanto la docencia se plantea como una profesión que requiere la colaboración, el diálogo continuo y la reflexión conjunta entre el profesorado; de hecho, la investigación reciente (Barrero et al., 2020; Izquierdo y García, 2022)

sugiere el establecimiento de “comunidades de práctica (o aprendizaje) profesional” en las escuelas que permitan la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje, además de la promoción de espacios de inclusión. En particular, la segregación del espacio escolar de acuerdo a diversas categorías (en este caso, principiante-experimentado), y tal como es experimentada por Carla, emerge como un factor fundamental que configura la decisión de cambiar de escuela, aumentando el riesgo de abandonar la profesión docente:

Porque la escuela en la que estoy ahora es particular subvencionada y es del Colectivo de Los Valles y es una escuela totalmente diferente a la escuela en la que, en la municipal en la que estuve porque esta escuela es muy ordenada y las cosas ordenadas me gustan. Porque hay cosas claras, o sea a mi me dijeron: “este es tu horario”; y claro, yo llegué y *es* mi horario. Osea, no es que me pidan reemplazar a alguien, no sé, mis horas de planificación igual se respetan y me gusta bastante la escuela, como está organizada. Los profesores igual, las profesoras igual son jóvenes, igual hay profesoras que ya deberían jubilarse, hay una profesora que ya incluso debió haberse jubilado, pero sigue ahí; pero ella es muy amorosa, es muy amorosa y nada, son todos muy, muy cariñosos.

En segundo lugar, Carla percibe el racismo en contra de estudiantes mapuche y migrantes como problemático y en contra de sus valores y de los propósitos que la motivaron a iniciarse en la docencia. En la siguiente historia narrada por Carla se entremezclan el racismo y la marginalización resultante:

(...) entonces yo decía: “que pesada”; porque ella no conocía mis clases, mi dinámica de la clase, yo sentía que con los niños me llevaba bien; entonces no sé yo evitaba tener contacto con ella porque las encontraba muy pesadas y no sé, sentía a veces que tenía como resistencia a lo que yo había estudiado; muchas no entendían lo que yo había estudiado, así como: “¿qué es eso?, ¿y se estudia? ¿Y lo mapuche y qué para qué?” Entonces era muy complejo poder tener un diálogo en donde ellas no minimizaran lo que yo había estado haciendo por 5 años que era educarme, estudiar, ellas simplemente minimizaban mi profesión, era como que yo no era profesora para ellas.

Primeramente, la narrativa se enmarca en y coincide con correlatos históricos que posicionan la escuela en La Araucanía como un dispositivo colonial para la legitimación e implementación de un currículo monocultural y monolingüístico que invisibilizó –y aún lo hace– la gente Mapuche y su cultura (Mansilla et al., 2022). Históricamente, las escuelas en esta región han sido descritas como monoculturales (Arias et al., 2018), en las cuales se ejerce de manera sistemática violencia racial en contra de la comunidad Mapuche (Webb y Radcliffe, 2017). Como mujer Mapuche, Carla ha experimentado constantemente el racismo en el espacio escolar y es, por tanto, un tema recreado sistemáticamente en sus historias. El racismo emerge como un factor clave que configura sus decisiones sobre la permanencia en la profesión

docente. En segundo lugar, la narrativa construida por Carla recrea las tensiones raciales y políticas que históricamente han obstaculizado el reconocimiento y la incorporación de la lengua y cultura Mapuche en las escuelas de la región y del país, en general (Pozo, 2014). La histórica invisibilización de la gente Mapuche y sus prácticas epistémicas en la escolaridad chilena, se materializan, en el caso de las colegas de Carla, en la subvaloración de la pedagogía estudiada y en la consecuente falta de reconocimiento de profesionalismo: Carla no es posicionada ni reconocida como una profesional de la educación, como una profesora por parte de sus colegas. Finalmente, el racismo en la escuela se extiende al estudiantado migrante, el cual ha aumentado progresivamente en las escuelas de La Araucanía debido a la migración sur-sur que ha experimentado Chile en las últimas décadas (Servicio Jesuita al Migrante, SJM, 2022). Carla critica la falta de respuesta oportuna ante las situaciones de racismo en contra de esta población estudiantil:

La mayor parte de los niños que había ahí que eran inmigrantes eran venezolanos; entonces claro, existía racismo por parte de los compañeros y claro después en la sala de profesores me daba cuenta que también existía racismo en los profesores, pero bueno ese es otro tema, no sé cómo se pueda atender a eso. Pero en los niños yo sí me daba cuenta que eran muy racistas y muy molestos, le hacían mucho bullying a los niños que eran venezolanos.

Carla se enfrenta así a la realidad de una escuela históricamente organizada por las estructuras y dinámicas raciales dominantes en Chile, y a la “cotidianidad racial” de un espacio escolar racialmente segregado (Webb y Radcliffe, 2017), cuyo rasgo distintivo es la negación del racismo en contra del estudiantado mapuche (Loncón, 2019) y migrante (Valoyes-Chávez, 2021). Así, la percepción del espacio escolar como racista y hostil para el profesorado nuevo y joven gatilla en Carla un estado de permanente ansiedad que conlleva una crisis emocional, obligándola a reconsiderar su permanencia en la escuela:

(...) como llegar más preparada a la escuela, con recursos, sentirme bien, no andar tan no sé, encima con las cosas, no andar inventando, creando cosas en el instante porque tampoco me gusta, entonces claro, mis papas, todos me dijeron: “tienes que descansar, tienes que descansar, te estás enfermando o te vas a enfermar”. Y así fue. Porque yo era tanto [el estrés] en la escuela municipal que yo lloraba todas las tardes; decía así como: “no, es que estoy cansada, que los profesores son super pesados, hay situaciones de racismo que yo denuncié y no se atienden”. Entonces todas esas cosas a mí me dolían y me afectaban mucho y ahí fue cuando empecé a conversar con mi hermana; y mi mamá igual me dijo: “vente porque nadie te está pidiendo plata en la casa”.

A un mes de haber iniciado su ejercicio profesional, Carla renuncia a la escuela y se toma un tiempo para retomar la docencia. Como veremos a continuación, la percepción de las injusticias laborales, sociales y raciales se configura como

un elemento fundamental en las decisiones de las profesoras participantes para abandonar la profesión docente.

### 3.2 Sofía: “Lo que estaba pasando era como una dictadura”

Las historias de Sofía recrean de manera sistemática el agobio laboral, las tensiones entre sostenedores y profesores y las relaciones entre la escuela y las comunidades Mapuche como los factores que configuran su decisión de abandonar la profesión docente después de ejercerla durante cinco años. Los recursos a partir de los cuales Sofía significa sus experiencias parecen provenir de su formación en el campo de la historia y las ciencias sociales, lo cual le proporciona un lente crítico para interpretar las dinámicas escolares. Por ejemplo, “dictadura” y “servicio militar” emergen como nociones que le permiten a Sofía construir sentido para la cotidianidad de la escuela, tal y como lo narra en la siguiente historia:

(...) siempre pienso en esa etapa, que fue como el servicio militar de la educación, porque fue terrible, fue muy exigente, a pesar de que los niños eran, no sé, para mí han sido como lo mejor en alumnos que he tenido, fue una experiencia muy enriquecedora como a nivel humano, desde los alumnos a los, bueno, mis colegas que fueron como el apoyo también y las familias de los chiquillos. Pero a nivel institucional de la fundación que soportaba, daba el soporte económico a la escuela y la directiva de la escuela sentí que fue, o sea así como a todas luces un agobio laboral terrible, yo creo que incluso para muchos fue como un acoso laboral también.

El recurso a la expresión “servicio militar” para representar la escuela, comunica esta institución como un espacio rígido y vertical en donde se restringen las acciones y el pensamiento de los actores escolares. Una forma en la cual se manifiestan estas características del espacio escolar es en las relaciones entre el profesorado y la administración, las cuales tensionan el accionar pedagógico:

Cuando a colegas se les indicaba como prácticamente malos profesores, como [idea sin terminar], no con esas palabras, pero se evidenciaba cuando iban a ver los todas las semanas a clase. Cuando se les trataba mal para darle indicaciones, cuando se obviaba su opinión en el consejo de profesores y como que directamente la directora hacía cara como de disgustos frente a algunos colegas. En eso puedo decir directamente que hubo como agobio. Despidos a mitad de año. Situaciones en que los colegas llegaban mal a la sala de profesores.

El ambiente laboral es recreado en estas historias como un espacio en el cual se ejerce control en cada ámbito del quehacer docente. El profesorado en esta escuela es así despojado de la posibilidad de reflexionar sobre su quehacer y de su capacidad para tomar decisiones didácticas con base en dichas reflexiones, lo

cual es una competencia docente valorada y promovida en la escolaridad chilena, particularmente en contextos escolares rurales (San Martín y San Martín, 2016). Sofía recurre además a la palabra “dictadura” para significar el ambiente laboral entre el profesorado de la escuela y la administración. Esta palabra tiene un peso histórico especial en la historia de Chile, referida especialmente a un periodo de restricción y control extremo de las libertades individuales y del pensamiento, entre otros aspectos. La carga ideológica de la palabra usada en el contexto escolar es claramente establecida en la siguiente historia:

No por algo que yo crea que estuvo mal, haberle dicho a la directora académica que yo creía que lo que estaba pasando era como una dictadura. Pero en términos de ellos, de su pensamiento. Además, por las instancias que habíamos generado, como tipo de asamblea, donde ellas se sintieron *pasadas a llevar*<sup>4</sup> porque no las habíamos invitado y ella solamente había llegado tarde y nosotros ya habíamos terminado. Ahí también que intente armar un sindicato. Y supimos porque vimos a una de las colegas ir a contarle todo a la directora; bueno, rectora en ese momento. Las tensiones resultantes finalmente se traducen en angustia, estrés y enfermedades entre el profesorado:

Tuvimos tres licencias médicas en la escuela simultáneas por las mismas situaciones [de estrés laboral] y en base a eso. No sé si ahí la mutual se metió o se hizo una investigación, porque tenían que hacerlo; pero terminamos como con una charla que es de una persona de una fundación, que era amiga de esta gente que terminó con una batola de cosas.

Al estrés resultante del ambiente en la escuela se suma la sobrecarga laboral que contribuye a profundizar la sensación de agobio. A nivel sistémico, la configuración neoliberal que convierte al estado en un ente evaluador y fiscalizador de las instituciones escolares (Parcerisa y Falabella, 2017), repercute en el agobio de los profesores, al ser ellos también sujeto de evaluación. Sofía lo expresa de la siguiente manera:

Son hartas cosas porque una sola profe de asignatura tiene que lidiar con su asignatura y con los estudiantes. Pero cuando una es profe jefe tiene que lidiar con sus situaciones familiares. De las cosas que pasan con los apoderados que directamente te van a reclamar a ti. Además de todos los informes que había que hacer a final de año, que era el informe de personalidad, el informe de las reuniones, en cada reunión había que hacer como una especie de bitácora cómo se llamaba, que había que enviar con todo el detalle de lo que se había hablado. Subir las notas al SIGE<sup>5</sup> con la secretaria. Firmar todas esas actas. Y bueno de más decir que todos los temas de las reuniones de apoderados eran tremendos acontecimientos; menos mal se hacían cada dos meses.

---

4. Expresión chilena que, en el contexto de la historia narrada, significa “ignorar”.

5. Sistema de Información General de Estudiantes

La lógica de mercado que caracteriza a la educación chilena (Fariás y Moreno, 2016; Zurita, 2021) impone ciertas dinámicas que afectan la normalidad del espacio escolar e influyen en las relaciones entre el profesorado, su propia percepción docente y de la profesión en general. Dicha lógica acrecienta la competencia entre pares y entre instituciones educativas por conseguir estudiantes, conllevando a situaciones como las que narra Sofía:

Que al final en muchos espacios de educación lo que se hace es que se agobia a los profes y no se les valora como su trabajo y siempre se les intenta moldear como para funcionar siento yo como lo que ellos quieren o intentar que políticamente las personas sean como ellos quieran para no sé, un montón de cosas que tienen que ver con derechos laborales, con la postura que uno puede tener, además que siento yo, que siendo profe de historia es como todavía más difícil cómo mostrar una postura política sin que te acusen de andar ideologizando a niños. Además, había que ir a captar matrícula. Porque había una gran competencia de escuelas que estaban en el sector. Entonces era como irle a robar niños a otras escuelas para poder subir la matrícula y, además, en ese proceso estábamos en consejo de profesores y recuerdo cuando la directora dijo que a los apoderados les gustaba tener profesoras bonitas que mirar en la escuela y que eso iba a ser que también subiera la asistencia a las reuniones. Y que por eso elegían a ciertas colegas. Para ir a los furgones a captar matrícula y vender el proyecto de la escuela.

Las relaciones de la escuela con la comunidad Mapuche son fuente de insatisfacción para Sofía. Inicialmente, percibía de manera positiva el enfoque pedagógico del proyecto educativo intercultural en la escuela en la que se desempeñó más tiempo. Sin embargo, a medida que transcurrían los meses y lograba descifrar su funcionamiento, empezó a reconocer las limitaciones y el racismo subyacente, adoptando una postura más crítica:

Esta escuela está situada en una comunidad mapuche y la escuela tenía un sello intercultural, por lo que trataban de hacer algunas actividades... Sí, yo creo que, desde una primera instancia, como uno venía con toda esta idea del proyecto que me vendieron, de cómo funcionaba. Al principio era muy enriquecedor ver cómo se rescataba la cultura de los chiquillos, como se impulsaba. Por ejemplo, celebraban fechas importantes; el tema del *mapudungun*<sup>6</sup> que era bastante fuerte, aunque yo también le doy como bastante el mérito a la profesora de *mapudungun* y al mismo conocimiento que tenían muchas familias que también se encargaban de rescatar sus raíces. Pero ahora, mirándolo a la distancia, siempre he pensado que en el fondo se hace como desde una óptica de la caridad, como tratando al mundo mapuche como derechamente ellos lo decían como que fueran pobres, siempre como desde lo material y también desde el extractivismo cultural, incluso como de la apropiación cultural que se hacía, a pesar de que quienes asisten a esa escuela son Mapuche; siento que la

---

6. El mapuzungun, mapunzungun o mapudungun es la lengua del pueblo mapuche.

fundación en general como que se aprovecha de eso como para postular a fondos, para ganar proyectos en algún lado, para, no sé, utilizando un poco y también el espacio; o sea, me parecía muy chocante que tuvieran al *lonko*<sup>7</sup> de la comunidad trabajando como personal de aseo en la escuela...

En esta narración, se da cuenta de una forma de racismo “implícito” el cual se oculta en prácticas y discursos que sostienen y perpetúan la estructura social racializada dominante (Bonilla-Silva, 2014). En primer lugar, los sostenedores utilizan a las comunidades Mapuche y el proyecto educativo intercultural para su propio beneficio económico. En la escuela considerada, dicho proyecto exhibe y se apropia, en vez de celebrar y recuperar, las prácticas culturales tradicionales de la comunidad para proyectar un enfoque intercultural. En segundo lugar, se reproducen relaciones históricas de dominación étnico-racial, en tanto el *lonko*, figura de autoridad de la comunidad Mapuche, es posicionado en un papel de servidumbre. Las relaciones raciales de subordinación y el racismo en contra del estudiantado mapuche y sus familias también se ejerce de manera explícita pero soterrada, en una práctica discursiva que reproduce estereotipos, tal y como lo relata Sofía en la siguiente historia:

Había algunas colegas que eran muy de tratar a los niños de tontos o asociarlos que: “¡Ah! que el papá es tonto y por eso también el niño es tonto” o como que en ese sentido. Donde burlarse de las situaciones de los niños que igual o hacer como una comidilla en los consejos de profesores de situaciones de abandono de ciertos niños de hacer como risa de que una apoderada se iba y le volvía como el “Olguita Marina”<sup>8</sup>. Creo que había situaciones bastante serias y los colegas lo tomaban a la chacota.

Así, la violencia racial junto con el agobio y el ambiente laboral tienen un efecto en la salud mental de Sofía quien, para “priorizar” su salud mental, decide “dejar el aula”, en el sentido propuesto por González-Escobar y colegas (2020). Es importante considerar que, además de lo anterior, Carla y Sofía ejercieron como profesoras durante la pandemia, lo que, de acuerdo con Trujillo y colegas (2022) fue particularmente estresante y deteriorador de la salud mental, producto de las exigencias adicionales sostenidas por las directivas escolares y por la difuminación de las fronteras entre el mundo laboral y personal.

---

7. Líder comunitario de una división socio-territorial del pueblo mapuche.

8. Personaje de una telenovela chilena que cada cierto tiempo sentía ahogo por estar en su casa y desaparecía, abandonando el hogar.

#### 4. CONCLUSIONES

El presente estudio se propuso responder a la pregunta *¿Cuáles son los factores que determinan la decisión de abandonar la profesión docente entre profesoras noveles en contextos escolares interculturales?* Para ello, se utilizó un enfoque narrativo crítico que permitiera centrar las voces y las experiencias de dos profesoras noveles en contextos escolares interculturales en la región de La Araucanía. En primer lugar, los resultados evidencian cómo ejercer la docencia en escuelas con presencia de estudiantes culturalmente diversos supone desafíos distintos a los encontrados en escuelas monoculturales. La investigación existente en el campo educativo señala, por ejemplo, la falta de conocimiento sobre la cultura indígena como un factor esencial que incide en el abandono docente (Baeza, 2019). Nuestro estudio contribuye a iluminar este fenómeno y evidencia la forma en la cual la violencia racial ejercida en la escuela en contra de estudiantes Mapuche y migrantes, así como la minimización e invisibilización de dicha violencia por parte de administradores escolares configuran las decisiones de abandono de la profesión docente. Esto es particularmente crítico para profesoras como Carla, de ascendencia Mapuche y cuya principal motivación para ingresar a la docencia fue, precisamente, contribuir a la revitalización y recuperación de su cultura. Además de la experiencia de exclusión por ser principiante en la docencia y nueva en su escuela, el racismo imperante en el sistema escolar en contra de la población Mapuche (Webb et al., 2018) conlleva al cuestionamiento de su identidad profesional como profesora de lengua y cultura mapuche. Asimismo, materializar el enfoque intercultural en las escuelas requiere la participación de las comunidades. Una forma en que se facilita dicha participación es a partir de la incorporación de educadores tradicionales en la enseñanza de la lengua y cultura indígena. Los educadores tradicionales son personas de la comunidad que dominan los conocimientos culturales, a quienes no se les exige formación profesional y que, hasta hace poco, debían trabajar en colaboración con un/a profesor/a mentor/a<sup>9</sup>. Sin embargo, tal y como lo narra Sofía, en la práctica se observan tensiones que emergen de la falta de valoración de la cultura Mapuche y de la relación asimétrica de poder en las relaciones escuela-comunidad, lo cual dificulta el avance de la política educativa intercultural y configura el abandono docente. A pesar de los esfuerzos por incorporar un proyecto educativo intercultural que revele y contribuya a desmontar el racismo en el sistema educativo chileno, en contextos escolares interculturales el profesorado en general y, el novel en particular se enfrenta al prejuicio étnico y la violencia racial en dicho sistema (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021; Beltrán et al., 2019; Webb et al., 2018). *¿De qué manera es posible desde la política pública educativa y los procesos de formación inicial y continua de profesores afrontar la realidad del racismo en el sistema educativo? ¿Cómo es posible apoyar al profesorado novel para afrontar y desafiar el racismo en contextos escolares interculturales?* Nuestro estudio plantea estas preguntas y llama la atención de la comunidad educativa sobre la forma en la cual el racismo y la violencia racial son factores determinantes del abandono docente en contextos escolares interculturales.

En segundo lugar, los resultados de nuestro estudio confirman que las condiciones de trabajo, el ambiente y la sobrecarga laboral impactan significativamente las expectativas profesionales de las participantes configurando sus decisiones de cambiar de escuela o abandonar la profesión. Estas experiencias parecen ser agudizadas por la condición de principiante de Carla y Sofía, quienes cuyas narrativas se percibe soledad y la falta de apoyo institucional para navegar las culturas escolares. En particular, la sensación de soledad y marginalización es comunicada en las narrativas de Carla quien relata situaciones de exclusión sistemática de la comunidad escolar, solicitando insistentemente ser incluida en las reuniones docentes. Las historias de Sofía relatan y recrean la falta de acogida por sus colegas más experimentadas, lo cual se tradujo en el abandono de la primera escuela tras sólo tres días. Lo anterior permite reforzar los llamados que se hacen para mejorar la política pública educativa centrada en el acompañamiento y mentoría de profesores principiantes de manera que se disminuya el riesgo de abandono de estos.

El estado chileno es subsidiario (Farías y Moreno 2016; Zurita 2021) lo cual implica que delega la administración educativa principalmente en los municipios o entes privados quienes cumplen la función de sostener los proyectos educativos y de competir por recursos y estudiantes. Esta orientación de mercado en la educación es particularmente aguda en contextos rurales, repercutiendo en la estabilidad laboral de las participantes y en sus condiciones laborales. Por ejemplo, Sofía vivió situaciones de agobio producto del financiamiento con base en la matrícula, debiendo ir a promocionar el proyecto educativo de la escuela y así lograr aumentar la cantidad de subvención recibida por el establecimiento. Además, la sobrecarga laboral y el estrés permanente por resultados en pruebas estandarizadas (Parcerisa y Falabella, 2017) repercuten en la salud mental de las participantes y en sus decisiones de abandonar la docencia. Pruebas estandarizadas como el SIMCE tienen un marcado carácter monocultural que ignora e invisibiliza los saberes y las experiencias culturales de los estudiantes (Arias-Ortega & Quintriqueo, 2021), lo cual se traduce en menores niveles de desempeño para estudiantes Mapuche y otros culturalmente diversos (Saavedra, 2021). Esta situación genera altos niveles de frustración en Sofía, quien, a pesar de los esfuerzos realizados, no obtiene los resultados esperados.

Finalmente, nuestro estudio revela que, para las participantes, el abandono de la profesión docente no se origina en la falta de vocación o apatía con la labor. Lo anterior coincide con los resultados del estudio realizado por Ávalos et al. (2016), quienes indican cómo los profesores noveles inicialmente presentan alta motivación y compromiso con la profesión docente, asociada a la capacidad de realizar cambios sociales y al gusto por la enseñanza. Sin embargo, en los primeros años de ejercicio, esto se ve afectado producto de las condiciones laborales, su grado de satisfacción profesional y la percepción que tienen sobre el propio ejercicio.

Reconociendo las limitaciones de nuestro estudio, esperamos que los resultados y la discusión propuesta contribuyan a repensar la forma en la cual se configura el

abandono docente en contextos escolares interculturales marcados por la influencia neoliberal y la historia de colonización y subyugación de lo indígena. Un posible camino, es pensar en una configuración educativa que promueva la colaboración entre pares, en el acompañamiento mutuo y en una actitud que valore la diversidad dentro de la institución escolar.

## 6. REFERENCIAS

- Andrade-Molina, Melissa, Montecino, Alex y Valoyes-Chávez, Luz. (2022). Desde la normalidad a la producción de la diversidad en la educación matemática. *Revista Colombiana de Educación*, n. 86, pp. 343-364.
- Andrews, Molly, Squire, Corinne y Tamboukou, María (2008). *Doing narrative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Aravena, Felipe y Quiroga, Marta. (2016). Neoliberalism and Education on an International Perspective: Chile as Perfect Scenario. *Bulgarian Journal of Science & Education Policy*, n.10, pp. 69–89.
- Arellano, Rodrigo; Reinao, Patricia; Marianjel, Angélica y Curaqueo, Gloria. (2020). Un estudio comparativo entre las metodologías usadas en la enseñanza del mapudungun como segunda lengua y el inglés como lengua extranjera. *Forma y Función*, n.33, pp. 87-114. DOI: <https://doi.org/10.15446/fyf.v33n1.79657>
- Arias-Ortega, Katerin, y Quintriqueo, Segundo. (2021). Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, n. 29, pp. 503-524. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802249>
- Ávalos, Beatrice, y Valenzuela, Juan. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, n. 49, pp. 279-290. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Baeza, Angela (2019). Exploring the lived experience of one Rural Teacher in Indigenous context in Chilean Northern Territory: A narrative inquiry. *International Journal of Critical Indigenous Studies*; n. 12, pp. 29-45.
- Barrero, Beatriz, Domingo, Jesús y Fernández, Juan de Dios. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, n. 19, pp. 6-18.
- Becerra-Lubies, Rukmini (2021). Intercultural education and early childhood: strengthening knowledge based on Indigenous communities and territory. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, n. 17, pp. 326–334. DOI: <https://doi.org/10.1177/11771801211022328>
- Bellei, Cristian, Contreras, Mariana, Canales, Manuel y Orellana, Victor. (2019). The production of socio-economic Segregation in Chilean Education: School Choice, Social Class and Market Dynamics. En X. Bonal & C. Bellei, *Understanding*

- School Segregation: Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. Londres: Bloomsbury Academic, pp. 221-240.
- Beltrán-Véliz, Juan; Masilla-Sepúlveda, Juan; Del Valle-Rojas, Carlos y Navarro-Aburto, Braulio. (2019). Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: obstáculos y desafíos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, n. 11, pp. 5-22. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pepc>
- Beltrán, Juan y Pérez, Sergio. (2018). Factores que dificultan la relación educativa entre la educación escolar y el saber y conocimiento mapuche *Diálogo andino*, pp. 9-20. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300009>
- Bernard, H. Russell. (2006). *Research methods in anthropology. Qualitative and quantitative approaches*. New York: Altamira Press.
- Bonilla-Silva, Eduardo. (2014). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bravo, Ninosca y Mariñanco, María. (2021). Inclusión excluyente: narrativas del profesorado de educación básica y enseñanza a estudiantes mapuches. *Revista de Filosofía*, n. 28, pp. 750-761. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5699424>
- Chase, Susan (2011). Narrative inquiry. Still a field in the making. En Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (coord.). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage. pp. 421-434.
- Carspecken, Phil (1996). *Critical ethnography in educational research. A theoretical and practical guide*. New York: Routledge.
- Carrasqueira, Karina y Koslinski, Mariane (2021). Abandono docente na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. *Educação Em Revista*, n. 37. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469820527>
- Doherty, Jontathan (2020). A systematic review of literature on teacher attrition and school-related factors that affect it. *TEAN Journal*, n. 12, pp. 75-84.
- Egaña, Loreto. (2000). *La educación primaria en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: DIBAM.
- Farías, Emmanuel y Moreno, Juan. (2016). Estado subsidiario: límites y proyecciones de la democracia territorial en Chile. *Revista Temas Sociológicos*, n.19, pp. 105-132.
- Fontana, Andrea, y Frey, James. (2005). The interview. From neutral stance to political involvement. En Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (coord.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage. pp. 695-728.
- Izquierdo, Giovana y García, Eulogio. (2022). Learning community and educational transformation: educational experiences of democratic participation. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review*, n. 14, pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4179>
- Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2016). Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

- Mansilla, Juan, Pozo, Gabriel y Valoyes-Chávez, Luz. (2022). The historical inclusion of Mapuche children in the educational system: Challenges and tensions in policy and practice. *International Journal of Inclusive Education*. Online first publication. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2127496>. pp. 1-15.
- Miranda, Christian; García, Claudia; Abarca, Ricardo; Medina, José; Molina, Sebastián y Medina, José (2021). Condiciones laborales de profesores egresados del programa de postítulo de mención en matemática para segundo ciclo básico. *Estudios pedagógicos*, n. 47, pp. 7-25.
- Fullard, Joshua. (2021, 16 de junio). *The pandemic and teacher attrition: an exodus waiting to happen?* Education Policy Institute. Disponible en: <https://epi.org.uk/publications-and-research/the-pandemic-and-teacher-attrition-an-exodus-waiting-to-happen/>
- Gaete, Alfredo; Castro, María; Pino, Felipe y Mansilla, Diego. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos*, n. 43. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- García, Emma; Han, Eunice y Weiss, Elaine. (2022). Determinants of Teacher Attrition: Evidence from District-Teacher Matched Data. *Education Policy Analysis Archives*, n. 30. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6642>.
- Gonzalez-Escobar, Mary; Silva-Peña, Ilich; Precht, Andea y Kelchtermans, Geert. (2020). Abandono docente en América Latina. Revisión de la literatura. *Cadernos de Pesquisa*, n. 50, pp. 592-604. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146706>
- Harmsen, Ruth; Helms-Lorenz, Michelle; Maulana, Ridwan y van Veen, Klaas. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, n. 24, pp. 626-643. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Jara, Roxana. (2020). El desempeño de los profesores noveles de ciencias: Las competencias profesionales que desarrollan durante los primeros años de ejercicio profesional. *Pensamiento educativo*, n. 57, pp. 1-18. DOI: <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.2>
- Loncón, Elisa. (2019). Racismo encubierto y resistencia desde la diversidad epistémica mapuche. *Revista Anales*, n. 19, pp. 249-265.
- Loyola, Christian. (2020). Preceptores en Chile. Configuración histórica del profesorado. *UCMaule*, n. 59, pp. 129-145. DOI: <http://doi.org/10.29035/ucmaule.59.129>
- Mérida-López, Sergio y Extremera, Natalio (2020). Cuando la falta de compromiso ocupacional del profesorado novel no es suficiente para explicar la intención de abandono: ¡la inteligencia emocional importa!. *Revista de Psicodidáctica*, n. 25. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.05.001>.
- Palma-Vasquez, Claudia; Carrasco, Diego y Tapia-Ladino, Mónica (2022), Teacher Mobility: What Is It, How Is It Measured and What Factors Determine It? A Scoping Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, n. 19.

- Parcerisa, Lluís y Falabella, Alejandra (2017). The consolidation of the evaluative state through accountability policies: Trajectory, enactment and tensions in the Chilean education system. *Education Policy Analysis Archives*, n. 25. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Perryman, Jane y Calvert, Graham (2019). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, n. 68, pp. 3-23. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>
- Pino, Lisbeth y Adu, Joseph (2022). Critical narrative inquiry: An examination of a methodological approach. *International Journal of Qualitative Methods*, n. 21, pp. 1-5.
- Popkewitz, Thomas (1988). Ideología y formación social en la formación del profesorado: profesionalización e intereses sociales. *Revista de Educación*, n. 285
- Pozo, G. (2014). ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. *Polis*, 38, 1-16.
- Reinsfield, Elizabeth y Lee, Kerry. (2022). Exploring the Technology Teacher Shortage in New Zealand: The Implications for Quality Teaching and Learning. *International Journal of Technology & Design Education*, n. 32, pp. 1649–58. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09668-4>
- Riessman, Catherine (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Saavedra, Esteban. (2021). Relación entre el rendimiento académico y la condición indígena de los estudiantes chilenos en pruebas estandarizadas. *Educar*, n. 58, pp. 431–446. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1186>
- San Martín, Daniel y San Martín, Reina. (2016). Modelo de reflexión para investigar la práctica pedagógica. El caso de profesores en contextos escolares rurales. En D. San Martín (coord.). *Investigación Educativa desde la Escuela. Propuestas y Desafíos* (pp. 35-72). Temuco: CIED.
- Sánchez, Gerardo, Jara, Ximena y Verdugo, Fernando (2020). Nudos críticos en la inserción de docentes principiantes: lecciones para los programas de formación de profesores. *Información Tecnológica*, n. 31, pp. 189–198. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400189>
- Servicio Jesuita a Migrantes (2022). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo. Disponible en: <https://www.migracionenchile.cl/informe-educacion/>
- Spector-Mersel, Gabriela. (2010). Narrative Research. Time for a Paradigm. *Narrative Inquiry*, n. 20, pp. 204-224.
- Toropova, Anna; Myrberg, Eva y Johansson, Stefan. (2021) Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, n. 73, pp. 71-97. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>

- Valoyes-Chávez, Luz. (2021). “Me dicen negro pero eso ya no es una molestia para mí”: Historias de agencia racial en la escolaridad chilena. *Nodos y Nudos*, n. 50. pp. 47-60.
- Webb, Andrew y Radcliffe, Sara. (2017). La blanquitud en liceos segregados: el racismo institucional en el sur de Chile. *Revista Antropologías del Sur*, n. 7. pp. 19-38.
- Webb, Andrew, Canales, Andrea y Becerra, Rukmini. (2018). Denying systemic inequality in segregated Chilean schools: race-neutral discourses among administrative and teaching staff. *Race Ethnicity and Education*, n. 21. DOI: <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1417254>
- Westermeyer, Marleen. (2022). Profesores y profesoras de Ciencias Naturales en clave intercultural. En N. Araneda & J. Parra (Eds.), *Huellas Pedagógicas desde La Frontera. Reflexiones para la Formación Inicial Docente*. La Serena: Nueva Mirada Editores, pp. 163-172.
- Westermeyer, Marleen y Osses, Sonia. (2021). Aprendizaje de las ciencias basado en la indagación y en la contextualización cultural. *Revista de estudios y experiencias en educación*, n. 20, pp. 73-86. DOI: <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042westermeyer4>
- Zurita, Felipe. (2021). Educational policies and Chilean civic-military dictatorship (1973-1990): The process of neoliberal and authoritarian transformation of teachers’ training and workspaces. *Education Policy Analysis Archives*, n. 29. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4593>

