



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE POSGRADO

**Tejidos Identitarios: Desentrañando narrativas  
sobre la construcción profesional en docentes nó-  
veles de biología**

**Duarte Carla Verónica**

Tesis para optar por el grado de Doctora en Ciencias de la Educación

Director: Dr. Pablo Vain

UNaM/CONICET

Codirector: Dr. Alejandro Vassiliades

UNLP/UBA/CONICET

La Plata, 13 de junio del 2024

## Resumen

Esta tesis doctoral reconstruye las identidades docentes de dos educadoras a partir del enfoque biográfico narrativo, no solo como marco epistemológico, sino que también metodológico. Para ello se recuperaron narrativas de sus experiencias, para relacionarlas con la construcción y progreso de sus identidades docentes. El estudio se centró en la intersección de factores individuales, contextuales y socio-culturales que las moldearon, explorando momentos clave, eventos significativos y decisiones cruciales en las trayectorias profesionales, revelando las complejidades y dinámicas inherentes a la construcción de la identidad profesional docente.

Estas biografías nos sumergen en el mundo escolar de Pilar y Alba, permeando los sentidos construidos por cada una de ellas respecto de su labor, mostrando patrones recurrentes y temas transversales que arrojaron luz sobre la naturaleza fluida y dinámica asociada a esa construcción. Este estudio podría contribuir no solo a la comprensión teórica de las identidades docentes, sino que también proporciona insights prácticos para la formación de profesionales de la educación y el diseño de políticas formativas. Al abrazar la riqueza de las narrativas biográficas, esta tesis promueve una perspectiva holística y contextualizada que enriquece la comprensión de los factores que configuran las identidades docentes.

**Palabras claves:** identidad docente, experiencias educativas, desarrollo profesional docente, biografía narrativa.

## Abstract

This PhD thesis reconstructs the teacher identity of educators from a biographical narrative approach, not only as an epistemological framework but also as a methodological one. For that purpose, narratives of their experiences were retrieved to relate them to the construction and progress of their teacher identity. The study focused on the intersections of individual, contextual, and socio-cultural factors that shaped it, exploring key milestones, significant events, and crucial decisions in their career paths, revealing the complexities and dynamics inherent to the construction of the teacher's professional identity.

These biographies immerse us in Pilar and Alba's academic world, drenching the senses construed by each of them concerning their work, showing recurring patterns and cross-cutting issues that shed light on the fluid and dynamic nature of this construction. This study might not only contribute to the theoretical comprehension of teacher identity but also provide practical insights for the training of professional educators and the design of training policies. By embracing the richness of biographical narratives this thesis promotes a contextualized, holistic approach that enriches the understanding of the factors that shape the teacher identity.

**Key words:** teacher identity, educational experiences, teacher's professional development, narrative biography

## **Dedicatoria**

*A Ciro Maximiliano, mi hijo,*

*Porque su vida transformó la mía y me enseñó que:*

*Todo ocurre a su tiempo,*

*cada obstáculo puede superarse y*

*cada logro debe celebrarse.*

## Agradecimientos

Primeramente, deseo expresar mi sincero agradecimiento a **Pilar** y **Alba**, por compartir conmigo sus experiencias y perspectivas sobre la profesión docente. A través de sus relatos, he podido apreciar los vértices de la labor docente, mirando holísticamente el universo que implica compartir espacios educativos con jóvenes, enriqueciendo así mi comprensión de esta noble labor que compartimos.

En segundo lugar, quiero agradecer **a mi familia**: mi hijo **Maxi**, mi marido **Andrés Benítez**, **mamá** Alicia Mora, **hermanas Gabriela** y **Yesica**. A lo largo de mi vida, han sido un constante apoyo y fuente de aliento en cada uno de mis proyectos. Han sido mi sostén en momentos difíciles y mis mayores admiradores cuando he alcanzado mis objetivos. Su incondicional respaldo ha sido fundamental en este camino. Principalmente quiero reconocer a Maxi y a Andrés por entender y resistir mis ausencias, y a mis suegros Ramona y Miguel por acompañar nuestra ma-paternidad con amor y presencia.

Siendo fruto de la educación pública en Argentina, no puedo dejar de agradecer a **las instituciones escolares públicas que transité y que me han formado**. Soy hija de una madre soltera, mujer de clase trabajadora y enfermera de profesión, que nos fomentó el valor de la educación como posibilidad de libertad y de ascenso social. Pero esto no hubiera sido posible sin:

- El jardín de infantes “Ositos cariñositos” ni la “Escuela primaria N° 676 M<sup>a</sup>. Isabel Rojas”, públicas ambas y cercanas al barrio en el cual crecí y donde comencé mi vida escolar;
- la Escuela Provincial de Educación Técnica N° 15 que me formó en el nivel secundario otorgándome herramientas para alcanzar los objetivos académicos que me propusiera;
- la Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad Nacional de Misiones, que me formó amorosamente y donde logré una titulación profesional de pre- grado y grado (soy técnica universitaria y profesora por la FCF) y de posgrado también ya que soy especialista por la UNaM.

- Tampoco hubiera sido posible sin la existencia del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que me permitió investigar y enseñar gracias a una Beca Doctoral Tipo I.

Sin todas estas instituciones, las personas que los sostuvieron y sostienen hoy día, no hubiera podido cumplir este anhelo académico. ¡**Gracias a los contribuyentes que sostienen este sistema!**

Agradezco a **todos quienes fueron mis docentes** a lo largo de los diversos niveles educativos. Entre ellos, hay quienes han dejado una huella memorable y son recordados con cariño, así como hay algunos que han sido objeto de críticas. Todos, de alguna manera, han sido guías que inadvertidamente me han introducido en el mundo docente, permeando formas de concebir mi rol. Un especial reconocimiento a:

- Quienes me dejaron el amor por la biología: **Ramona López**, mi maestra de 5° y 6° grado de primaria y **Ana María Noguera**, mi mentora en la Facultad. Ambas me abrieron los ojos al mundo de lo vivo, despertaron mi interés por explorar y comprender la vida en todas sus formas, desde lo más pequeño hasta lo más grande, objetivo que espero replicar con mis estudiantes.
- Quien me transmitió la pasión de ser docente, **Miriam Bennesch**, quien abrió una de las puertas de esta tesis y me enseñó a mirar con amor el mundo escolar desde el análisis de mi propia práctica y desde la investigación.
- Quien me sumergió en el mundo de la investigación educativa y me transmitió el ímpetu por descubrir el mundo de los sentidos que subyacen en las interacciones escolares, **Julieta Kornel**. Gracias por pensar que podía crecer profesionalmente como investigadora y acompañarme en mis inicios.

Agradezco profundamente a la **Facultad de Ciencias Forestales** y a la **Universidad Nacional de Misiones** por ser instituciones que promueven formaciones académicas de calidad en el grado y posgrado. A mi querida FCF por desafiarme como estudiante primero, y luego como docente, permitiéndome crecer profesionalmente, ser parte de esta institución es uno de los mayores logros en mi trayectoria académica y laboral.

A **quienes fueron y son mis estudiantes**, porque con ellos aprendí de transformaciones, en sus cambios y logros en sus devenires como profesores, se consolidó el interrogante

que dio origen a esta tesis. Como su docente he tenido el privilegio de observar de cerca las evoluciones y metamorfosis en ellos, quienes, con sus diversas experiencias y enfoques, me ha mostrado diferentes facetas del proceso de convertirse en profesor. En sus cambios y logros, he visto cómo enfrentan y superan desafíos, adaptan sus propuestas de enseñanza y, en última instancia, encuentran su voz y estilo como educadores. Sus experiencias no solo reflejan su crecimiento individual, sino que también iluminan aspectos cruciales de la formación docente que quizás no hubiera considerado sin sus aportes. Cada avance y cada obstáculo superado por ellos me llevó a reflexionar más profundamente sobre la naturaleza del aprender a enseñar, y sobre cómo estos procesos pueden ser mejorados y apoyados.

A mi **director de tesis**, mi querido **Pablo Vain**, porque ha sabido transmitirme el amor por la educación pública, la investigación y el compromiso social que tenemos quienes formamos parte de la Universidad Pública Argentina. En cada conversación, recomendación, lectura y correcciones todos sus aportes han sido a los fines de mi crecimiento profesional, desafiándome constantemente a cuestionar y replantear lo establecido. Por haber visto en una estudiante el potencial para la construcción de esta tesis doctoral, validando mis ideas desde el primer momento y transformándolas en algo superador.

A mis **amigas Lelia Schewe, Mariana Oeyen, Viviana Schlindwein, Mirian Araujo, Raquel Lopez, por ser mi red de contención** en cada paso. Han estado ahí con su escucha atenta y su abrazo sincero en las dificultades y diferencias y han celebrado conmigo en los momentos felices, como si fueran propios. Gracias por ser esa red inquebrantable, por su paciencia, por las risas compartidas y por recordarme siempre que no camino sola. Las valoro y las quiero.

A mis **colegas y compañerxs de la FCF (en especial a Cris, Pao, Caro, Aylen, Meli, Ani)**, con quienes compartí diversas tareas y la fuerte convicción de que “La educación constituye la base para el desarrollo y el progreso de la sociedad en su conjunto; y que, debido a su importancia fundamental, es esencial el financiamiento estatal para garantizar que todos los individuos, independientemente de su situación socioeconómica, tengan acceso a una educación de calidad”. Ellas con sus formas de ejercer sus profesiones me enseñan a resignificar mi labor, compartieron conmigo espacios de lucha y de construcción de lo colectivo. Ustedes me sostuvieron y animaron cuando la vorágine de la profesión parecía que no me dejaba avanzar, por eso: ¡Gracias!

Un especial agradecimiento a **Lelia**, por sus lecturas amorosas y ánimos en cada etapa de esta tesis. Coincidir y aprender juntas como becarias y doctorandas, ha sido un gran tesoro. Me heredaste la importancia de la sororidad y la construcción de redes de amor, y eso es impagable.

A la **Universidad Nacional de La Plata, a la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación**, por la inigualable mística que impregna cada rincón de esta institución, por guiarme en la construcción de esta tesis a partir de cada seminario cursado, de cada espacio habitado y de cada producción científica pedagógica que producen y divulgan gratuitamente quienes en ella trabajan. Agradezco la orientación recibida y cada texto generado por quienes hacen a esta institución.

Cierro esta sección expresando mi profundo agradecimiento a quien me recibió en la FaHCE y aceptó ser mi co-director de tesis, el Dr. Alejandro Vassiliades, con quien compartimos ideas y redes de sentidos a partir de encuentros virtuales, cursos de posgrado y la elaboración del libro colectivo sobre “Formación y trabajo docente” en el marco de la conmemoración de los cien años del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNLP. Gracias por aceptar y acompañar este proceso.

# Índice

<b>Tejidos Identitarios: Desentrañando narrativas sobre la construcción profesional en docentes noveles de biología</b> .....	1
<b>Resumen</b> .....	2
<b>Abstract</b> .....	3
<b>Dedicatoria</b> .....	4
<b>Agradecimientos</b> .....	5
<b>Índice</b> .....	9
<b>Índice de figuras</b> .....	11
<b>Abreviaturas</b> .....	12
<b>Primera Parte</b> .....	15
<b>Capítulo 1</b> .....	16
<i>Acerca de la gestación de esta tesis.</i> .....	17
<b>Primera presentación de las Protagonistas de la tesis</b> .....	21
<i>Explicitaciones sobre la investigación, el planteo del problema y objetivos.</i> .....	22
<i>¿Qué se sabe acerca de la identidad profesional docente?</i> .....	28
<b>Capítulo 2</b> .....	34
<i>¿De qué hablamos cuando hablamos de identidades docentes?: El diálogo con otros textos e investigaciones.</i> .....	34
<i>Identidad personal.</i> .....	36
<i>Identidad profesional docente.</i> .....	39
<i>Conexión de identidades.</i> .....	46
<i>¿Cómo se construye la identidad profesional docente?</i> .....	47
<i>Los docentes noveles y la construcción de su identidad.</i> .....	49
<i>¿Por qué estudiar la constitución de las identidades en los “docentes noveles”?</i> .....	53
<i>El sistema de ingreso a la docencia en la provincia de Misiones.</i> .....	59
<b>Capítulo 3</b> .....	63
<i>Identidades como biografías.</i> .....	64
<i>Una propuesta de abordaje de las identidades profesionales docentes</i> .....	67
<i>Del instrumento al método: El retorno a lo biográfico.</i> .....	68
<b>Segunda parte</b> .....	70
<b>Capítulo 4</b> .....	71
<i>La identidad docente narrada</i> .....	71

Capítulo 5.....	76
<i>Pilar, la profesora de escuelas rurales.</i> .....	77
<i>Alba, la profesora que busca la formación integral.</i> .....	90
Capítulo 6.....	105
<i>El proceso de análisis e interpretación.</i> .....	105
Tercera parte.....	110
Capítulo 7.....	111
<i>La deconstrucción de las identidades docentes.</i> .....	111
<i>¿Quién soy cuando soy docente?: Una mirada holística al ejercicio de la profesión.</i> ...	114
<i>¿Qué vivencias, experiencias, creencias, respaldan a las identidades profesionales docentes construidas por Pilar y Alba?</i> .....	137
<i>Configuraciones de la Identidad docente de Pilar.</i> .....	139
Configuraciones de la Identidad docente de Alba.....	160
<i>Construcción de la Identidad Docente: Discusión y Evaluación de los Resultados</i> .....	190
Capítulo 8.....	194
<i>Reflexiones y continuidades</i> .....	195
<i>Los aportes de las historias de Pilar y Alba para comprender a los noveles</i> .....	195
Cuestiones clave de la etapa de inserción profesión de Pilar y Alba.....	200
<i>Las dificultades de la etapa de novel: Experiencias particulares de Pilar y Alba.</i> .....	204
<i>¿Qué hacer para mejorar la inserción de los noveles?</i> .....	210
Continuidades para el estudio de los tejidos identitarios en los noveles. ....	220
Posibles nuevas líneas de indagación. ....	225
Como el susurro de un adiós poético, llegamos al cierre de esta tesis.....	228
Referencias.....	230

## Índice de figuras

- Figura 1: Núcleo hipotético de la identidad profesional de los profesores. ....Pág. 41
- Figura 2: Componentes que influyeron en la construcción de la identidad profesional docente de Pilar.....Pag.139
- Figura 3: Vivencias, experiencias y cuestiones claves de las actividades laborales de Pilar.....Pág. 151
- Figura 4: ¿Cómo organiza Pilar su quehacer docente?.....Pág. 154
- Figura 5: Componentes que influyeron e influyen en la construcción de la identidad profesional docente de Alba.....Pág. 159
- Figura 6: Vivencias, experiencias y cuestiones claves de las actividades laborales de Alba.....Pág. 183
- Figura 7: ¿Cómo organiza Alba su quehacer docente?.....Pág. 189

## Abreviaturas

CAECE: Universidad “Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas”

CAJ: Centro de Actividades Juveniles

CEP: Centro Educativo Polimodal

CFE: Consejo Federal de Educación

CGEPM: Consejo General de Educación Provincia de Misiones

CIMED: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata

CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

COVID-19: Coronavirus disease (por sus siglas en inglés), enfermedad del coronavirus.

DNGCyFD: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

EFA: Escuela de la Familia Agrícola

EGB: Educación General Básica

EPJA: Educación para Jóvenes adultos

FaHCE: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP

FCEQyN: Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales- UNaM

FCF: Facultad de Ciencias Forestales- UNaM

FDC: Formación docente continua

FH: Facultad de Humanidades- UNMdP

FHyCS: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales- UNaM

GIEEC: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, FH UNMdP

GEPIFOR: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Identidade e Formação Docente

GPS: Sistema de Posicionamiento Global (por sus siglas en inglés)

IEA: Instituto de Enseñanza Agropecuaria

IESyH: Instituto de Estudios Sociales y Humanos

INDEC: Instituto Nacional de Estadística y Censos

INFD: Instituto Nacional de Formación Docente

ISFD: Institutos Superiores de Formación Docente

ISARM: Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya

MECyT: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina

MOA: Marco de Organización de los Aprendizajes

NSTA: Asociación Nacional de Enseñanza de Ciencias, por sus siglas en inglés: National Science Teaching Association

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

PB: Profesorado en Biología

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PMI: Plan de Mejora Institucional

PROCIE: Grupo de Investigación Profesorado, comunicación e investigación educativa

PUCB: Profesorado Universitario en Ciencias Biológicas

PUCA: Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias

RAM: Régimen Académico Marco

SIPTED: Sistema Provincial de Teleducación

SPEPM: Servicio Privado Educación Provincia de Misiones

SUM: Salón de usos múltiples

TIC: Tecnologías de la información y la comunicación

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

UMA: Universidad Málaga, España

UNaM: Universidad Nacional de Misiones

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, por sus siglas en inglés

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés

UNLP: Universidad Nacional de la Plata

UNMDP: Universidad Nacional de Mar del Plata

## **Primera Parte**

## Capítulo 1

En esta sección se desarrollan los tópicos que justifican la construcción temática de la tesis y explican la toma de decisiones realizadas para el abordaje metodológico. Primeramente, presento explicitaciones acerca de la gestación de la temática central de la tesis, esto es porque considero políticamente necesario realizar esta rememoración de los caminos que transité como estudiante, investigadora y docente; ya que han sido estos los que derivaron en esta producción. Asimismo, realizo una primera presentación de las docentes protagonistas, ya que son ellas quienes aportan la esencia al trabajo investigativo, así desde un primer momento el lector tiene en cuenta quienes son Pilar y Alba como personas, como profesionales y como sujetos sociales.

Bajo la denominación “Explicitaciones sobre la investigación, el planteo del problema y objetivos de la tesis” se desarrolla un texto integral que abarca desde la construcción temática hasta la definición del área de vacancia y la formulación de los objetivos planteados en la investigación. La caracterización y delimitación de esa área de vacancia permite contextualizar la relevancia y la originalidad de la investigación propuesta, para que el lector establezca una conexión directa entre la temática seleccionada y la contribución específica que la tesis pretende hacer al campo académico y profesional.

Para cerrar el capítulo se presenta un estado del arte respecto de lo que sabe acerca de la identidad profesional docente, para delimitar los elementos fundamentales que constituyen la base conceptual de la investigación. Aquí, se establece con claridad los parámetros y las dimensiones esenciales del estudio. Como la identidad docente es una temática de interés central en la formación docente y en la investigación educativa, la misma ha sido abordada desde diversos marcos teóricos y epistemológicos en investigaciones internacionales y nacionales, por lo que es importante conocer el estado de la cuestión para analizar los elementos claves de las mismas, es decir los posicionamientos epistemológicos del abordaje, las metodologías utilizadas y los resultados obtenidos.

### *Acerca de la gestación de esta tesis.*

Este trabajo recupera la construcción de las identidades docentes de dos profesoras noveles de biología a partir de una investigación biográfica narrativa. Comencé a interesarme en esta temática en el año 2013, cuando aún era estudiante del Profesorado en Biología<sup>1</sup>, (PB) en la facultad. Mientras cursaba la materia “Identidad y Profesión docente”, del cuarto año, la cual estaba a cargo en ese momento, de la psicopedagoga Miriam Bennesch, y considerando todo lo que ocurre dentro de un aula universitaria, en medio de lecturas y discusiones decidí que más adelante en mi vida profesional buscaría comprender qué significados construyen los profesores acerca de su yo docente.

En ese momento la inquietud surgió de manera personal, pero con el devenir de los años se intensificaría mi inquietud sobre cómo los docentes se identifican con determinadas maneras de ejercer la profesión.

Sucedió también que ese mismo año, comencé a transitar los caminos de la investigación educativa. Fue gracias a la invitación de quien era mi profesora de la Práctica Profesional Docente, la profesora Mgter. Julieta Kornel, quien me avisó que en el proyecto de investigación del cual participaba, denominado “Las Representaciones Sociales sobre el conocimiento matemático en estudiantes Universitarios. Un estudio comparativo”; necesitaban una becaria auxiliar en investigación para la sede Eldorado. Me sumé muy entusiasmada al equipo que estaba dirigido por el Dr. Pablo Vain, quien, años después sería el director de esta tesis que están leyendo. Esto fue el inicio de mi gusto por la investigación educativa, y desde el año 2013 he participado de manera constante en diferentes propuestas, formando parte de grupos de trabajo muy diversos.

En la actualidad, los equipos de investigación<sup>2</sup> de los que formo parte, comparten como interés la formación docente, la educación universitaria, el aprendizaje del alumno y muchas otras cuestiones que cruzan a la temática central de esta tesis. Esto me ha permitido

---

<sup>1</sup> Esta carrera se dictó hasta el año 2017 en dicha institución. Actualmente se dicta el Prof. Universitario en Ciencias Biológicas (PUCB).

<sup>2</sup> Al momento de escribir esta tesis participaba en tres equipos de investigación, como Investigadora Junior:

1. “El aprendizaje reflexivo y el oficio del alumno en la universidad”, código de identificación 16/H449-PI. Finalizó en diciembre del año 2021.

2. “Sentidos acerca de la formación docente en el devenir del profesorado en biología de la Facultad de Ciencias Forestales”, código de identificación 16/F168-PI. Finalizó en diciembre del año 2021.

ir entretejiendo y construyendo matrices de indagación que me permitieron ampliar la mirada sobre aquello que este trabajo pretende abordar.

En esas mismas aulas universitarias donde me formé como docente, posteriormente tuve el privilegio de enseñar. Primero tímidamente como adscripta<sup>3</sup>, luego como ayudante de primera, y al pasar unos años y ya con más seguridades, ejercí como Jefa de Trabajos Prácticos y finalmente como Profesora adjunta. Además, en mi propio desarrollo profesional, participé en diferentes instancias en la formación de los futuros profesores; pudiendo vivenciar en primera fila como los estudiantes que ingresaban al primer año del profesorado, con el pasar del tiempo, iban desarrollando formas de ser y estar en el aula construyendo variedad de conocimientos, habilidades y destrezas que les permitían posicionarse como docentes al momento de realizar sus residencias pedagógicas en el último tramo del profesorado en biología. Vivencias que acrecentaron mi interés sobre cuáles son las cuestiones que nos hacen sentir que somos docentes.

Actualmente, trabajo en los dos profesorados que se dictan en la FCF: el Profesorado Universitario en Cs. Biológicas (PUCB) y el Profesorado Universitario en Cs. Agrarias (PUCA). En ambas carreras participo de asignaturas disciplinares biológicas que corresponden al 1º y 2º año y en asignaturas del campo de las Prácticas Profesionales aportando a la construcción de conocimientos que favorezcan al desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para desempeñarse en el rol docente y también recibiendo estudiantes residentes, observándolos y acompañándolos en su inserción en el mundo docente.

Transité todos estos espacios y los habité desde diferentes roles, vivenciando experiencias que me permitieron construir varias convicciones acerca de esta tesis. Entre las certezas con las que arrancó este trabajo, siempre estuvo el definido que el foco de la indagación se orientaría a conocer cómo construyen sus identidades docentes profesores de biología. Entonces, sabía el qué iba a estudiar, pero aún no definía el cómo lo haría. Esa decisión encontraría claros al cursar el seminario de pos-grado “Investigación narrativa y enfoque biográfico narrativo”, dictado en el año 2013 por dos grandes referentes, el Profesor e

---

3. “Saberes, percepciones y sentires de la ESI desde la mirada de estudiantes ingresantes de los profesorados de la Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones”, código de identificación 16/F1544-TI. Finaliza en diciembre del 2025.

<sup>3</sup> En el año 2012, cursando el tercer año del Profesorado de Biología, comencé mis actividades como estudiante adscripta. Participo en varias asignaturas del segundo año. Del área biológica (Biología Animal, Citología e histología animal) y una del área pedagógica (Problemática Educativa).

investigador de la Universidad de Málaga, Dr. Ignacio Rivas Flores, y el profesor e investigador de la Universidad Nacional de Misiones, el Dr. Pablo Vain, en el marco del Doctorado en Humanidades y Ciencias Sociales, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM. En dicho espacio encontré la pista que me faltaba para precisar el abordaje de esta tesis.

Estas experiencias me permitieron volver a pensar en la apropiación que cada sujeto realiza sobre la profesión docente, en cómo interpreta que debe ser el actuar y sentir de un docente, en cómo cada persona configura su manera de ser docente combinando de manera única y singular las características personales con las colectivas. Como así también elegir que la investigación sobre ese proceso sería a partir del enfoque biográfico narrativo.

Centrada en lo que deseaba hacer, en el año 2016 me postulé a una Beca Doctoral Tipo I del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) para hacer el Doctorado en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). En ese momento tenía cierto recorrido académico y laboral que me daba ciertas seguridades, entonces pude definir claramente el objeto de indagación de esta tesis y el procedimiento, junto a quien fue mi gran compañero de ruta y muchas veces GPS, mi director de beca, el Dr. Pablo Vain, a quien estaré siempre agradecida por su generosidad y buenos consejos. Finalmente, en abril del 2017 iniciaría mis actividades como becaria doctoral en el Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESyH), arrancando a construir lo que ustedes están leyendo.

Esta investigación atravesó diversas etapas. En un primer momento se definió detalladamente el enfoque con el cual se trabajaría, delimitándose el diseño metodológico previo al contacto con las profesoras quienes compartieron sus historias y revisando paralelamente investigaciones relacionadas a la temática, para construir el estado del arte. En un segundo momento se estableció el contacto con quienes son las docentes protagonistas de la tesis y aquí se modificó una primera cuestión inicialmente definida.

Esta investigación arrancó siendo una propuesta de abordaje de historias de vida de tres profesores noveles de biología (2 profesoras y un profesor), con quienes tenía el contacto

establecido e iniciada la tarea de recuperación de las mismas, pero por cuestiones personales, uno de ellos abandonó la investigación en el año 2019, presentándose entonces en esta tesis las historias de Pilar y Alba<sup>4</sup>. Considero necesario aclarar que, tenía comprometido el trabajo con un nuevo docente con quien iniciaríamos las tareas de campo en el año 2020, pero debido a la pandemia del COVID-19 no se pudo avanzar. Como ya tenía las dos narrativas construidas, decidimos junto con mi director centrar la tesis en las mismas.

La segunda etapa de la investigación implicó una colaboración estrecha con las profesoras que generosamente compartieron sus relatos. Con ellas establecí contacto a los fines de esta investigación, pero ambas se comprometieron en todo el proceso y les estaré sumamente agradecida por su generosidad y buena predisposición. Recuperar cómo ellas consideraron que fueron configurando sus identidades docentes, desde el enfoque biográfico narrativo, supuso varios encuentros en los cuales de manera conjunta íbamos realizando el rescate de vivencias. Con esta etapa finalizada comencé la escritura de lo que considero el mayor desafío de la tesis: explicitar lo más fielmente posible las historias de vida de Pilar y Alba. Aquí sumé al trabajo empírico de las entrevistas, revisiones tanto conceptuales como metodológicas, combinando la voz de las docentes con interpretaciones.

La estructura del documento no revela el cómo fue el proceso, ya que este trabajo ha tenido muchas idas y vueltas, donde la revisión y reformulación fueron el hilo conductor de la cimentación de la tesis. Por ello, recomiendo que en la lectura se consideren los pies de páginas, links y anexos que acompañan las historias ya que han sido colocados como complementos de aquello que se está contando. En esta construcción no solo era importante la organización, sino también el cómo se redactó el documento final.

Para esto último, pensé la mejor manera de plasmar en la reconstrucción de las identidades docentes de Pilar y Alba, sus propias voces. Entonces en las narrativas que aparecen en la tesis están incorporados sus decires y sentires, respetando lo que ellas autorizaron a que aparezca en el trabajo.

---

<sup>4</sup> Ambas profesoras han autorizado el uso de sus nombres reales en este trabajo, pero por cuestiones de privacidad opté por utilizar nombres ficticios que comienzan con la misma inicial del nombre real de las mismas.

## **Primera presentación de las Protagonistas de la tesis**

Les presento brevemente a Pilar y Alba, las profesoras que han compartido sus vivencias, su tiempo y sus sentires sobre la docencia y su manera particular de significar la profesión.

Pilar, es profesora de Biología graduada en la FCF-UNaM, institución localizada en la ciudad de Eldorado, provincia de Misiones. Es la primera profesora con la cual comencé a trabajar, ella respondió a una convocatoria general que realicé vía correo electrónico a los egresados de dicha carrera. Si bien nos formamos en la misma facultad y carrera, no llegamos a compartir muchos espacios de formación ni de socialización. La primera vez que la vi, fue en su rol de estudiante adscrita a la cátedra de Biología General (que era la primera asignatura biológica que teníamos en el profesorado), mientras yo iniciaba la carrera, ella estaba finalizándola. A primera vista me pareció una persona sencilla, amable y muy ocupada, alguien que sabía mucho, en términos de contenidos, y sabía compartir ese saber.

Luego de que respondió a mi convocatoria acordamos un primer encuentro en San Pedro, ciudad donde reside y trabaja. Los encuentros fueron alternándose entre esa ciudad y Eldorado, y una vez nos encontramos en una de las escuelas donde trabaja. En esa ocasión aprovechó para compartir conmigo la organización general de la escuela y la historia de la misma. Me mostró el laboratorio escolar, el cual fue logrado a partir del trabajo comprometido de ella y la docente de química de la institución. En su relato se denota que está muy orgullosa de ser la gestora de dicho espacio. Pilar solicitó que las denominaciones de las escuelas donde ha trabajado y trabaja no sean las oficiales, como así tampoco que no se nombrara a los colegas y formadores. Por ello elegimos numerarlas en orden creciente respetando el orden de ingreso a las mismas y, a los fines de colaborar con el lector de la tesis en términos de contextualización, se presenta una breve descripción de cada escuela previo al desarrollo de su historia.

Alba, es profesora de Biología graduada en el Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya (ISARM), establecimiento localizado en la ciudad de Posadas, capital de la provincia de Misiones. Con Alba nos conocimos por intermedio de un colega y a raíz de su interés iniciamos el contacto telefónicamente y luego concretamos nuestro primer encuentro en

Posadas, en el Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESyH) que es el lugar donde fui becaria doctoral del CONICET desde el 2017 al 2021. Los encuentros de trabajo los realizamos siempre en ese lugar.

En nuestro primer encuentro sentí su calidez de inmediato, sin conocerme mucho y luego de que le comentara en detalle cómo sería el trabajo, me compartió sus vivencias cotidianas entre ser docente y mamá de tres hijos. Esta primera charla fue de una manera muy abierta, aunque poco detallada ya que sentí que estaba apurada por volver a su rutina; pero a medida que avanzábamos en nuestro trabajo, noté que en cada sesión era más abierta y detallista respecto a sus experiencias laborales.

En una ocasión la entrevisté en presencia de sus tres hijos (en ese momento, en 2019, la menor era bebé aún) y debo admitir que esa situación me impactó de manera tal que la miré desde ese momento con cierta admiración, ya que entre sus ideales de cómo ejercer la docencia priorizaba la atención a sus hijos, y a la vez encontraba la manera de sostener su esencia de mujer trabajadora. Esto me recordó a mi propia madre, ya que ambas son personas que han combinado su rol de madre con el de trabajadora, y esa interpelación me alentó a establecer un vínculo distinto con ella, el cual hoy día sostenemos a distancia ya que residimos a casi 200 km una de la otra.

Alba declaró no tener necesidad de realizar omisiones o reemplazo en los nombres personales o institucionales. Igualmente, se ha optado por reemplazar su identidad, la de sus familiares y de las instituciones para resguardar la privacidad.

### ***Explicitaciones sobre la investigación, el planteo del problema y objetivos.***

La educación de los jóvenes tiene dos pilares esenciales que son la familia y la escuela; instituciones donde realizan la socialización mediada por sus padres en el primer caso, y por los docentes en el segundo. En las instituciones escolares el profesorado es clave, por ello es evidente que para incidir en la educación es necesario identificar cuestiones que, de una manera u otra, condicionan o moldean la práctica docente. Los profesores además de ser responsables del trabajo con los conocimientos escolares, con sus acciones, son

agentes socializadores de valores, actitudes, sentires y sentidos sobre la educación, el aprendizaje, el saber, la democratización del saber, entre otras cuestiones.

Tanto desde las políticas educativas como desde el campo de la investigación educativa, el interés por la escuela secundaria y por los docentes que trabajan en ella se ha tornado central. Particularmente en Argentina, la escolarización del nivel medio se ubicó en un lugar prioritario luego de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que establece su obligatoriedad. Esto planteó una reformulación ya que debía constituirse en un espacio formativo que “(...) promueva saberes, que contribuyan a la construcción de ciudadanía, la vinculación con el mundo del trabajo y la continuidad de estudios, así como habilidades para la vida” (Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina, como se citó en Filmus, 2010, p. 196).

Además, el nivel secundario introduce la alfabetización científica, entendiéndola como “(...) una propuesta de trabajo en el aula que implica generar situaciones de enseñanza que recuperen las experiencias de los chicos con los fenómenos naturales, para que vuelvan a preguntarse sobre ellos y elaboren explicaciones utilizando los modelos potentes y generalizadores de las ciencias físicas y naturales” (Área de Ciencias Naturales-DNGCyFD-MECyT, 2007, p.1). La enseñanza de la biología en la escuela secundaria, junto con las otras ciencias naturales, forma parte de ese proceso de alfabetización científica del nivel, ya que proporciona aportes específicos para comprender el mundo vivo a partir de conocimientos y prácticas sobre los mundos natural y artificial (Bybee, 1997).

La National Science Teaching Association (NSTA, 1982) define a una persona alfabetizada científicamente como aquella capaz de comprender que la sociedad controla la ciencia y la tecnología a través de la provisión de recursos, que usa conceptos científicos, destrezas procedimentales y valores en la toma de decisiones diaria, que reconoce las limitaciones así como las utilidades de la ciencia y la tecnología en la mejora del bienestar humano, que conoce los principales conceptos, hipótesis, y teorías de la ciencia y es capaz de usarlos, que diferencia entre evidencia científica y opinión personal, que tiene una rica visión del mundo como consecuencia de la educación científica, y que conoce fuentes fiables de información científica y tecnológica y las usa en el proceso de toma de decisiones.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Argentina (UNICEF, 2015) plantea que, en nuestro país, el nivel medio avanza en sus niveles de cobertura, pero no presenta capacidad suficiente para sostener con calidad a la población escolar y presenta los más altos porcentajes de abandono del sistema. A su vez, las brechas entre los sectores más pobres y más ricos, urbanos y rurales también resultan preocupantes. Es precisamente la educación destinada a los adolescentes donde se hace evidente el nudo más crítico del sistema educativo. Pero además de la problemática de la exclusión, se registra una pronunciada preocupación en la sociedad, por el modo en que la educación secundaria no logra producir cambios significativos, en las vidas de los adolescentes y jóvenes que la transitan.

Considerando esto último y el hecho de que las escuelas son centros de formación de la ciudadanía en general, y que la etapa de escolarización obligatoria en Argentina abarca desde los cuatro hasta los diecisiete/ dieciocho<sup>5</sup> años, resulta evidente que los jóvenes, durante todo el tiempo que transcurren en las instituciones, comparten la construcción de significados acerca del mundo con sus compañeros y con sus docentes. Entonces, en la escuela ocurren tres tipos de relaciones que implican co-construcción de sentidos: entre los actores entre sí (docentes, estudiantes, personal no docente), entre los estudiantes y el contenido a ser aprendido, y entre los docentes y el contenido a ser enseñado.

En este marco, los docentes noveles que enseñan biología en las escuelas secundarias merecen una atención particular, por lo que resulta necesario trabajar en la recuperación de los procesos de socialización profesional, que inciden en la construcción de las identidades docentes desde sus propias perspectivas, para lograr comprender la trama de significaciones que construyen en torno a su rol docente. Esto se relaciona con lo que señala Jennifer Nias (1989), “la identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo” (p. 155).

Identificar el motor o los elementos fundamentales que influyen en la forma en que los docentes dan sentido a sus identificaciones profesionales permitiría generar una base de conocimiento a partir de la cual plantear herramientas y estrategias que ayuden a los docentes a manejar las tensiones inherentes de su rol. Además, abordando dichas tensiones

---

<sup>5</sup> En la Argentina, en las escuelas técnicas se cursan seis años por lo que se finalizan los estudios secundarios a los dieciocho años, mientras que en las demás instituciones de nivel medio se cursan cinco años y se egresa con diecisiete años.

se podría superar una de las problemáticas mencionadas para el nivel, que es la falta de cambios significativos en la vida de los jóvenes. Entender que impulsa a los docentes y a partir de ello diseñar intervenciones impactaría positivamente en los estudiantes, fomentando cambios significativos en sus trayectorias educativas y personales.

La temática de la identidad profesional está presente en los currículos de formación del profesorado en la Argentina, ya que se espera que la formación inicial impacte de manera progresiva en la construcción de la misma y aporte elementos que permitan analizar y reflexionar acerca de cuáles son las vivencias escolares y personales que influyen en ese proceso. También es un recurrente objeto de investigación; véase por ej. Bolívar, 2006; Cattonar, 2001; Gewerc, 2001; Prieto Parra, 2004, trabajos en los que se la considera en base a la conceptualización del sociólogo francés Dubar (2000); quien la define como:

(...) el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones. (p.109)

La línea de estudio centrada en el profesor es una perspectiva de investigación que considera a los docentes como agentes que toman decisiones, reflexionan, emiten juicios, tienen creencias, actitudes, etc. (de la Riva Lara, 2012). Actualmente, se observa una inclinación hacia la profundización en el contenido del conocimiento profesional a partir del estudio de las percepciones, creencias y procesos de pensamiento de profesionales en diversas disciplinas, con el objetivo de comprender mejor el conocimiento en su contexto (Moreno Moreno y Azcárate Giménez, 2003). Aquí se asume al docente en la dimensión real y concreta de su trabajo cotidiano y a partir de la recuperación de su propia “voz” (Cuban, 1992; Goodson, 1996; Hargreaves, 1996; Mac Lure, 1993; Martínez Bonafé, 1998; Rivas Flores, 2000; Schön, 1983).

El factor que diferencia a esta perspectiva de investigación de otros enfoques previos, es la preocupación que tiene por conocer cuáles son los procesos de razonamiento de los profesores durante su actividad profesional. Es decir, se los concibe como alguien que continuamente construye, elabora y comprueba su teoría personal del mundo (Clark y Peterson, 1986).

Esta tesis toma como punto de partida la reconstrucción de las propias trayectorias profesionales de dos profesoras noveles de biología, valiéndose para ello de los propios discursos que emergen de sus prácticas cotidianas. En este marco, los dos objetivos generales de la misma son:

- Comprender los procesos de construcción de la identidad profesional de las profesoras, identificando cómo inciden en las mismas las dimensiones subjetivas, sociales, históricas y políticas.
- Interpretar como la biografía escolar, la formación inicial y los procesos de socialización profesional en los primeros años de trabajo, impactan en la construcción de esas identidades profesionales.

Entonces, busca explicitar cómo elaboran y construyen su trabajo como profesoras a los fines de comprender cómo ocurre dicha construcción. Estas trayectorias ofrecen, no sólo la posibilidad de reconstruir las identidades individuales, sino también sus confluencias colectivas, porque son elaboradas desde la interacción con la cultura profesional de los docentes.

Las identidades personal y profesional están, en el ámbito de la docencia, estrechamente vinculadas. Las experiencias que se van sucediendo en el día a día de las aulas, como estudiante primero y como educador después, las vivencias propias y de los compañeros, la realidad de las escuelas, entre otros factores, van forjando las identidades docentes. Al fin y al cabo, la identidad personal no es más que las experiencias que nos suceden y nos configuran como nosotros mismos en tanto docentes, y esa misma realidad es la que se refleja en el quehacer profesional. Con respecto a esto, Anthony Giddens (1995) señala que:

La identidad del yo no es un rango distintivo, ni siquiera una colección de rasgos poseídos por el individuo. Es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía. Aquí identidad supone continuidad en el tiempo y el espacio: pero la identidad del yo es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente.

(p.72)

La identidad es una cuestión que se construye individual y colectivamente, y como tal no puede considerarse que exista una única identidad profesional docente, sino que existen múltiples identidades profesionales, las cuales están circunscritas a las particularidades de las condiciones institucionales, sociales e históricas en las que se formaron. Otra cuestión importante de nombrar es que las mismas no pueden ser consideradas como acabadas y/o estáticas, sino que varían con las experiencias y vivencias que ocurren a través del tiempo.

Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional. (Huberman, 1989, como se citó en Vaillant, 2007)

Tomando en cuenta estas cuestiones mencionadas, esta tesis se construye recurriendo a la perspectiva biográfico-narrativa, ya que permite (re)presentar y construir las identidades docentes a partir de los relatos que hacen los sujetos. Dentro de esta línea toma como principales referentes las producciones académicas de los integrantes del equipo de investigación de la Universidad de Málaga, “Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa: PROCIE”.

Desde esta perspectiva entendemos que la realidad es esencialmente una construcción colectiva que tiene lugar a partir de las narraciones de los sujetos que formamos parte de ella. Para comprenderla se hace necesario, por tanto, proceder a su interpretación mediante las herramientas conceptuales que utilizamos como referentes; los cuales también son fruto de nuestra propia biografía personal (...) Concebido de este modo entiendo que las historias personales constituyen los modos en que cada sujeto escribe su participación en la historia colectiva en la que ha ido construyendo su identidad. (Rivas Flores, 2011, p. 81-82)

Elegir trabajar con dicho enfoque supuso tomar una serie de decisiones que organizaron el trabajo de la tesis en general y la indagación de campo en particular. Contar las historias que aquí aparecen, implicó transformar encuentros orales en una narrativa en la cual se exprese, de la mejor manera posible, como las mismas profesoras consideraron que fue su proceso de constituirse en las docentes de biología que sienten que son. Además, ambas formaron parte activa del proceso de análisis de esas historias, constituyéndose en figuras claves en la construcción.

Una de las líneas importantes dentro de este trabajo de investigación está centrada en recuperar los procesos de socialización profesional que realizaron ambas docentes. Esto es porque, la construcción de la identidad profesional es una cuestión dinámica que remite a procesos que se dan a lo largo de toda la carrera laboral y que están influidos por los diferentes contextos. En este continuo (Cuesta *et al.*, 1994), los primeros años de práctica profesional constituyen un periodo con unas características especiales y propias, fundamental para la evolución posterior, lo que evidencia la importancia de abordar las cuestiones relacionadas a esta primera etapa de socialización profesional.

Además, en su inserción laboral el nuevo profesor sufre el denominado “shock de la realidad” (Veenman, 1984, 1988), donde el escenario escolar lo incita a buscar estrategias que reduzcan la incertidumbre y la inseguridad ante el nuevo rol de ser responsable de la enseñanza. Por ello, caracterizar las condiciones de ingreso al campo profesional con sus particularidades, es condición necesaria para el análisis de la constitución de la identidad profesional, debido a que establecen rasgos perdurables en la misma.

### ***¿Qué se sabe acerca de la identidad profesional docente?***

Esta temática tiene un interés central en la formación docente y en la investigación educativa, y ha sido abordada desde diversos marcos teóricos y epistemológicos en un vasto número de investigaciones que buscan analizarla a los fines de encontrar si existe una correlación entre la misma y una mejora en los procesos de enseñanza.

Abordar la construcción de las identidades profesionales docentes, demanda conocer el estado de la cuestión en este ámbito de la investigación y analizar los elementos claves que permitan concretar, mediante un abordaje holístico, qué supone esa construcción del saber profesional.

Como parte de la revisión de la producción académica sobre identidad docente, se observan que se han realizado indagaciones referidas a los procesos de construcción de la identidad y de la importancia de la misma vinculada con la mejora del profesorado. En ambas situaciones existe una preocupación ligada a la formación del sujeto.

En el primer caso, se identifica que hay una preocupación dirigida a la comprensión o exploración del proceso de construcción de la identidad. En estos estudios se buscan elementos constitutivos, factores de influencia, rutas de formación y mecanismos para su construcción. Entre los autores que abordan dichas investigaciones, se puede mencionar a Gómez (2004), Preciado *et al.* (2008), Romo (1996), Galadí (2010), Rickenmann (2007), Navarrete (2008), Segovia y Soriano (2009), Venegas (2011), López (2007), Almeida y Amaral (2009) y Prieto (2004), entre otros. También se observa una línea de trabajo centrada en cómo se desarrolla la identidad docente a partir de trayectorias profesionales (Marcelo García *et. al.*, 2009; Viscaino, 2006; Mórtola, 2006).

En un segundo orden de ideas, hay un grupo de estudios sobre el tema de identidad que tienen su origen en la preocupación por la incorporación y mejora del profesorado a la función docente (López de Maturana, 2010; Contreras y Villalobos, 2010; Vaillant, 2010; Preciado, *et al.*, 2008; Marcelo García *et.al.*, 2009; Castro, 2010). En estos trabajos se vincula la complejidad del quehacer docente con los cambios derivados de los modelos curriculares y las demandas emanadas de políticas educativas en el entorno social, cultural y económico. También señalan que la identidad incide en el desarrollo del quehacer del profesorado al favorecer la reflexión y mejora de su práctica.

Los estudios existentes sobre la identidad son plurales, según las principales dimensiones (sociales, culturales, personales y profesionales) que, en principio, configuran este macroconcepto. En general, se comparte que las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el

reconocimiento del otro. Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él. La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad. (Bolívar Botía *et al.*, 2005, p. 3)

En los últimos años en la Argentina se han realizado variadas investigaciones sobre la identidad docente, algunas son trabajos de índole individual y otras, forman parte de programas de investigación que se desarrollan en universidades nacionales, como es en el caso de la línea de investigación sobre “identidad docente” que se desarrolla desde el Programa de Investigaciones en Representaciones Sociales (PIRS) de la Universidad Nacional de Belgrano (Seidmann, 2013). En la Universidad Nacional de Mar del Plata, el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales radicado en la Facultad de Humanidades, tiene una larga tradición en indagaciones narrativas y una integrante del mismo se doctoró en 2019 trabajando la identidad docente desde la perspectiva narrativa (De Laurentis, 2019).

Algunos de estos trabajos indagan sobre la construcción de la identidad profesional en co-construcción con las representaciones sociales que tienen los estudiantes del profesorado acerca de su futura profesión (Seidmann, 2013), otros buscan dilucidar como se relaciona la identidad profesional docente con la especificidad del perfil disciplinar- siendo inglés y educación física las disciplinas consideradas (Hernández, 2012; Montero, 2001; Mulone, 2016).

Internacionalmente se aborda esta temática a través del estudio de las vivencias de educadores que están en formación inicial o en ejercicio. En el trabajo denominado “Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio”, de Gajardo-Asbún (2019), hay un análisis descriptivo de veinte artículos publicados en la base de datos Scopus desde el año 2014 al 2017, en donde las preguntas que guían el análisis de éstos son: ¿cuáles son los orígenes de las investigaciones?, ¿qué tipo de población se ha investigado?, ¿cuál es la metodología de investigación utilizada en los artículos?, ¿qué temas han sido objeto de estudio? y ¿qué recomiendan los autores a partir de sus hallazgos en investigación?

En cuanto a lo que nos interesa de ese trabajo son los objetivos y el abordaje metodológico reconocido en cada investigación. Esta autora identifica que siete de los veinte trabajos recurren al estudio de caso, seis a las narrativas a través de entrevistas semiestructuradas y cinco a las autobiografías para abordar a la identidad profesional docente. Todas las técnicas expuestas son de enfoque cualitativo y cada investigación se centra en los propios docentes y sus contextos inmediatos, buscando entender la construcción y el desarrollo de la identidad docente a través de reflexiones en profundidad, donde se da vital importancia a las experiencias y a las prácticas de formación.

La producción de conocimiento acerca el profesorado, a partir de la generación de historias de vida, está en crecimiento en España. Hernández (2004) realiza una revisión del estado de este tipo de investigaciones en ese país y encontró que se recurre a su utilización para visibilizar las experiencias escolares de los profesores, abordar áreas determinadas del curriculum o periodos históricos particulares. Las historias son construidas a partir de narraciones de los profesores en formación o docentes en ejercicio. Bolívar (2002) centra esta perspectiva en el estudio de las identidades docentes y Rivas y otros (2003 y 2005) en la cultura profesional.

Esta revisión evidencia la pertinencia de abordar la construcción de las identidades docentes desde la perspectiva biográfica narrativa, ya que desde el presente trabajo lo que importa es “comprender el significado que la gente ha construido, es decir, cómo dan significado a su mundo y las experiencias que tienen en él”. (Merriam, 1998, p.6)

Por su parte, Gohier *et al.* (2001), precisan:

(...) la identidad profesional del profesorado consiste en la representación que elabora de sí mismo en cuanto enseñante y que se sitúa en el punto de intersección engendrado por la dinámica interaccional entre las representaciones que tiene de sí mismo como persona y las que tiene de los profesores y de la profesión docente. (p.28)

Entonces, reconstruir dicho proceso identitario requiere de una indagación que va desde la dimensión personal hasta el contexto de trabajo, el que a su vez se inscribe en un espacio social determinado, con unas relaciones sociales específicas.

De acuerdo con los estudios de Claude Dubar (2000, 2002), uno de los más reconocidos especialistas en la identidad profesional, es preciso articular dos aspectos de estos procesos: (a) la trayectoria "subjetiva", expresada en relatos biográficos diversos, que reenvían a los mundos sociales vividos por los sujetos; y (b) la trayectoria "objetiva", entendida como el conjunto de posiciones sociales ocupadas en la vida, articulando lo biográfico singular en un marco estructural más amplio.

Se han encontrado pocas investigaciones en español cuyo objeto específico de estudio sean los profesores noveles en general, y en el área de biología o ciencias en particular (Adams y Krockover, 1997; Kagan, 1992; Plummer y Barrow, 1998; Sanford, 1988; Solis *et al.*, 1993). Ninguna de estas indagaciones trabaja la construcción de las identidades profesionales docentes de este grupo, y la mayoría coincide en señalar cuáles son los problemas y preocupaciones más relevantes de este profesorado, indicados ya por Veenam (1984): disciplina, motivación y los diferentes niveles de los estudiantes, evaluación de los alumnos, relaciones con los padres, organización de la clase, escasez de materiales y recursos, tratamiento de los problemas individuales de los estudiantes.

Con la presente tesis se espera explicitar el proceso de construcción de las identidades docentes de dos profesoras noveles de biología, para que éstas permitan conocer e interpretar cómo la biografía escolar, la formación inicial y los procesos de socialización profesional en los primeros años de trabajo, impactan en la construcción de las mismas. Esto habilita la comprensión de dichos procesos para identificar cómo inciden en ella las dimensiones subjetivas, sociales, históricas y políticas; a los fines de contribuir, mediante este estudio, a identificar qué aspectos deberían ser impulsados, sostenidos o reducidos en las propuestas de formación del profesorado del nivel secundario y en los procesos de socialización profesional.

Actualmente se reconoce el rol que tienen los docentes en la obtención de los resultados educativos, y el mismo título que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)<sup>6</sup> le ha puesto a su informe realizado en el año 2005 impacta

---

<sup>6</sup> “Organización internacional cuya misión es diseñar mejores políticas para una vida mejor. Nuestro objetivo es promover políticas que favorezcan la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas. En colaboración con gobiernos, responsables de políticas públicas y ciudadanos, trabajamos para establecer estándares internacionales y proponer soluciones basadas en datos empíricos a diversos retos sociales, económicos y medioambientales”. Declaración recuperada el 20 de agosto del 2021 de <https://www.oecd.org/acerca/>.

“Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers: Los docentes importan: atraer, desarrollar y retener docentes eficaces” (OCDE, 2005) ya que aseguran que los docentes son importantes, a la hora de mejorar la calidad de la enseñanza. En dicho documento se afirma que:

Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los alumnos a veces son mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo. (p.12)

Ahora bien, si los docentes son claves en la enseñanza, la cuestión central que deriva de esa premisa es responder el interrogante ¿cómo se aprende a enseñar?, cuestión que ha sido objeto de indagación de diversas investigaciones educativas en las últimas décadas. Cientos de investigaciones y decenas de revisiones se han llevado a cabo para intentar comprender este proceso. En este sentido se han abordado cuestiones vinculadas con la construcción del conocimiento de los profesores, su formación y desarrollo.

En esta tesis se aborda el cómo se aprende a enseñar vinculándolo con la construcción de la identidad profesional, reconociendo que ésta última es la manera en la cual el docente quiere ser reconocido como tal, y que por ello existe una relación directa entre el cómo se auto-reconoce como docente respecto al cómo ejerce la profesión, reconociendo además cuáles han sido las condiciones que cimentaron esa manera particular de ser.

## Capítulo 2.

Considerando que los docentes comparten como colectivo el hecho de desempeñar su labor profesional en organizaciones educativas y que no existe una única, sino que existen múltiples identidades docentes, primeramente, se presentan las delimitaciones conceptuales que se utilizarán en esta tesis acerca de qué se entiende como identidad para luego caracterizar a la identidad profesional, reconociendo los rasgos comunes que tiene. También se desarrolla cómo diversos autores proponen que ocurre la construcción de las mismas y cómo ese proceso toma especial interés en los docentes noveles o principiantes.

Entonces, se identifican cuáles son los principales referentes consultados en la temática y se responde a la pregunta ¿Por qué estudiar la constitución de las identidades docentes en los profesores noveles? a partir de la recuperación de aportes de Marcelo García (2006), Beca y Boerr (2009) entre otros.

La polisemia del concepto “identidad” obliga a diferenciar los componentes de la llamada “mochila identitaria” (Zabalza Beraza *et al.*, 2018), desarrollando el concepto de "sub-identidades" (Beijaard *et al.*, 2004), "identidad multidimensional" (Galaz, 2011) y el de "identidades profesionales plurales" (Cattonar, 2001). Para el caso particular de comprender la identidad profesional de los docentes se tomaron aportes de autores tales como Tardif y Lessard (2000), Gohier *et al.* (2001), Cantón Mayo (2018), Bolívar y Segovia (2006), Galas Ruiz (2018) quienes han realizado varios estudios sobre la temática.

***¿De qué hablamos cuando hablamos de identidades docentes?: El diálogo con otros textos e investigaciones.***

La identidad docente se ha posicionado como un área de interés en la investigación (Beijaard *et al.*, 2004, Bullough, 1997; Connelly y Clandinin, 1998; Knowles, 1992; Kompf, *et al.*, 1996), caracterizada como la relación entre la vida, las experiencias personales de los docentes y su vida profesional. Temática que resulta relevante debido a que influye

en cómo estos enseñan, cómo se desarrollan profesionalmente y cómo se relacionan con los cambios educativos (Schepensa *et al.*, 2010).

Cuando se aborda el concepto aparece una gran variedad de interpretaciones debido a la sobrecarga de significados asociada a la palabra en sí misma. Asimismo, la noción de identidad docente se define de manera variada según cómo se entienda a la docencia: como una profesión, una vocación o un trabajo. La polisemia del concepto “identidad” obliga a diferenciar entre lo que es la identidad personal y el resto de las otras identidades, incluida la profesional. Se entiende a la primera como “aquellos rasgos y atributos que hacen que yo sea yo, y que yo siga siendo yo pese al conjunto de otras identidades por las que voy transitando” (Zabalza Beraza *et al.*, 2018, p. 143).

Aquí es clave reconocer que las identidades son múltiples y variables porque los sujetos y grupos sociales la construyen a partir de ejes diferentes, simultáneos y cambiantes, lo que implica que las mismas cambian en función del momento, del contexto, de las cualidades que nos queramos atribuir o que otros nos atribuyen. Esto ocurre porque la misma tiene una naturaleza social, que en el colectivo docente resulta importante porque la identidad como docentes surge del juego de interacciones que se mantienen con los otros (Zabalza Beraza *et al.*, 2018), desde la administración educativa a los sindicatos, pasando por los colegas, los estudiantes y por todos aquellos con capacidad de influir en el pensamiento colectivo y en la forma en cómo los mismos son vistos como profesionales.

Entonces, la denominada “mochila identitaria” propuesta por Zabalza Beraza *et al.* (2018), comprendería todas las identidades acumuladas que porta un sujeto y que interactúan entre sí, de las cuales resultan de interés en esta tesis, aquellas que más se relacionan con las tareas docentes.

Es importante destacar que las identidades se construyen con una estructura escalonada, geológica, de capas sucesivas. Algunas de esas capas ocupan posiciones básicas y estructurantes (son las que ocupan las posiciones nucleares y dan fortaleza y sentido al conjunto). Hay otras identidades más de superficie, menos potentes en

lo que se refiere a su efecto de cohesión sobre el conjunto, pero, a veces, más influyentes sobre los comportamientos y la imagen social que cada sujeto ofrece de sí mismo. (Zabalza Beraza *et al.*, 2018, p. 143-144)

Dubar (2000) recuerda que la identidad es paradójica en el sentido de que marca la diferencia, pero a la vez, designa la pertenencia común. Es por ello que, “no hay identidad sin alteridad ya que es definida “de” y “por” el otro” (p. 3). Asimismo, las identidades, como las alteridades, varían históricamente y dependen de su contexto de construcción.

### ***Identidad personal.***

De acuerdo con las reflexiones de Charles Taylor, filósofo canadiense (1996), la construcción de la identidad personal no se realiza de manera exclusivamente individual. Así como no aprendemos el idioma que hablamos sino a través del diálogo con otros, tampoco desarrollamos nuestros valores, preferencias, gustos o creencias de manera aislada, sino que este proceso se lleva a cabo de modo social. Esto se refiere a las situaciones que consideramos valiosas o humanas, las que suelen transformarse y determinarse en razón a nuestras vivencias, junto a nuestros afectos o entorno social.

Una alternativa conceptual adicional para definir la identidad personal fue propuesta por Appiah (2019) quien sostiene que nuestras elecciones están influenciadas por factores preestablecidos desde el inicio de nuestra historia, y que nuestra identidad se moldea a medida que la sociedad y la cultura evolucionan. Basándose en este enfoque, este autor argumenta que el desarrollo del ser no puede limitarse a un simple diálogo o debate para alcanzar un acuerdo sobre cómo debería ser la conducta de un individuo.

Sin embargo, es importante destacar que la identidad personal es un concepto complejo y multifacético, y existen otras perspectivas teóricas que también aportan a su comprensión. Por ejemplo, algunos teóricos enfatizan la importancia de la experiencia individual y las interacciones sociales en la formación de la identidad. Otros destacan la influencia de factores psicológicos y emocionales en la construcción de la identidad.

Entonces, la propuesta de Appiah complementa la comprensión de la identidad personal al resaltar la influencia de las circunstancias históricas, sociales y culturales en las elecciones y desarrollo individual. Sin embargo, es necesario considerar diversas perspectivas teóricas para obtener una visión más completa y enriquecedora de este complejo concepto.

Aprovechando este capítulo, donde se explicita el marco referencial para el análisis e interpretación de las historias de las dos profesoras, ahora se desarrolla aspectos vinculados al estudio de la personalidad ya que se refiere al conjunto de comportamientos y rasgos que contribuyen a la construcción del "yo" y, por lo tanto, se encuentra estrechamente relacionada con la identidad personal. En este sentido, las lecturas de Bermúdez y Pérez-García (2003), Pinillo (1975) y Bermúdez (1985), abordan aspectos fundamentales para comprender adecuadamente la personalidad.

Aunque no abarcaré todos los posibles conceptos relacionados con la misma, la revisión está enfocada en los aspectos esenciales que deben tenerse en cuenta para comprenderla. Estos elementos permiten entender el comportamiento humano en el contexto en el que se encuentre el individuo. Si bien la personalidad de las profesoras no es el centro de este proyecto, es importante destacar que refleja su identidad personal, que está íntimamente ligada a su identidad profesional y docente, cuestión que se profundiza más adelante.

Bermúdez (1985), define a la personalidad como la “organización respectivamente estable de aquellos rasgos funcionales y estructurales, innatas y adquiridas bajo las especiales situaciones de su desarrollo, que satisfacen el equipo propio y definitorio de conducta con que cada individuo enfrenta las distintas situaciones” (p. 38).

En lo que respecta a los hábitos de vida, la asignación de roles personales, los proyectos, las creencias, los intereses, las actitudes y las relaciones con los pares existen adaptaciones más espontáneas que otras; y a medida que se produce el desarrollo de las identidades, todas las preferencias de la que hablamos interactúan con los factores externos que pueden influir o no en el comportamiento de cada individuo.

El auto concepto está estrechamente ligado con la identidad personal, es la visión que tiene el individuo de cómo es, ya que representa la percepción que cada persona tiene de

sí misma. Es una descripción personal en primera persona que implica procesos dinámicos.

Turner (2013) reordena las diferentes tipologías colocando a la identidad personal como la más general, seguida por la social, luego la identidad grupal y por último aparece la identidad de rol. Para explicar esto, el autor usa tres niveles de distribución: el nivel de fuerza emocional, el de inclusión y el nivel de conciencia consciente. Además, divide a la identidad social en dos categorías:

- La identidad social, que se refiere a los sentimientos que los sujetos presentan por el simple hecho de pertenecer a un grupo social.
- La identidad grupal o colectiva, la cual refiere al sentido de pertenencia que se tiene por el grupo, o comunidad.

Las identidades que se encuentran activas en cualquier contexto o situación son la identidad personal y social; en cambio, la identidad relacional y grupal sale a escena cuando la situación se centra en ese rol o grupo social. Por último, el autor determina que las identidades más abstractas se suelen relacionar en identidades más generales (Turner, 2013).

La identidad personal puede ser configurada a lo largo de la vida de los individuos, ya que es dinámica y se modifica en función de nuestras expectativas, intereses o experiencias; y si tuviéramos que manejarnos en un grupo social serían aquellos datos o informaciones que nos diferencian de todos los demás y nos hacen únicos.

Hasta aquí se mencionaron dos tipos de identidades cotidianas, por las que todo individuo debe transitar. La primera, la personal, que está determinada por todos los rasgos característicos de una persona y que, en el proceso, forjan su personalidad- carácter, fortalezas, debilidades, actitudes, valores, entre otros-; mientras que la segunda es la identidad social, la cual se forma por el solo hecho de que el individuo forme parte de determinados grupos (sean éstos laborales, profesionales, religiosos, entre otros). En el marco de esta última, se asumen ciertos rasgos de acuerdo a la comunidad de interacción y así se define la propia identidad en función del rol que se cumple en el grupo social o colectivo.

Aclaradas las significaciones, interpretaciones, ejemplos y diferencias entre las identidades individuales y sociales, es necesario indicar la importancia que tienen en el proceso de nuestras vidas, ya que las experiencias o vivencias de cada persona es única e irrepetible, encontrándose en el camino con influencias, cambios y necesidades que los llevan a tomar, o no, constantemente decisiones. Esto se vincula con lo que popularmente se dice respecto de que un individuo puede llegar a tener muchas personalidades, cuestión que desconoce que esto es inherente de la identidad, y de aquí nace la importancia de comprender a esta última.

En algún apartado de esta sección nombré a la personalidad como una consecuencia de la identidad personal, propia de cada individuo, definiéndose a la misma como un concepto que consiste en las diferentes formas en la que nos adaptamos al entorno que nos rodea, así como también a la manera en la que nos relacionamos en los diferentes contextos con otras personas. Lo más interesante de estudiar las prácticas sociales de un individuo es que no todos se manifiestan de la misma manera ante las diferentes situaciones. Hay personas que, a la hora de tomar una decisión, actúan de una manera más metódica y siempre prefieren la razón y el juicio en todo momento, mientras que en simultáneo existen personas más pasionales e impulsivas donde el determinante para decidir algo son las emociones.

Un aspecto importante a destacar es que la biografía individual pensada como la redacción de la propia historia, lo que lleva implícito que es un continuo cambiante; implica que se generan cambios en la personalidad e identidad personal a medida que transcurre la vida de las personas. En estos cambios hay factores internos y externos que contribuyen a formar, mejorar o fortalecer el comportamiento.

### ***Identidad profesional docente.***

Varios autores coinciden en indicar que la identidad es un proceso dinámico de construcción y reconstrucción, que se realiza con otros (es colectivo) y que tiene una dimensión individual y otra social (Dubar, 1991). Entonces, para el caso particular de comprender la identidad profesional de los docentes, resultan importantes ambas dimensiones.

El saber del colectivo docente puede caracterizarse como multidimensional, ya que consta de elementos relacionados con la identidad personal y profesional, así como con el estatus socio-profesional y el trabajo en la escuela y en el aula (Tardif y Lessard, 2000). Por ello, los profesores van construyendo sus identidades a medida que transitan las diversas instituciones educativas, a partir de las sucesivas socializaciones tanto de la formación inicial como de las experiencias laborales. La primera aporta el llamado saber formal de la profesión mientras que la segunda es más personal y está condicionada por el contexto laboral donde los saberes que provienen de la formación son adaptados, mejorados u reformulados en función del contexto de actuación. Además, en esa identidad se conjugan sentimientos y emociones.

Atendiendo al hecho de la ya nombrada polisemia del término, que deriva de las diferentes concepciones filosóficas, antropológicas y pedagógicas desde la cual se analiza a la identidad; es que resulta necesario aclarar a cuál definición adherimos en esta tesis: la identidad profesional docente es aquella representación que el docente elabora de sí mismo (Gohier *et al.*, 2001). Es decir, en el sentido de ser, en el modo en que los profesores configuran, construyen y significan la propia naturaleza de su trabajo. Por lo tanto, el término identidad solo se puede entender considerando que la identidad personal y profesional son a la vez una construcción subjetiva y una construcción social (Bolívar y Segovia, 2006).

En cuanto a la necesidad de definir la identidad profesional, Gysling y Castillo Narvárez (1992) plantean que “es el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la de los profesores” (p.12). Entonces, aquí la misma hace alusión a aquellas características que comparten como colectivo profesional los docentes.

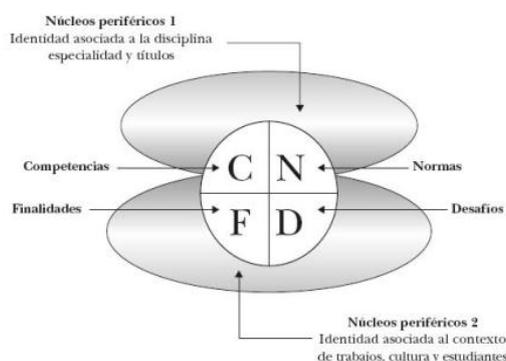
Desde la perspectiva de Evetts (2003), la misma estaría vinculada con el hecho de tener experiencias, formas de entender y conocimientos técnicos comunes, así como maneras coincidentes de percibir los problemas y sus posibles soluciones sin importar la etapa educativa donde se produzca el intercambio de experiencias ya que, como afirma Freidson (2003): “realizar el mismo trabajo crea intereses intelectuales, sociales y económicos comunes” (p. 71), y también problemáticas comunes de salud.

Desde esta perspectiva la identidad profesional está vinculada con ser visto de determinada manera, lo que establece que la misma forme parte de la denominada “identidad social” (Galaz Ruiz, 2018). Aquí, la construcción es a los fines de verse a sí mismo como parte de un determinado grupo social portador de ciertas características, que a su vez están definidas socialmente para la actividad profesional. En ella se incluyen imágenes y modelos del deber ser, en términos de expectativas y definiciones de lo que se debe hacer y conocer. Entonces, se trata también del hecho de verse a sí mismo formando parte de un grupo social poseedor de ciertas características, objetivos y recursos particulares, tal como lo proponen Beijaard, *et al.* (2004).

Para Galaz Ruiz (2018), las características que definen al colectivo docente serían aquellos elementos de referencia que se dirigen fundamentalmente a establecer la capacidad de sus miembros para definirse en torno a un conjunto de saberes profesionales, a un espacio o contexto de desempeño específico, a un conjunto de normas o reglas que regulan las actuaciones, como así también, en torno a los objetivos o finalidades visualizadas. Dicho autor resume los diferentes elementos que integran hipotéticamente la identidad profesional docente en la Figura 1, los que organiza en un núcleo y una periferia. El primero se caracteriza por ser diverso y complejo, y en el caso de los profesores de primaria, puede comprender competencias o conocimientos de naturaleza emocional, relacional y comunicativa. Por otro lado, en el caso de los profesores de secundaria, el núcleo se centra principalmente en competencias o conocimientos disciplinares, aunque también puede incluir aspectos relacionados con la didáctica (saber hacer) y la pedagogía.

**Figura 1**

*Núcleo hipotético de la identidad profesional de los profesores.*



Nota: Gráfico tomado de Galaz Ruiz (2011)

A pesar de las cuestiones que comparten los docentes como colectivo social, es indudable que cada profesor vivencia de manera particular el desempeño de su rol, como así también el manejo de las normas y valores que le son atribuidos. Esto responde a las construcciones singulares que realizan en el transcurrir de su historia y que se relacionan con la identidad personal, lo que genera márgenes de actuación.

Coldron y Smith (1999) han abordado explícitamente la noción de "posicionamiento activo" en relación a la identidad profesional de los profesores. Este concepto se refiere a la libertad relativa que tienen los mismos para crear y elegir los entornos de socialización en los que establecen relaciones y crean referencias para construir su identidad profesional. Esta noción guarda similitud con las ideas planteadas por otros investigadores tales como:

- Giddens (1995) quien propone una visión dinámica y recíproca de la identidad al considerarla como un proyecto reflexivo continuo, donde los individuos constantemente la construyen y reconstruyen a través de sus experiencias y reflexiones sobre ella. Esto es particularmente relevante para los docentes, quienes deben adaptar su identidad profesional en respuesta a los cambios en la práctica educativa y las demandas sociales.

Asimismo, plantea que la identidad docente no es estática; sino que está influenciada tanto por las estructuras sociales (normas, políticas educativas, expectativas institucionales). Los educadores no solo son moldeados por estas estructuras, sino que también tienen el poder de influir y cambiar a las mismas a través de su práctica y reflexiones.

- Dubar (1991), se enfoca en la identidad como un proceso social en constante negociación. Destaca que la identidad se construye en la interacción con los demás. Para los docentes, esto significa que su identidad profesional se configura a través de sus relaciones con estudiantes, colegas, padres y la comunidad educativa en general. La identidad docente es, por tanto, el resultado de un proceso de negociación y reconocimiento social.

También plantea que el desarrollo de la misma ocurre a lo largo de la trayectoria biográfica y está influenciada por las experiencias personales y profesionales; por lo que implica un constante ajuste y renegociación en respuesta a las interacciones sociales y las expectativas cambiantes.

En consonancia con esto, el autor subraya la importancia de la transformación social en la formación de la identidad. En el caso de los docentes, la transformación de las políticas educativas, las tecnologías y las prácticas pedagógicas demandan una reconfiguración continua de su identidad profesional.

- Berger y Luckmann (1992) aportan una perspectiva sociológica al proponer que la identidad es una construcción social, ya que argumentan que la misma se construye a través de la interacción social y el lenguaje. Para los docentes, esto implica construcción a partir de las prácticas discursivas y las relaciones dentro del ámbito educativo.

Entonces, la identidad docente se forma en gran medida a través de los roles y tipificaciones establecidas en la sociedad. Los docentes asumen roles específicos que vienen con expectativas y normas que deben cumplir. Sin embargo, estos no son fijos y pueden ser redefinidos a través de la interacción social y la negociación.

Los docentes son socializados en un conjunto de prácticas y valores profesionales que son legitimados a través de las instituciones educativas, en donde se consolida la identidad profesional mediante la comprensión compartida del rol y sus responsabilidades.

Por lo tanto, en el estudio de la identidad profesional de los profesores es importante considerar tanto la subjetividad, las representaciones, las motivaciones y los intereses individuales, como también las pertenencias y las condiciones sociales en las que los mismos se desenvuelven. Estos factores son fundamentales para comprenderla.

Consecuentemente, ya sea que se entienda como "sub-identidades" (Beijaard et al., 2004), "identidad multidimensional" (Gutnick, 2002) o "identidades profesionales plurales" (Cattonar, 2001), es claro que los profesores no asimilan los contenidos (reglas, valores, normas o conocimientos) que constituyen su identidad de manera uniforme. Además, éstos contenidos no forman un todo homogéneo en un mismo profesor.

Según Woods y Jeffrey (2002), las identidades profesionales se pueden organizar en dos categorías: "identidades sustanciales" y "situacionales", que se diferencian porque la primera engloba los aspectos definitorios de una persona que perduran independientemente del contexto, mientras que la segunda comprende elementos transitorios que se ajustan constantemente según el entorno de socialización.

De esta manera, un profesor puede tener múltiples formas de definirse que se corresponden a los diversos ámbitos de su socialización. En otras palabras, la cantidad de identidades que un profesor posee depende de la variedad de contextos en los que interactúa y se desenvuelve (Czop, 2008).

A los fines de esta tesis, se considera a la identidad docente como un sistema complejo formado por diversos elementos que están en constante interacción y cambio, donde la identidad personal (dimensión individual que involucra el autoconcepto) y la social (dimensión que involucra las atribuciones asignadas de manera externa) influyen en el cómo se auto-define el profesor como tal. Es por ello que la misma no es referenciada como una realidad empírica objetiva, con límites y contenidos bien definidos, ya que se trata de una construcción teórica elaborada a partir de diferentes dimensiones psicosociales.

Dubar (2001) propone cuatro figuras de identidad en función de la división del trabajo (referentes estructurales externos):

- 1) Cultural, en tanto que la identidad no puede reducirse al ámbito laboral, sino al amplio espectro de la cultura.
- 2) De categoría, es decir, cuando se es identificado en un grupo profesional.
- 3) Instrumental, en función de una relación precisamente instrumental con el trabajo.
- 4) De estatus, en tanto una identificación con una empresa.

A partir de las esferas individual y social, podemos distinguir diferentes dimensiones de la identidad. La identidad personal se refiere a la comprensión que tiene el individuo de sí mismo, reconociéndose como un ser único y particular, con características y singularidades propias (Cattonar, 2001; Dubar, 2002; Mortola, 2006). Por otro lado, la identidad social implica el concepto que el individuo tiene de sí mismo como miembro de diversos grupos sociales, así como las representaciones construidas por la sociedad en relación a esos grupos y sus integrantes. Cada grupo tiene sus propias formas de identificación, valoración y actuación por parte de sus miembros (Balderas, 2014, p. 6).

Tomando como base lo último, podemos reconocer tres identidades sociales específicas del profesorado según Balderas (2014):

- *Identidad profesional*, como el reconocimiento realizado por el individuo al ser integrante de un grupo profesional con el cual comparte saberes, destrezas y valores. El referente principal, pues, es el perfil profesional en el que se integran el conjunto de funciones, competencias y relaciones profesionales (estado, sindicatos, colegio profesional, etc.). En la medida que cada grupo profesional tiene sus propios sistemas de formación, de acceso a la profesión, sus sistemas de reconocimiento, títulos, etc., su identidad queda afectada por los mismos. Piénsese, por ejemplo, en los diferentes niveles de sistema educativo o incluso fuera del sistema educativo, para verificar que las identidades profesionales de los profesores de educación inicial, primaria, secundaria, universitaria o formador, son muy diferentes y les posicionan de manera muy diferente frente al ejercicio profesional.
- *Identidad laboral*, se corresponde con la mirada de los trabajadores en el desempeño de su actividad laboral, permeado de subjetividades, e influidos por los cambios en el mundo del trabajo y las vivencias-experiencias de los profesores en cuanto trabajadores. Además de lo ya considerado con anterioridad sobre la identidad profesional, relativa a los referentes formativos, de acceso, reconocimiento, etc., no cabe duda que la trayectoria laboral y los escenarios específicos de actuación profesional influyen de manera notable en la identidad del profesorado, dando pie a la construcción de la identidad laboral específica.
- *Identidad docente*, en la que se integran las anteriores, pero se asume la particularidad del propio trabajo docente y a partir del mismo, cada individuo adquiere los conocimientos, elabora las creencias sobre la docencia, de su actividad y adquiere los rasgos de la profesión. A su vez, la sociedad formula representaciones de dicho trabajo docente, valorándolo diferente de otros profesionales.

En síntesis, en el contexto de esta tesis, la identidad laboral del profesorado es entendida como el resultado de la interacción entre un proceso biográfico continuo (dimensión individual) y procesos relacionales (dimensión social relacional) (Bolívar *et al.*, 2005). Esta identidad se basa en la percepción de sí mismo que el profesorado tiene, influenciada por las representaciones sobre el trabajo de enseñar, que son moldeadas por el contexto laboral (Mortola, 2006). Su desarrollo es en un entorno social y abarca prácticas compartidas, y comienza a formarse durante la escolarización, continúa en la formación inicial y se

consolida durante la socialización en el ámbito profesional. Al igual que cualquier identidad, no es estática, ya que la autopercepción cambia a medida que avanzan en diferentes etapas personales y laborales (formación, principiantes, expertos, etc.) (Tejeda Fernández, 2018).

Esta revisión de definiciones es externa a lo que los propios profesores pueden identificar como su identidad, es por ello que en esta tesis se busca vehiculizar las propias significaciones que realizan Pilar y Alba.

### ***Conexión de identidades.***

Hasta aquí he puesto en evidencia fuentes bibliográficas que hacen mención de las identidades: la personal, profesional y la más importante a los términos de este trabajo, la docente. Desde la primera etapa de vida los individuos identifican elementos que le son propios, como la cognición, el razonamiento, las emociones; que son determinantes a la hora de hablar de la esencia de los mismos.

El sentido de la identidad, en cualquier momento de la vida, es siempre subjetivo y de construcción propia, a pesar de que se puede contextualizar en diferentes momentos y de acuerdo al estadio de la vida, parte de la propia esencia siempre, y si tuviéramos que hablar desde el punto de vista colectivo, el individuo debe ser capaz de poder vivir en sociedad, y adaptarse de la manera más coherente al grupo al cual pertenece.

Luego de realizar un análisis sobre la perspectiva de los diferentes autores presentados anteriormente, sobre lo que significa la misma, se dice que todo conduce a pensar que a la identidad la construimos, la fortalecemos, la vamos modificando y continuamente discernimos entre lo que deseamos ser y logramos ser.

Esto llevado a todos los campos de la vida, también contribuye a la identidad profesional, porque a pesar de querer cumplir con el trabajo de la mejor manera posible, es ese conjunto de virtudes, valores y costumbres lo que determina cómo tomamos diferentes decisiones, o responsabilidades, o como manejamos nuestro quehacer. Todas estas últimas no

son ni más ni menos que consecuencias de la construcción personal que comenzó desde la infancia.

El actuar como docentes está colmado de responsabilidad, pero a su vez es una actividad que se disfruta porque está cargada de emotividad. En este punto, para cerrar esta sección del documento, quiero destacar las palabras presentes en el documento: “Producciones, relatos y voces del colectivo santafesino de la Educación Superior” respecto del labor docente:

En estos tiempos difíciles, es de vital importancia re-conocer, re-valorizar, recordar y respetar la labor de quienes llevamos adelante el oficio de enseñar (...)

Nos constituimos como profesores en las escuelas, en los salones, en nuestros estudiantes, en los libros, en los proyectos, en los logros y también en las adversidades (...) Nuestro trabajo es una actividad, una forma de vida en la que construimos nuestra identidad, nuestra forma de ser y estar en el mundo, en la que imprimimos nuestra huella subjetiva sobre nosotros y los otros.

Ser profesor significa ejercer nuestra tarea con respeto, con entrega, y devoción.

(Villa, 2021, p. 25)

### ***¿Cómo se construye la identidad profesional docente?***

En algún momento de nuestras vidas nos cuestionamos cosas como: ¿Quién soy? ¿Cómo me veo? ¿Cómo me ven otras personas? ¿Cómo quiero que me vean los demás? ¿Cómo me gustaría ser en el futuro? Estas preguntas surgen debido a nuestra naturaleza social y nuestras interacciones con diversos grupos sociales que tienen sus propias ideologías y creencias. Todo esto conforma el entramado en el que estamos inmersos como individuos y contribuye a nuestra comprensión de quiénes somos.

Para explicar el conjunto de dimensiones y aristas de este prisma poliédrico que es la persona (sola y en su contexto), se ha popularizado entre los investigadores el concepto de *identidad* (Marcelo Garcia y Gallego-Domínguez, 2018).

Considerando que este componente se configura a partir de las vivencias, entonces en la profesión docente estas se relacionan con todas las dimensiones asociadas a la formación y la tarea docente, entre las que figuran la coordinación y gestión de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Cantón Mayo, 2018), y también la autoimagen, el reconocimiento social, el grado de satisfacción, las relaciones sociales en la escuela. Por ello, la construcción de la identidad profesional del profesorado puede sintetizarse en: trayectoria de vida, historia profesional, formación recibida y crisis de la identidad (Bolívar *et al.*, 2005).

Este proceso presenta tres aspectos que resultan especialmente problemáticos: nuestra identidad como individuos, nuestra identidad como profesionales de la enseñanza y nuestra identidad como miembros de un equipo involucrado en un proyecto educativo.

Arias, Baelo y Cañon (2018), establecen una conexión entre la construcción de la identidad y las distintas etapas del desarrollo profesional, coincidiendo con otros autores en lo que respecta a la naturaleza cambiante e inacabada del proceso, ya que a medida que los docentes avanzan en su desarrollo profesional, experimentan cambios basados en las experiencias vividas, la percepción social y las reflexiones personales. Asimismo, en la identidad docente se conjugan los sistemas sociales y escolares en los que obran los profesores, donde la cultura, la lengua, las tradiciones escolares propias del país marcan rasgos identitarios (Tardif y LeVasseur, 2018).

En Argentina como en otros países occidentales, los profesores que trabajan en instituciones educativas públicas son considerados colectivamente como funcionarios del estado, lo que significa que su identidad está en gran medida moldeada por las normas y reglamentaciones asociadas a su función, la cual, a su vez, está constantemente vinculada a la circunstancia temporal y al estatus social. Sin embargo, la identidad de los profesores no es un atributo fijo, sino que se modifica en función de los contextos en los que trabajan y viven, así como de las experiencias personales (Beijaard *et al.*, 2004).

La construcción de la identidad profesional tiene lugar en un espacio interpersonal en el que intervienen aspectos emocionales, valores, sentimientos y motivaciones, y evoluciona con el tiempo (Beijaard *et al.*, 2004; Gee, 2000). Además, influye el entorno y el contexto en el que se desenvuelven, así como los conocimientos y las experiencias que adquieren a lo largo de su trayectoria profesional (Clandinin *et al.*, 2006, Day y Kington, 2008).

### ***Los docentes noveles y la construcción de su identidad.***

La construcción de la identidad profesional en docentes principiantes (concepto tomado de los trabajos de Marcelo García y Gallego- Domínguez) no escapa a lo complicado de las dimensiones que configuran a una persona. La complejidad, movilidad, el constante cambio y sobre todo el contexto, son elementos claves que configuran lo que el docente novel va construyendo como identidad docente, que se ve influenciada por las tensiones asociadas al comienzo de su carrera profesional, momento que generalmente es solitario y lleno de incertidumbres.

Durante la formación inicial los educadores noveles adquieren los primeros elementos que constituyen su identidad profesional, ya que es el momento en el cual se apropian del saber formal de la profesión. Sin embargo, este conocimiento se transforma posteriormente durante el ejercicio laboral a raíz de las adaptaciones contextuales, generándose un saber experiencial.

Los profesores desarrollan sus proyectos profesionales, planifican su crecimiento y evalúan la relevancia de los cambios e innovaciones que plantean las políticas educativas (Galaz Ruiz, 2011) basándose en su identidad profesional. Por lo tanto, queda respaldada la perspectiva de que la identidad es un fenómeno relacional entre el sujeto y su contexto. Esto destaca la complejidad de su formación, ya que implica una acción constructiva que el individuo realiza con otros, interiorizando elementos simbólicos externos, incorporándolos a sus propias subjetividades para después transmitirlos al mundo exterior dentro de un mundo simbólico y momento determinado (Garabito, 2014).

Para Dubar (2000), el docente construye su identidad profesional en torno a dos ejes:

- Un *eje diacrónico*, que expresa la trayectoria experiencial del sujeto, la forma en que reconstruye subjetivamente los hechos y los representan como significativos en su biografía social.
- Un *eje sincrónico*, vinculado al contexto de acción y a la definición de la situación, en un espacio dado y culturalmente marcado. Estos espacios serían:
  - Espacio de la formación profesional, asociado a la construcción incierta de la identidad profesional
  - Espacio del oficio, del desempeño de la tarea, vinculado con una conformación sólida de la identidad o el bloque de una identidad especializada.
  - Espacio organizacional, en el que los diferentes miembros de la institución van confirmando la identidad profesional de otro, al reconocer sus funciones y tareas como homólogas a las de ellos.
  - Espacio fuera del trabajo, se estructura y/o modifica la identidad de exclusión o se confirma un retiro sin conflicto tras una larga trayectoria profesional.

Entonces, la arquitectura de la identidad profesional es un continuo que se inicia en la formación inicial y culmina al finalizar la carrera profesional, influenciado por las experiencias del ámbito personal y laboral, como la impresión e imagen que la sociedad tiene de la labor que desempeña (Arias Gago *et al.*, 2018).

Aprender a enseñar es una cuestión aprehendida muy pronto en la vida del docente (Lortie, 1975), cuestión evidenciada en ciertas investigaciones (Avalos y Sotomayor, 2012; Mortola, 2006; Tardif y Lessard, 2000) en las que se encontró que ciertos aspectos o experiencias vitales (tanto positivos como negativos) posibilitan una cierta construcción de la identidad con anterioridad al ingreso a la formación inicial. Estas serían experiencias de la niñez (los otros significativos -familiares docentes), los propios docentes como modelos (impronta de algunos maestros de nivel inicial, primaria, secundaria) y las experiencias previas de enseñanza antes de ingresar en la formación, propuestas avaladas también por Beca y Boerr (2009).

Entonces, la identidad docente se va construyendo desde la escuela cuando se está en función de estudiante, desde la familia como hijo/a. Pero no es estática, sino que evoluciona a lo largo de la formación inicial, momento en el cual se consolidan las expectativas sobre convertirse en docente y se profundiza el conocimiento profesional que permite

ejercer la profesión. A lo largo de ésta última y especialmente durante el periodo de las prácticas de enseñanza, la identidad va evolucionando. Es por ello que éstas son un componente clave de la formación inicial ya que es el momento en que se vivencian aspectos de la profesión en la interacción con grupos de estudiantes y docentes.

Al mismo tiempo se debe considerar que la formación como docente es un proceso social que implica intrincadas interrelaciones entre las concepciones construidas durante la historia personal, las desarrolladas durante los estudios de formación docente y las experiencias vividas en las instituciones educativas durante las prácticas pre-profesionales.

Al considerar a la docencia como una profesión indicamos que la misma pertenece a un campo profesional, donde es fundamental la estandarización o codificación de un saber común. Esto se debe a que el desarrollo de una cultura profesional colectiva comienza con un proceso de formación compartida por todos los profesionales en ese campo. Este proceso de estandarización del conocimiento también permite establecer un marco normativo y cognitivo para la profesión (Larson, 1977). En el caso de la docencia, independientemente del nivel educativo para el cual se estén preparando, el objetivo es que los futuros docentes aprendan a enseñar el conocimiento a partir de generar espacios de aprendizaje para sus estudiantes.

Sin embargo, en este proceso de estandarización, los estudiantes del profesorado reciben y asimilan un conocimiento impregnado de las representaciones y perspectivas de los profesores que le están enseñando. Este saber compartido fue construido por los formadores a partir de su propia formación inicial, la cultura profesional adquirida en el trabajo y su propia identidad profesional. En otras palabras, el conocimiento compartido adquirido por el futuro docente, está “coloreado” por la identidad de los diferentes profesores encontrados durante su formación inicial, y estos participan en la formación de la identidad del nuevo docente, así como de su cultura profesional (Marcelo García, 2006).

Es por esto último que se plantea que la formación inicial contribuye en gran medida al desarrollo profesional de los docentes, sobre todo al mostrar y transmitir saberes y competencias relacionadas con la profesión. Igualmente, en esta etapa hay que considerar que, a pesar de que se transmiten saberes “formales” acerca de la profesión, estos son contextuales.

Además, la construcción de la identidad implica el concepto de *habitus* propuesto por Bourdieu (2001). Este se refiere al conjunto de disposiciones que guían las acciones y reacciones de una persona de una manera determinada. Estas disposiciones generan prácticas, percepciones y comportamientos regulares que no están conscientemente coordinados y no se rigen por reglas explícitas. Las disposiciones que constituyen al *habitus* son inculcadas, estructuradas y duraderas; también son generativas y transferibles; adquiriéndose durante el proceso de socialización para sostenerse principalmente en la cultura profesional del docente.

La socialización profesional combina factores objetivos y subjetivos que influyen en la configuración de la identidad del profesorado. Entre los primeros se encuentra la experiencia formativa y laboral, el discurso y poder, la profesionalidad, los referentes corporativos, el reconocimiento social, el contexto (macro y micro), los roles, la formación profesional, las culturas docentes, y las políticas educativas. Por otro lado, los factores subjetivos incluyen las representaciones y las creencias individuales, las emociones, la incertidumbre y la tensión, así como la crisis de identidad que tienen un referente eminentemente social-estructural, mientras que los segundos son relativos al ámbito individual-biográfico del profesor.

Para el caso de los docentes del nivel secundario, la disciplina a enseñar es determinante en la construcción de su identidad profesional ya que en la misma se incluye la identidad de la disciplina en la que el docente se reconoce más o menos (Berger, 1989, como se citó en Roux-Perez 2004). Ello nos lleva a proponer que esto ocurre porque la formación inicial de los profesores de secundaria, como es el caso de las docentes con quienes trabajamos en esta tesis, tiene la particularidad de estar más centrada en el qué enseñar, que en el cómo enseñar específico de ese nivel.

Para analizar la identidad de los docentes de secundaria podemos considerar la propuesta de Elias (2011) respecto de la existencia de una tensión entre la identidad ligada al campo disciplinar y la identidad docente. Esto ocurre porque durante la formación inicial los futuros docentes forjan su identidad profesional en una doble dirección: el disciplinar, centrado en conseguir una cierta experticia en el saber y el pedagógico, dirigido a proporcionar modos de enseñar y el saber pedagógico. Estas no son excluyentes, sino que son interdependientes.

Para el caso de las dos docentes que compartieron sus construcciones identitarias en esta tesis, esto implica que no se puede enseñar biología sin dominarla como disciplina; e, incluso, sin tener conocimientos de la misma como actividad profesional específica. Pero tampoco se puede enseñar, sin tener conocimiento respecto de cómo aprenden los estudiantes o cómo se ha de llevar a cabo una evaluación para que resulte válida. Y esas son cosas que no se aprenden en la profesión de biólogos sino en la de docentes. En definitiva, hay una identidad doble en los profesores de secundaria, ya que pertenecen a dos ámbitos diferenciados.

### *¿Por qué estudiar la constitución de las identidades en los “docentes noveles”?*

Lo que se viene presentando hasta aquí, en el marco referencial de esta tesis, es la fuerte idea de que convertirse en docente involucra construcción, deconstrucción y reconstrucción de saberes asignados a la profesión, donde la enseñanza es el rol principal. Dicho proceso cuenta con diferentes etapas de aprendizaje, la formación inicial, la inserción laboral y el desarrollo profesional. Todas estas fases han sido estudiadas y analizadas por diversos investigadores educativos, y se han producido saberes que permiten indicar que los primeros contactos con la realidad de la escuela, es decir durante el período de inserción, momento en el cual el nuevo docente asume su rol de enseñante, tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en un profesor, ya sea en un “principiante frustrado o por el contrario en un profesor adaptativo” (Marcelo García, 2009, p. 55).

El concepto de “profesor novel” se utiliza en general sin importar en qué nivel ejercerá el mismo (nivel inicial, primaria, secundaria, universitario o superior no universitario). Este es un tópico muy estudiado actualmente en el ámbito de la formación de profesores y puede ser equivalente a una gran variedad de vocablos, que se refieren a los docentes que están iniciando su carrera profesional. Por ejemplo, en la bibliografía revisada, tanto en inglés como en español, hacen alusión a los mismos como profesores principiantes, inexpertos, jóvenes, nuevos, neófitos.

En esta tesis, se considera profesor novel al profesional que está iniciando su carrera docente, y que tiene hasta cinco años ejerciéndola. El corte temporal es arbitrario, ya que en la literatura consultada este límite puede variar entre tres a cinco años de ejercicio profesional (Feixas, 2000) o de uno a tres años (Huberman, 1989 y Sikes, 1985). Estos últimos autores plantean que este corte temporal es la etapa de entrada en la carrera o de “tanteo profesional” y que entre los cuatro a seis años ocurre el periodo de consolidación del repertorio pedagógico.

En general, durante el primer año de experiencia laboral los docentes principiantes suelen enfrentarse a lo que se conoce como el "choque con la realidad" (Veenman, 1984). Este momento implica un proceso de aprendizaje intenso, donde prevalece el enfoque práctico y se experimenta a través de ensayo y error. En su segundo y tercer año, los docentes pueden encontrarse aún en el proceso de establecer su identidad personal y profesional (Esteve Zaragaza, 1997).

En términos conceptuales, se considera novel a “cualquier aspirante a un lugar de trabajo que realiza un proceso de formación inicial, que comienza a ejercer un oficio u otra actividad y es todavía inexperto en ella” (Bozu, 2010, p. 58).

En el ámbito educativo, el profesorado novel es aquel que está recientemente graduado del instituto de formación (sea universitario o no universitario) y que ejerce la docencia de manera formal por primera vez, es decir en una institución educativa siendo responsable de grupo/s de estudiantes y de las propuestas de enseñanza (no se considera la etapa de las prácticas profesionales durante la formación inicial). Es decir, se caracteriza por tener poca o ninguna experiencia docente previa y el único contacto anterior con alumnos es el realizado durante el período de las prácticas.

Entonces, nos encontramos frente a un profesional capacitado para la enseñanza que está comenzando a ejercer su profesión por primera vez, lo cual implica una transición hacia un nuevo rol laboral. Este proceso de transición se refiere a que los periodos de práctica previos lo acercaron al campo profesional, pero ahora la inserción se realiza desde una perspectiva diferente a la que había experimentado hasta entonces. Este pasaje, este ocupar un nuevo lugar aparece referenciado desde cadenas de significantes que dan cuenta de un conjunto de ansiedades y sentimientos ambivalentes que genera la iniciación en el campo socio-profesional de la docencia en el contexto socio-cultural actual.

Recordemos que, la práctica profesional docente se entiende, según autores como Carr y Kemmis (1988) y Pérez (1993), como un contexto que integra aspectos teóricos y prácticos en la enseñanza; en donde se trasciende la mera adquisición de habilidades y destrezas o competencias prácticas necesarias para la docencia, ya que también implica la construcción de valores, intereses y actitudes que son propios de la profesión. Por ello, además de constituirse en el espacio en el cual los futuros docentes construyen el conocimiento básico necesario para enseñar, es también donde adquieren competencias y habilidades para analizar su práctica y estar conscientes de las implicaciones ético-valorativas de la enseñanza.

En cuanto a la relevancia que tienen las prácticas profesionales en la formación docente, Davini (2015) plantea que las mismas representan un conocimiento situado ya que son espacios vivenciales de situaciones reales en sus dimensiones social, escolar, interpersonal y áulica, permitiendo que los docentes en formación desarrollen conocimiento en acción. Por su parte, Edelstein (2011) indica que las mismas son prácticas sociales complejas que involucran a la clase y el trabajo en el aula, y que por lo tanto son situadas en el sentido de que involucran una particular relación contenido- método, contenidos- actividades, una forma particular de organizar el tiempo y el espacio como coordenadas fundamentales de las intervenciones, con reglas implícitas y explícitas entre los sujetos y diferentes relaciones saber- poder en sus diversas manifestaciones.

(...) el profesor principiante es una persona, generalmente joven, que se encuentra en un momento de transición entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aprendidas a lo largo de tres años de estudios teórico prácticos, y la puesta en acción de lo aprendido en el marco real de la intervención pedagógica. (Vera, 1988, p. 44)

El grupo de docentes noveles se caracteriza por tener dos responsabilidades fundamentales: enseñar y aprender a enseñar (Feiman- Nemser, 2001). Además, se enfrentan a otras tareas importantes, como adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el entorno escolar, diseñar de manera adecuada el currículo y las estrategias de enseñanza,

desarrollar un repertorio docente para sobrevivir en el ámbito profesional, crear una comunidad de aprendizaje en el aula y seguir desarrollando su identidad profesional (Marcelo García, 2009).

Durante el período de inserción el novel adquiere las habilidades y conocimientos necesarios para convertirse en un profesor, completando así el proceso de socialización profesional que comenzó en las prácticas profesionales. En esta etapa, se consolidan la mayoría de los hábitos y conocimientos que serán utilizados en su carrera docente. Es un período complejo, ya que el novel debe aprender a resolver y gestionar las dudas, inquietudes y dificultades que surgen en las primeras experiencias de enseñanza. Además, es en este momento donde se establecen las bases del conocimiento profesional que le permitirá enfrentar los futuros desafíos. Es decir, debe internalizar las normas, valores y comportamientos que caracterizan la cultura escolar y la profesión docente.

Las investigaciones realizadas sobre los inicios en la profesión docente, señalan que una mayoría de los profesores principiantes vive su primer año de trabajo en la enseñanza como una experiencia problemática y estresante. También durante el primer año, los profesores desarrollan su propia identidad profesional: un autoconcepto sobre cómo soy yo como profesor, y, al mismo tiempo, tienen que aprender a utilizar los recursos personales de que disponen, para enfrentar con éxito las situaciones de enseñanza.

Durante este primer año se produce un proceso de cambio y de reorganización de los conocimientos, valores, actitudes y conceptos que el profesor ha ido desarrollando durante su proceso de formación inicial, hasta que el profesor principiante logra desarrollar su propio estilo de enseñanza. (Bozu, 2010, p. 57)

Cuando se inicia una actividad laboral, especialmente si es la primera vez, se experimenta un período particularmente difícil en el que se mezclan expectativas, ilusiones y esperanzas con desconcierto, desánimo y desilusión. En el ámbito de la docencia, durante este desafiante período se suman cuestiones relacionadas con la expectativa central de generar

transformación en los estudiantes. Esto implica una carga emocional significativa, especialmente en momentos como los actuales, donde la educación está atravesando cambios y redefiniciones.

La forma en que un docente novato enfrenta los desafíos de su ejercicio profesional depende en gran medida del contexto escolar en el que se encuentra y de sus características personales. En este sentido, es crucial el papel de las identidades que el docente lleva consigo, ya que a partir de las primeras experiencias construye su identidad profesional, la cual influirá en su trayectoria laboral. Investigaciones previas han revelado que los docentes novatos enfrentan la tarea de aprender a dominar “los secretos del oficio”, es decir, adquirir las habilidades que permiten a los docentes experimentados tener “control de la clase”. Esto implica estar atentos a las necesidades de todos los alumnos, adaptar los métodos y actividades para que todos participen, mantener la disciplina, administrar eficientemente el tiempo, y mantener el enfoque en los objetivos establecidos (Beca y Boerr, 2009).

Detrás de esa demanda, se encuentra la complejidad de las responsabilidades de los profesores principiantes durante este periodo: deben dedicar tiempo y esfuerzo para familiarizarse con sus grupos de estudiantes, comprender la idiosincrasia de la/s escuela/s donde trabaja/n, la historia del plantel profesional con sus roles (sean estos explícitos o no), el estilo de comunicación, las reglas y normas que rigen en la/s escuela/s y el contexto social y cultural donde se inserta/n la/s misma/s, también deben diseñar el currículo, la enseñanza y evaluar el aprendizaje de sus estudiantes.

Esto implica seleccionar y adaptar lo aprendido en su etapa de formación, y aplicarlos de manera efectiva en el contexto real de su trabajo docente. En el ámbito emocional, esto implica ajustar las expectativas que tenían sobre su profesión, reconociendo la brecha entre la teoría y la práctica, y adaptándose a las situaciones y desafíos que surgen en su día a día en las aulas. Bransford *et al.* (2005) han planteado que para dar respuesta a las nuevas y complejas situaciones con las que se encuentran los docentes noveles, es conveniente pensar en los profesores como expertos adaptativos, es decir, personas preparadas para un aprendizaje eficiente a lo largo de toda la vida.

En la provincia de Misiones, como en casi la mayoría de las otras provincias de la Argentina y en otros lugares del mundo, el periodo de inserción profesional en la docencia responde al modelo “nada o húndete” o “aterriza como puedas” (Marcelo, 1999a), en donde prepondera la falta de acompañamiento a los noveles por parte de los experimentados, la designación de grupos de estudiantes conflictivos y difíciles, y los horarios más disímiles.

Entre los primeros tres o cinco años de trabajo se establecen las bases de los saberes profesionales.<sup>7</sup> Durante el periodo de iniciación en la carrera docente, se experimentan tanto eventos positivos (asociados a las satisfacciones y logros alcanzados en el debut profesional) como momentos negativos (relacionados con las preocupaciones y dificultades propias de los profesores principiantes).

Frente a los desafíos iniciales, los docentes noveles enfrentan un proceso de ajuste y adaptación, reflexionando sobre los aspectos conceptuales adquiridos durante su formación y buscando su aplicación en el contexto laboral. Es importante establecer una conexión entre ambos aspectos, ya que en el ámbito laboral se enfatizan los procedimientos y las actitudes por encima de los contenidos teóricos.

Bozu (2010) identifica que, para los profesores noveles, gran parte de los asuntos de la profesión se aprenden de:

- La práctica, la experiencia, tanteando y descubriendo en el propio trabajo.
- La experiencia de los demás, de los compañeros y del entorno.

Los estudios realizados por Vonk (1983), Veenman (1984), Vera (1988), Valli (1992); Marcelo García y Mayor Ruiz (2000), Sánchez (2006); son ejemplos de investigaciones que abordan las problemáticas que enfrentan los noveles al iniciar su carrera docente. Esto evidencia desde hace tiempo, la existencia de una preocupación por estudiar e investigar acerca de las problemáticas del inicio en la carrera docente, dado que es una etapa importante en el proceso del desarrollo profesional, en la que, entre otras cosas se cimientan las bases del conocimiento profesional.

---

<sup>7</sup> Coincidiendo con Huberman (1989) y Sikes (1985), el periodo 1-3 años es la etapa de entrada en la carrera o de “tanteo profesional” y el de 4 a 6 años de consolidación del repertorio pedagógico.

Cuando los principiantes se enfrentan a situaciones tanto conocidas como desconocidas van eligiendo qué conocimientos y competencias profesionales son más apropiados de utilizar. Es en esta etapa que comienzan a “sentirse” y “verse” a sí mismos como docentes, desarrollando las habilidades prácticas necesarias para desenvolverse en la rutina diaria de la vida escolar. Es importante destacar, que el novel no puede prever de antemano la naturaleza de los problemas que enfrentará en su práctica, ni conocer todas las posibles soluciones. Por lo tanto, debe construir soluciones sobre la marcha, a veces en situaciones estresantes y sin toda la información necesaria para tomar decisiones fundamentadas (Perrinoud, 2010).

De acuerdo con Schön (1992), el acto profesional y la adquisición de una identidad profesional se manifiestan en la práctica, a partir de los saberes que produce la acción. Por lo tanto, el joven docente aprende de su práctica, orientada a la acción en lugar del conocimiento. Además, cualquier práctica profesional puede mejorarse a través de la reflexión sobre la misma.

Reconociendo la importancia que tiene la etapa de novel, es que el objetivo de esta tesis es acompañar a Pilar y Alba a recuperar como ellas han construido su identidad profesional y cómo están trabajando en ella. En este sentido, interesa examinar si su identidad personal ha influido, de manera directa o indirecta, en su identidad profesional, así como el impacto que todas las otras dimensiones han tenido en esa constitución identitaria.

Para lograr esto, las docentes realizaron una reflexión analítica y crítica sobre las estrategias de aprendizaje, tanto profesionales como personales, que han contribuido a la construcción de sus identidades profesionales. Todo esto a los fines de comprender cómo la han moldeado y cómo están trabajando para fortalecerla.

### ***El sistema de ingreso a la docencia en la provincia de Misiones.***

Un aspecto importante a considerar en la construcción de las identidades profesionales docentes es el acceso al sistema educativo formal, ya que el mismo varía en cada país y

provincia: en algunos lugares se accede a los puestos de trabajo por nominación o contrato, en otros, mediante concursos de antecedentes o incluyendo también pruebas, entrevistas u otros instrumentos.

En la provincia de Misiones, república argentina, la Ley Provincial N° 4.026 regula el derecho de enseñar y aprender en la jurisdicción, establece los principios y los objetivos de la educación en tanto bien social y responsabilidad común y organiza el sistema educativo (en el marco de las constituciones Nacional y Provincial, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Superior N° 24.521).

El Estado provincial ejerce el control de la educación jurisdiccional, organizando, administrando y fiscalizando el sistema educativo con centralización política y normativa. El gobierno y la administración están a cargo del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Misiones, el Consejo General de Educación (CGEPM), el Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones (SPEPM) y los otros organismos relativos a las áreas de educación estatal de gestión pública y de gestión privada.

El estatuto docente de la provincia de Misiones, en el capítulo VI, en sus artículos 13 y 14 establece las pautas de ingreso a la carrera docente. Aquí se instituye que se ingresa por el cargo de menor jerarquía con título oficial que corresponda, aunque no se define que deba ser título docente. Además, en el artículo 15 se plantea el ingreso a la docencia con título técnico- profesional.

En estos artículos, se percibe cierto grado de dualidad respecto a las designaciones docentes en espacios curriculares que requieren títulos docentes específicos, ya que, si bien establece que deben ingresar a esos cargos aquellos portadores de los mismos, se deja abierta la posibilidad de designar a otros siempre y cuando no haya aspirantes que cumplan con los requisitos solicitados en la normativa.

Otra cuestión que impacta en el ingreso es la existencia de escuelas urbanas y rurales, en el sentido de que:

- En las escuelas urbanas hay mayor cantidad de docentes y escasa posibilidad de ingresar con horas propias (en carácter de interino y/o titular), mientras que lo más probable es que el ingreso sea con suplencias (que pueden ser cortas o largas). En

estas escuelas los noveles tienen más posibilidades de relacionarse con colegas de la misma escuela y el de otras cercanas para realizar la socialización.

- En cambio, las escuelas rurales tienen pocos profesores, lo más común es que sean profesores únicos y aislados geográficamente. El ingreso puede ocurrir en carácter de suplente, y muchas veces es directamente como interino. Debido a la localización geográfica de las mismas, se puede presumir que un docente en estos casos no socializa con muchos colegas.

Las características propias del establecimiento educativo al que se ingresa, marcan asimismo una diferencia fundamental. Será diferente sin dudas ingresar en una escuela pública que en una pública de gestión privada y, en este caso, será también diferente si se trata de una escuela religiosa o laica, con o sin fines de lucro. En definitiva, la diferencia la marca la existencia o no de un proyecto educativo real y consistente. Cuando existe tal proyecto, el centro educativo se preocupa de que los nuevos docentes se integren plenamente en él, mientras que en el caso contrario gravitan más las creencias personales de los directivos o líderes pedagógicos.

Independientemente del tipo de escuela a la que se incorporen, los docentes noveles pueden vivir el proceso de inserción de distintas maneras (Beca y Boerr, 2009):

- *Sin ningún tipo de acompañamiento*: significa resolver en forma solitaria las situaciones que se le presenten, disponiendo de pocas herramientas y con su exclusiva interpretación, sin tener oportunidad de contrastarla con algún otro miembro de la comunidad educativa a la que se integra.
- *Con el acompañamiento de algún otro docente*: con tiempo de permanencia en la escuela, quien le introduce en la cultura, dándole claves para que interprete lo que ocurre al interior de la comunidad y en su entorno, informándole acerca de los procedimientos, usos y costumbres, pero transmitiéndole también sus propios juicios o prejuicios.
- *Acompañado de manera intencionada*: situación que puede ser una práctica del propio establecimiento educacional que asigna la tarea a algún docente o directivo para que se encargue de acoger e introducir a los nuevos docentes en los estilos, valores y normas propios de la institución.

En una revisión provincial, no se ha encontrado que los órganos que regulan al sistema educativo en Misiones dispongan de un programa jurisdiccional formal y estructurado que facilite la inserción de los docentes. Esta ausencia significa que los nuevos educadores a menudo se enfrentan a los desafíos inherentes al comienzo de la carrera profesional sin contar con un apoyo sistemático que les proporcione orientación, mentoría y apoyo. Esto puede resultar en una adaptación más lenta y menos efectiva al entorno escolar, afectando la calidad de la enseñanza y el bienestar de los docentes principiantes.

### Capítulo 3

Este capítulo explora la intersección entre identidad y biografía, delineando las bases conceptuales que las vinculan. Se argumenta acerca de cómo las narrativas que emergen de las experiencias personales y sociales de las dos profesoras con quienes se trabaja en esta tesis no sólo revelan aspectos personales de su vida, sino que también iluminan la relación entre sus identidades y su entorno, incluyendo factores como la experiencia y el tiempo en la profesión. A medida que los docentes noveles maduran y trazan su propio camino, tejen relatos únicos sobre la enseñanza que se entrelazan con las múltiples historias que conforman una escuela.

Además, se presentan los métodos utilizados por los investigadores consultados para indagar a la identidad profesional docente, concluyendo que, para los propósitos y objetivos de esta tesis el enfoque biográfico narrativo es el camino más acorde a seguir. Elección que se fundamenta en las revisiones conceptuales sobre la identidad y su construcción, a partir de las cuales se resalta la necesidad de no excluir al sujeto. En este sentido se subraya también la importancia de dar voz a las protagonistas de estas historias, ya que sus relatos revelan cómo han construido sus identidades, cuestión que se plasma en las narrativas.

Dado que la acción humana es un proceso relacional, las biografías revelan los contextos sociales, políticos y culturales con los que los sujetos están en contacto. Por lo tanto, las narrativas no son meramente individuales. Desde la perspectiva del constructivismo social (Gergen, 1996) y cultural (Bruner, 1997 y 2002), la construcción del sujeto (o del yo) ocurre a través del encuentro cotidiano con diversos relatos. Esto implica que la comprensión del mundo por parte de cada persona depende de los relatos a los que tiene acceso y con los que interactúa, a partir de los cuales construye su propia interpretación de la realidad. En esta sección se argumenta que la reconstrucción de las historias de Pilar y Alba permite reconocer la influencia de los relatos compartidos en la construcción de sus identidades. No se busca encontrar en estas narrativas teorías o conceptos predefinidos sobre las identidades docentes o las dimensiones asociadas a ellas, sino explorar cómo las profesoras entienden y viven su ser docente.

### ***Identidades como biografías.***

Según Clandinin y Huber (2002), el conocimiento de los profesores y formadores de profesores se manifiesta a través de narrativas de historias de vida. Como ya establecimos en capítulos anteriores, éstas reflejan tanto aspectos personales como aspectos sociales. Es por ello que estos autores consideran que el contexto social en el que operan los profesores puede ser entendido como un paisaje o territorio construido narrativamente.

Estas comprensiones narrativas del conocimiento y el contexto están intrínsecamente ligadas a la identidad, la cual es entendida como una composición narrada de la vida, un relato que guía la existencia (Eirín Nemiña *et al.*, 2009). Entonces, el análisis de las actuaciones de los profesores puede realizarse para conocer y promover la reflexión de los profesores y la forma en que sus contenidos (creencias, teorías, valores, etc.) interactúan y otorgan significado a su trabajo.

La identidad profesional docente ha sido estudiada por Clandinin y Connelly (1998) a partir de dos nociones: “stories to live by” y “the best-loved self” (historias vividas y lo mejor de mí mismo), las cuales fueron posteriormente ampliadas por Craig (2017); trabajos que resaltan la importancia de la experiencia personal y profesional de cada docente para comprender su visión de la enseñanza, considerando sus experiencias como estudiantes y como profesores.

Estos estudios han demostrado que la identidad docente se desarrolla y se moldea a través de las influencias del contexto, la experiencia y el tiempo en la profesión. A medida que los docentes principiantes maduran y establecen su propio camino, construyen relatos únicos sobre la enseñanza que se entrelazan con las múltiples historias que conforman una escuela. Estas narrativas y reflexiones conjuntas reflejan los cambios temporales y contextuales del entorno educativo, permitiendo una comprensión profunda y significativa de la identidad docente.

En este sentido, las experiencias personales narradas y reflexionadas sirven como ejemplo para guiar la práctica diaria del novel, quien con el tiempo establece quien es y proyecta cómo quiere ser, tanto personal como profesionalmente, identificando rasgos personales

positivos y buenos, así como prácticas más innovadoras como imágenes de enseñanza para emular y repetir.

Son varios y diversos los métodos utilizados para el estudio de la identidad profesional. Algunos de los enfoques y técnicas más comunes incluyen:

- Entrevistas en profundidad que permiten explorar la experiencia y la percepción de los profesionales en relación con su identidad profesional. A través de preguntas abiertas y reflexiones, se pueden obtener relatos detallados y perspectivas personales.
- Análisis de historias de vida: Este enfoque implica recopilar y analizar las historias de vida de los profesionales, centrándose en los eventos, experiencias y decisiones que han influido en su desarrollo profesional y en la construcción de su identidad.
- Observación participante: Los investigadores pueden sumergirse en el entorno profesional y participar activamente en las prácticas y actividades de los profesionales para obtener una comprensión más profunda de su identidad y su contexto.
- Grupos de discusión: Los grupos de discusión reúnen a profesionales en un entorno colaborativo para intercambiar experiencias, ideas y perspectivas sobre su identidad profesional. Esto puede revelar temas comunes, desafíos compartidos y estrategias de desarrollo profesional.
- Autoinformes y diarios reflexivos: Los profesionales pueden registrar sus experiencias, pensamientos y reflexiones en forma de diarios o mediante cuestionarios auto-administrados. Estos auto-informes brindan una visión personal y subjetiva de la identidad profesional y su evolución a lo largo del tiempo.

Estos son solo algunos de los métodos posibles de utilizar, los cuales a su vez pueden combinarse y adaptarse según los objetivos de la investigación y el contexto de estudio. La elección del método depende de la naturaleza y el alcance del estudio de la identidad profesional en particular.

Para esta tesis se ha optado por trabajar con el enfoque biográfico narrativo; el cual tiene como ilustradores de esta línea de investigación a Bolívar, 2006; Fernández Cruz, 1995; los diferentes integrantes del grupo PROCIE de la UMA entre los que se consideran las

producciones de Rivas Flores y Herrera Pastor, 2009; Leites Mendez, 2011; Herrera Pastor, 2016. Este grupo que forma parte de la “Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Conectando Redes y Promoviendo el Conocimiento Abierto” (REUNI+D<sup>8</sup>, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Agencia Estatal de Investigación, RED2022-134187-T) el cual desde el año 2010 trabaja con el objetivo de potenciar las investigaciones de grupos de 13 universidades españolas y difundir los resultados generados por los mismos en colaboración con otras redes.

A nivel regional y local se revisaron las producciones de los integrantes del Grupo de Estudios e Pesquisas sobre Identidade e Formação Docente (GEPFOR) de la Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG- Brasil (se centra en estudios sobre identidad y formación docente, incluyendo narrativas de vida de profesores en contextos desfavorecidos), el Grupo de Estudios Interdisciplinarios en Educación (GREDI) de la Universidad de Antioquia Colombia (focaliza en la inclusión educativa y las narrativas de vida de docentes y estudiantes en situaciones de vulnerabilidad), y en el caso de la Argentina se han consultado las producciones del Grupo de Investigación en Narrativas y Subjetividades en la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (utiliza historias de vida para estudiar las subjetividades e identidades docentes en contextos de vulnerabilidad social) y del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC -CIMED-) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (utilizan las historias de vida para explorar las experiencias educativas de sujetos en contextos específicos y diversos).

A nivel Latinoamericano, las producciones científicas que utilizan el enfoque narrativo representan una herramienta fundamental para comprender las complejidades sociales, culturales y educativas de la región. Éstas permiten captar las experiencias subjetivas de individuos y colectivos de docentes, dándoles la voz para que den a conocer las particularidades regionales. A través de este enfoque, se exploran temas como las identidades profesionales, las trayectorias educativas y las dinámicas de exclusión e inclusión, ofreciendo una visión más rica y contextualizada de la realidad desde una perspectiva crítica y decolonial, desafiando las narrativas hegemónicas y contribuyendo a la construcción de un conocimiento más plural, participativo y orientado hacia la transformación social complementando la mirada brindada y el camino recorrido por Bolívar y Fernández Cruz.

---

<sup>8</sup> Más información en: <https://reunid.eu/la-red/>

## *Una propuesta de abordaje de las identidades profesionales docentes*

### *Marco epistemológico, ético y metodológico de la investigación*

(...) el poder real que hay detrás de las narraciones subjetivas reposa en su capacidad para provocar intersubjetividad, armazones de resistencia contra la despersonalización que depende del reconocimiento mutuo para legitimación, redes de acuerdo, consensos solapados como control de calidad intelectual” (Kushner, 2009).

Investigar es una acción que busca generar conocimiento sobre una temática en particular, por ello cada investigación se desarrolla a partir de elecciones y recortes realizados por los investigadores que las llevan a cabo. Se eligen objetos de indagación y se delimitan las metodologías de abordaje, se organizan los tiempos y se distribuyen en el mismo las acciones a realizar. Al elegir la metodología, se lo hace en función de varias cuestiones entre las que prima la peculiaridad del objeto de estudio, pero también hay un componente subjetivo que es clave en esa selección: las preferencias del investigador respecto a qué camino tomar. Aquí entran en juego las destrezas y las seguridades que se tienen respecto a la utilización de una determinada metodología.

En esta tesis se ha optado por el enfoque biográfico narrativo, el cual es “(...) un tipo de investigación de tipo cualitativo que se interesa principalmente por las 'voces' propias de los sujetos” (Leite y Rivas Flores, 2012: s/d). En cada caso en particular se interpretan y aplican los principios que caracterizan a este tipo de investigación, centrando el foco de acuerdo a las peculiaridades de los sujetos con los que se trabaja.

Considero a la investigación educativa como un compromiso personal y colectivo que debe apuntar a procesos de democratización del saber, donde los conocimientos generados contribuyan a la transformación de la realidad escolar, buscando una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ella ocurren. Por ello elijo recuperar procesos de constitución identitaria de dos docentes a los fines de generar, junto con las profesoras

que cuentan sus historias, conocimiento situado, contextual y singular sobre cómo se vivencia el trabajo docente y qué cuestiones del contexto inmediato influyen en sus identificaciones como profesionales de la educación y en sus maneras de ejercer la profesión.

Como el trabajo diario del profesorado está política y socialmente construido (Goodson, 2004) no queda exento de sus identidades lo social, cultural, económico y educativo, por ello estas historias que se presentan no son una sucesión cronológica de hechos, sino que son explicitaciones de experiencias, que permiten ver a través de dos vidas como se cuele lo general en lo particular, en un intento por generar conocimiento a partir de una posición crítica y emancipadora.

### ***Del instrumento al método: El retorno a lo biográfico.***

Luego de las revisiones conceptuales sobre la identidad y su construcción resulta evidente que el abordaje del cómo se configura no puede realizarse dejando por fuera al sujeto que la construye. Considerando que las narrativas de vida pueden servir como una ruta de objetivación de lo individual hacia lo intersubjetivo, tornándolo en este sentido social; es que esta tesis se construye desde las biografías de las profesoras Alba y Pilar.

El interés está centrado en las historias que ellas presentaron, poniendo el foco en describir como construyen sus redes de significados para lograr una narrativa argumentada. Siguiendo a Connely y Clandinin (1998) las historias o relatos son el fenómeno de estudio, mientras que la narrativa es la herramienta metodológica que permite investigar y comprender esas historias en profundidad. Esto implica un proceso de deconstrucción y, por lo tanto, de elaboración de una teoría “ad hoc” acerca del proceso de su propia vida.

Por ello, la voz propia de los sujetos que participan en la realidad investigada, es la que mejor nos permite comprender la realidad en la viven. Biografía, experiencia escolar e identidad se implican mutuamente. La construcción del conocimiento es un diálogo permanente de carácter socio-histórico, donde convergen la historia social y colectiva con la personal (que incluye los diversos caminos que ha transitado el sujeto durante su vida).

(...) la investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad (educativa en nuestro caso) desde una óptica particular: la de la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos. Un matiz importante que lo diferencia de otros posibles argumentos es que, en este caso, lo relevante son las voces propias de los diferentes sujetos, no las teorías previas sobre las que intentamos encorsetar la realidad. Estas las entiendo como sistemas de referencia para construir las diferentes voces y darles sentido. (Rivas Flores, 2009, p. 18)

La manera en la cual se expresan las historias de vida da cuenta del posicionamiento del investigador o del grupo de investigación, respecto a la producción de conocimiento. Adhiero al planteo de Rivas Flores (2009) respecto a que no se puede seguir la lógica académica de narración lineal, que caracteriza a la investigación clásica positivista, ya que no representa la complejidad de la experiencia vivida, por ello es necesario presentar los textos biográficos tal como se han producido. Siguiendo la propuesta del autor, en el caso de esta tesis los mismos se han obtenido a partir de una construcción compartida entre las docentes y la investigadora responsable de la tesis.

En este trabajo doy prioridad a los dichos de las protagonistas de las historias, por ello la construcción de las narrativas se realiza utilizando aquellas cuestiones claves que las mismas han dicho, en algunos fragmentos dejando explícita sus voces y en otros expresando en tercera persona aquello que han mencionado.

## **Segunda parte**

## Capítulo 4

En esta Segunda Parte de la tesis, bajo la denominación *¿Por qué Pilar y Alba?* se desarrolla cómo ocurrió la asociación entre la autora de esta tesis y las docentes nóveles que cuentan sus historias, quienes ofrecieron su participación de manera voluntaria. Además, se realiza una presentación ampliada de ambas a partir de la recuperación de datos claves vinculados a las vivencias de cada una.

Se continúa el capítulo indicando cómo se construyeron las historias, marcando el posicionamiento metodológico tomado respecto del cómo se recuperaron las voces de ambas en las narrativas, como así también se explica cómo se incorporaron sus propias palabras y experiencias a los textos producidos; estructurándolas significativamente, resaltando los momentos importantes y las transformaciones a lo largo del tiempo.

El enfoque biográfico narrativo se basa en la construcción de una historia de vida a partir de la narración y reflexión del propio sujeto, por ello, para llevar a cabo este proceso se partió de las conversaciones transcritas con las profesoras, y toda la información aportada por las mismas en las distintas entrevistas, reconstruyéndose las historias de cada una de manera individual y contextualizada.

### *La identidad docente narrada*

#### *¿Por qué Pilar y Alba?*

La elección de las participantes se basó en una combinación de factores que aportarán diversidad en cuanto a las experiencias, priorizándose la representación de: distintos contextos de desempeño (intentando contar con docentes de zona urbana y zona rural de la provincia), la variabilidad en la institución formadora (universidad e institutos superiores de formación docente) y la diversidad de género (mujer, varón, y personas de géneros no binarios). Además, se consideró el interés voluntario y la disponibilidad para sostener la

participación en el tiempo de quienes compartirían sus vivencias. Si bien la disposición inicial de las profesoras ha sido un aspecto fundamental para la investigación, también se consideraron los otros factores para respaldar la riqueza y diversidad de los relatos.

El primer paso fue identificar las instituciones de la provincia de Misiones que forman docentes de biología, ya que el estudio estaba centrado en los nóveles. Se encontraron diversas instituciones formadoras, incluyendo dos facultades de la Universidad Nacional de Misiones (FCEQyN y FCF), institutos de educación superior de gestión privada dependientes del SPEPM (Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya, Instituto Superior Hernando Arias de Saavedra-ISHAS-, Instituto Superior Multiversidad Popular de Misiones, UNEFAM-Unión de Escuelas de la Familia Agrícola Misiones) e Institutos de Formación Docente dependientes del CGEPM (funcionan en escuelas normales u otras escuelas públicas).

A principios del año 2018, se inició contacto con estas instituciones a través de notas y visitas, con el objetivo de acceder a información sobre sus recientes egresados. Para el caso de la UNaM, las Escuelas de Graduados de las dos facultades proporcionaron un listado con direcciones de correos electrónicos. Por ello, la invitación a participar se envió por esta vía, detallándose las características del proyecto de tesis y la modalidad de trabajo. Cinco personas manifestaron interés y se elaboró una lista de los mismos respetando el orden de llegada de las respuestas. La primera en responder fue Pilar, con quien se consolidó la participación y es una de las historias que se presentan en la tesis.

En relación con el ISARM y el ISHAS, la estrategia fue diferente. Se recurrió a docentes de ambas instituciones para identificar graduados que pudieran estar interesados en la investigación. A través del contacto con profesores intermediarios en cada institución (colegas de trabajo), se inició la comunicación con Alba y el profesor Enzo (nombre ficticio). Tras un encuentro presencial con ellos, en el cual se explicitaron los detalles del estudio, ambos aceptaron participar. Sin embargo, en junio de 2019, luego de las elecciones provinciales y municipales, el profesor Enzo desistió de su participación debido a que asumió un cargo en la administración municipal, lo que redujo significativamente su disponibilidad. A pesar de varios intentos de recontactarlo, decidió retirarse del estudio y no fue posible reincorporarlo.

Aunque hubo otras personas interesadas en participar, la pandemia de COVID-19 impidió la ampliación de la muestra. Entonces, la ausencia de docentes varones en el estudio no fue una decisión deliberada, sino una consecuencia de las limitaciones impuestas tanto por las circunstancias personales de los participantes inicialmente definidos y por las restricciones sanitarias, incluso en la etapa post-pandemia.

La selección de Pilar y Alba no solo respondió a su interés en participar, sino también a su disponibilidad para sostener el proceso en el tiempo, así como a la riqueza de sus trayectorias profesionales, las cuales permitían aportar perspectivas complementarias a la investigación, ya que se formaron en instituciones diferentes, trabajan en contextos contrapuestos (rural, urbano respectivamente) y tenían al momento de comenzar el trabajo de campo, distinta trayectoria en el ejercicio de la docencia (cuatro años versus un año).

Pilar nació en diciembre de 1989 en el Soberbio, ciudad del Departamento Guaraní, provincia de Misiones. Sus padres son pequeños productores, además su papá es transportista (camionero). Tiene una hermana mayor y un hermano menor, con quienes creció en dicha localidad y es en donde cursó sus estudios hasta el nivel secundario.

En el 2007, con 17 años, se mudó a la Ciudad de Eldorado para realizar el profesorado en Biología en la Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad Nacional de Misiones, carrera de la cual egresó en febrero del 2012, a la edad de 22 años. Ese mismo año se mudó a San Pedro por cuestiones laborales y desde entonces reside en dicha ciudad, enseñando biología en diversas escuelas de la zona. Declara tener un gran gusto por trabajar en las escuelas donde estaba ejerciendo al momento de iniciada la escritura de esta sección de la tesis (año 2020).

Desde sus inicios laborales ha cambiado poco de instituciones escolares y en la actualidad trabaja exclusivamente en dos escuelas públicas, donde ha concentrado su carga horaria, pero en su corta trayectoria ha transitado por varios establecimientos. Su ingreso a la docencia ocurrió en un momento de expansión de la educación secundaria, lo que favoreció que las horas a las que ella accedió sean en carácter interino, y en las cuales actualmente es titular.

En enero de 1984 nació Alba en la ciudad de Posadas, capital de la provincia de Misiones; lugar en el cual desarrolló toda su vida; nació, creció, estudió, formó su familia y actualmente reside y trabaja allí. Desde el año 2007 está casada con Fernando, con quien tiene tres hijos Teo, Milán y Lila<sup>9</sup>.

Se desempeñó en varios rubros asociados a la venta y comercialización, su último trabajo de esta índole fue en una empresa privada de venta de gas. Cuando en el año 2013 la despidieron, decide comenzar a cursar el profesorado en biología en el ISARM, carrera de la que egresó en 2017.

Una vez graduada, ingresó al mundo de la docencia cubriendo suplencias temporales en diversas escuelas secundarias públicas y en una pública de gestión privada, pero siempre en carácter de suplente o contratada. Esta situación se sostenía hasta el momento en que se inicia la escritura de esta tesis (año 2020).

### *¿Cómo se construyeron las historias?*

Respetando los objetivos de la tesis y las elecciones metodológicas, tomé una serie de decisiones que organizaron el trabajo en general y la indagación de campo, en particular. El proceso de recuperación de las historias demandó la realización de varios encuentros que consistían en entrevistas en profundidad, individuales, abiertas y de duración variable, en los cuales conversaba con las docentes acerca de cómo cada una de ellas recordaba, significaba y daba sentido a su manera particular de ser docente, como así también cuál es la visualización que tienen sobre sí mismas en la cotidianeidad de sus actividades laborales. Estos encuentros se dieron hasta que se llegó a un punto de saturación, es decir no había aportes nuevos acerca de ese proceso puntual que se buscaba recuperar.

La construcción de las historias implicó transformar las diversas entrevistas en narrativas que expresaran, de la mejor manera posible, cómo construyeron sus identidades docentes estas dos profesoras. Estas fueron reconstruidas y vueltas a narrar en diálogo recurrente

---

<sup>9</sup> Los nombres de los familiares han sido reemplazados por cuestiones de privacidad.

con sus protagonistas, para acceder a la recuperación, visibilización y recreación de cuáles fueron las experiencias vividas que formaron parte de esas configuraciones.

Las narrativas están redactadas tanto en tercera persona, donde como investigadora comento los hechos; como en primera persona, donde toma protagonismo la propia voz de quien comparte su historia. Para estos últimos casos, se utiliza un tamaño de fuente menor a la del texto general, es decir fuente 11, con sangría. Cuando éstas formen parte de párrafos, aparecen entre comillas y en cursiva. Esto responde a mi posicionamiento político de validar las vivencias compartidas por las profesoras.

Entonces, el trabajo inició con las entrevistas, continuó con la construcción de las narrativas y finalizó con la revisión de las mismas de manera conjunta con las protagonistas. Cada profesora leyó su historia y colaboró en la edición final de sus textos, aportando correcciones, comentarios, datos y miradas que avalaban, contradecían y/o aclaraban cuestiones puntuales que aparecían allí; para finalmente acompañar y acordar su publicación en la tesis.

El enfoque biográfico narrativo permite captar la subjetividad del individuo y dar voz a su experiencia personal, brindando una perspectiva única y enriquecedora para comprender los procesos de formación de la identidad. Es por esta cuestión que las entrevistas se transcribieron y analizaron buscando patrones, temas recurrentes, conflictos, momentos de cambio y otros elementos relevantes para comprender la construcción de la identidad de cada profesora. A partir de las transcripciones y el análisis, se construyeron dos narrativas que relatan, cada una, la vida de las mismas, incorporando sus propias palabras y experiencias; estructurándolas significativamente, resaltando los momentos importantes y las transformaciones a lo largo del tiempo.

Además, se realizan reflexiones y análisis sobre las historias de vida construidas, relacionando los hallazgos con teorías y conceptos relevantes en el campo de estudio; a los fines de comprender los procesos de construcción de la identidad y descubrir sentidos para hacer aportes al campo de estudio.

## Capítulo 5

En este bloque se desarrolla primero la historia de Pilar, y luego la de Alba, y la denominación otorgada a cada historia ha sido a partir de la autopercepción que cada una tiene sobre su ser docente.

En este sentido, la historia de Pilar se titula “La profesora de escuelas rurales” para resaltar una cuestión clave que ella misma destaca como constituyente de su identidad docente ya que resignifica su rol desde lo crucial que han sido las escuelas y el contexto en el cual trabajó y trabaja (lo que ella denomina como “rural” responde a sus propias percepciones sobre la ruralidad, por ejemplo). Además, reflexiona sobre la relación entre su vida personal y profesional, y cómo estas influencias han moldeado su forma de enseñar.

Siguiendo el hilo del capítulo se desarrolla la historia de Alba, la cual se denomina “La profesora que busca la formación integral”, aspecto clave para comprender sus acciones como docente y como profesional en formación continua. Aunque dudó inicialmente de la profesión, se siente cómoda desempeñando el rol y su gusto por enseñar se fortaleció a través de experiencias prácticas y educativas durante su formación e inserción laboral. Alba enfrenta la inestabilidad laboral como docente suplente y reflexiona sobre los desafíos profesionales, la influencia de las condiciones institucionales y las demandas personales que impactan su desarrollo docente.

## ***Pilar, la profesora de escuelas rurales.***

### ***Comentarios previos necesarios.***

Pilar prefiere que no presentemos los nombres de las escuelas en las que ha trabajado y trabaja. Para respetar su deseo acordamos que las escuelas serán numeradas siguiendo el devenir de su ingreso a las mismas (por ejemplo, la escuela 1 será la primera escuela en la cual trabajó, la escuela 2 la segunda a la cual ingresó y así sucesivamente). Para denominar a los actores de cada institución se recurrirá a utilizar la denominación del rol (director, secretaria, profesor/a de...,) seguido de la escuela en la cual cumple funciones. Además, solicitó que, en el caso de nombres de colegas y docentes de su formación, utilicemos iniciales.

Considerando que el entorno tiene un rol importante en las configuraciones identitarias, a continuación, se exponen breves descripciones de cada escuela con las que se vinculó de alguna u otra manera, a los fines de aportar cuestiones contextuales que favorezcan la comprensión e interpretación de la historia.

Escuela N° 1: Esta es la primera institución donde Pilar trabajó. Siendo aún estudiante del profesorado en biología realizó una suplencia en 4 horas de física y 4 horas de biología. Es una escuela secundaria, estatal, que funciona en los tres turnos: mañana (Orientación en Economía y organización de las empresas), tarde (Orientación Humanidades y Ciencias Sociales) y noche (en modalidad EPJA, ambas orientaciones). Está ubicada en la zona oeste de la ciudad de Eldorado.

Eldorado es la tercera ciudad más grande de la provincia de Misiones, (tiene 92.588 habitantes según Censo INDEC 2022), es la cabecera del departamento homónimo ubicado al noroeste de la provincia, se divide por kilómetros (km 1, 2, 3...) y zonas (este: abarca del km 6 en adelante- y oeste: abarca del km 1 al km 5). Se llega a ella a través de la Ruta Nacional 12, que la comunica con las Cataratas del Iguazú y la ciudad de Posadas, como también por la Ruta Provincial 17, que une la ciudad con la de Bernardo de Irigoyen.

Escuela N° 2: Escuela secundaria, estatal, de orientación Agro- ambiente, ubicada en un paraje rural del Departamento de San Pedro, provincia de Misiones, y dista aproximadamente unos 16 km de la ciudad. La institución inicia sus actividades en el año 2011 y en el ciclo 2019 contaba con más de 100 estudiantes que en su mayoría son hijos de pequeños productores de la zona. En esta institución Pilar consiguió sus primeras horas interinas.

San Pedro es un departamento ubicado en el nordeste de la provincia de Misiones, limita con los departamentos de General Manuel Belgrano, Eldorado, Guaraní, Montecarlo y la República Federativa del Brasil. El Departamento tiene 3.426 km<sup>2</sup>, y según estimaciones del INDEC en el año 2022 tenía 40.578 habitantes. Este departamento tiene diversos núcleos urbanizados, entre los cuales figuran: Paraíso, Cruce Caballero, Siete Estrellas, Tobuna y cuenta con dos municipios: San Pedro y Pozo Azul.

Escuela N° 3: Escuela secundaria, estatal, ubicada en uno de los parajes rurales del departamento de San Pedro, Misiones, del cual dista unos 11 km y depende administrativamente. La localidad se desarrolla a lo largo de la Ruta Nacional 14, que la vincula al nordeste con San Pedro y al sudoeste con Fracrán y San Vicente. En la zona existen aldeas aborígenes de la etnia guaraní y su población es principalmente de pequeños productores.

Escuela N° 4: Escuela Secundaria, estatal, ubicada en el municipio de Pozo Azul, Departamento de San Pedro. Fue creada en marzo del 2009, anteriormente funcionaba como Aula Satélite Polimodal de otra institución. Funciona en dos turnos (mañana y tarde). Tiene la orientación Agro- Ambiente. La población estudiantil es principalmente hija de pequeños productores que viven en la zona rural.

Escuela N° 5: Escuela Secundaria, estatal, ubicada en cercanías de la localidad de Fracrán, Departamento Guaraní, provincia de Misiones, la cual depende administrativamente del municipio de San Vicente. Tiene la orientación Agro- Ambiente.

## *La profesora Pilar*

Esta historia comienza con la enunciación que Pilar tiene sobre sí misma como docente, y las vivencias que ella considera que influyeron en esa manera de ser profesora. Durante uno de nuestros encuentros, nos dedicamos a explorar y explicitar esta cuestión y en ese momento ella expresó que le resultaba difícil hacerlo, pero aun así logramos la siguiente reconstrucción.

Pilar se describe como una profesora responsable e involucrada en todas las actividades de la escuela. En cuanto a la actividad en el aula declara que trabaja pensando en los estudiantes, con el objetivo de que construyan conocimientos útiles y que disfruten el proceso de aprendizaje. Agrega que le gusta hacer cosas diferentes, cambiar lo cotidiano, y que lucha con la rutina del quehacer docente, siempre en la búsqueda de cosas nuevas.

En sus clases utiliza juegos para abordar conceptos, los cuales están diseñados para promover el aprendizaje de sus estudiantes. Por ejemplo, cuando enseña el sistema respiratorio hace que se midan la frecuencia respiratoria, luego que corran y finalizada la carrera, vuelven a medir la frecuencia para hacer comparaciones y deducciones. Para ella es importante que sus alumnos no solo aprendan, sino que también disfruten, se diviertan y tengan una experiencia positiva en la escuela, especialmente porque trabaja con adolescentes. Esta filosofía también se refleja en sus propuestas de viajes y salidas.

Cuando le pregunté por qué elige ejercer la docencia de esta manera, su respuesta fue la siguiente:

(...) me parece difícil ponerlo en palabras, porque son cosas muy arraigadas, digamos. Está basado en principios que uno tiene, y en la historia. Es muy difícil expresarlo, por eso uno esquiva la pregunta (...) el hecho de jugarse así, de dedicar el tiempo que uno dedica y las energías que uno dedica, tiene que ver con la personalidad, o sea yo lo hice y lo hago con el Club de Conquistadores<sup>10</sup>, lo hice en su momento con la agrupación<sup>11</sup>, lo hice con la

---

<sup>10</sup> Club de Conquistadores: <https://www.adventistas.org/es/conquistadores/quienes-son-los-conquistadores/#:~:text=Su%20estilo%20de%20trabajo%20es,al%20pa%C3%ADs%20haciendo%20muchos%20amigos>.

<sup>11</sup> Cuando fue estudiante en la universidad participo activamente de una agrupación política estudiantil universitaria.

carrera, con un montón de cosas me maneje igual. Así que esas características que considero que tengo, de responsabilidad y de involucrarme en las actividades extras de la escuela y en toda la dinámica de la escuela, en el aula también, creo que tiene que ver con eso, o sea con todo.

Tratando de evidenciar cuáles son las cuestiones que considera que han influenciado en su manera de ser docente, propone:

(...) Si uno mira hacia atrás yo creo que influyó, uno, el tipo de docentes que tuve desde la primaria, y mi relación con esos docentes y las cosas que surgieron durante mi formación en la primaria y en la secundaria (...) todo el proceso en la facultad, desde las materias biológicas (...) las materias pedagógicas también (...) a veces los chicos de las escuelas me preguntan y yo les digo: a mí me apasionaba estar en el laboratorio, sentarme con los libros, leer.

Fue todo un proceso en el que uno va construyendo esa idea de ser docente, que yo no la tenía. Yo ingresé en la facultad con diecisiete años, no sabía que quería ser docente, y qué tipo de docente quería ser, menos. Entonces esa construcción la hice en la facultad.

Después el lugar en el que me tocó trabajar después de que me recibí, no la suplencia de Eldorado, pero cuando vine acá y tenía mis horas, y mis escuelas y mí colegas, o sea mi espacio, eso también influyó mucho. Porque la escuela, los directivos, los colegas y todo el entorno en el que uno trabaja también marcan la forma.

Después bueno, obviamente, vivencias personales y la visión que uno tiene de la educación pública, como algo ya más personal, pero que hayan marcado mi formación, creo que fueron esas cuestiones.

Me parece importante invitarla a reflexionar sobre los referentes que la inspiraron e inspiran a ser la profesora que es. ¿Hubo o habrá alguna persona en particular, ya sea en su vida personal o en el ámbito educativo, que haya dejado una huella significativa en su carrera docente? ¿Cuáles son los principios y valores que la guían en su labor educativa y cómo los ha desarrollado a lo largo del tiempo? Explorar estas preguntas nos permitió comprender aún más su pasión por la enseñanza y su compromiso con el desarrollo integral de sus estudiantes. Entonces desde su perspectiva sobre este tema, agrega:

Muchas veces me puse a pensar en esto. Yo tenía un maestro de la primaria (...) que en un momento nos hizo investigar la historia de la escuela (...) después tuvimos que hacer un

periódico y ahí teníamos que publicar cosas y noticias de la zona (...) después nos hacía leer cada fin de semana un libro y comentarlo el lunes (...) teníamos que hacer experimentos y presentar el lunes (...) ahora no recuerdo otras cosas, pero cosas re interesantes hacíamos con ese maestro, creo que me marco un montón.

(...) Después ahí en el secundario, tenía estos profes de ciencias agrarias, varios, uno puntualmente que yo no recuerdo una clase así normal que nos haya dado, de entrar y desarrollar un tema y dar actividades, todas cosas raras él hacía, exposiciones, proyectos, viajes, salidas, que esto y que lo otro, y a mí me re gustaba al punto que yo quería ser profesora de ciencias agrarias (...) después también la EFA<sup>12</sup> tiene mucho de cosas así extras a las clases tradicionales y eso me marcó mucho.

Después en la facultad (...) en los dos primeros años yo me ocupe más de las materias y de estudiar, y después siempre estaba metida en otras cosas, otras actividades. Bueno ya es parte de mi personalidad eso de querer hacer otras cosas extras a lo cotidiano así, no sé, luchar con la rutina digamos. Y eso lo llevo a la escuela.

Pilar eligió ser profesora de biología en el nivel secundario, en escuelas rurales. En varias ocasiones ha expresado su preferencia por este entorno afirmando: “(...) *me gusta y me siento más a gusto en el secundario rural (...) Cuando me recibí (...) elegí la escuela secundaria*”. Al identificar estas expresiones, la invite a que profundizara en los fundamentos de su elección, es decir, qué la lleva a disfrutar de trabajar en las escuelas secundarias rurales y cuáles considera que han sido los motivos que han influido en su preferencia.

Exploramos su elección y los motivos detrás de su afinidad con la escuela secundaria rural para obtener una perspectiva más profunda que nos permita apreciar mejor su dedicación y conexión con su profesión. ¿Qué aspectos específicos de ese entorno educativo le resultan atractivos y gratificantes? ¿Cómo cree que estos factores han influido en su preferencia por enseñar en este contexto en particular?

Creo que es por la historia de vida de uno ¿no? Yo estudié por ejemplo mi secundario en una EFA y si no fuera un secundario con esas características capaz, o no hubiera llegado o me hubiera costado mucho más, entonces el valor que tiene una escuela así, que contiene

---

<sup>12</sup> Escuelas de la Familia Agrícola que surgieron en Francia en la década del 30 y hacia finales de 1960 se crearon los primeros establecimientos de esta modalidad en Santa Fé, Argentina y luego se fueron expandiendo por el país.

y que incluye a los chicos, me imagino que me habrá marcado eso. Después compañeros que uno ve, que capaz sus padres apenas tenían la primaria completa o ni siquiera la primaria, y que terminaron el secundario.

Después la facultad, la universidad pública en general te ayuda a construir ese sentido de trabajar por el bien colectivo, de lograr que más chicos lleguen a la universidad, que sean la primera generación de universitarios, o en este caso acá en mi escuela N° 4 puntualmente, que terminen el secundario ya es un objetivo re alto, porque la mayoría de los padres no tiene ni siquiera la primaria.

(...) antes de trabajar en estos secundarios trabajé en Eldorado, y ¡no me pasó eso!, yo recién cuando vine a trabajar a la escuela N° 2 sentí que era mi lugar, que era lo que yo quería hacer el resto de mi vida, yo allá en Eldorado trabajaba, pero más por un trabajo digamos, porque tenía que trabajar, pero no me paso eso, de comprometerme, de decir esto es lo mío, lo que quiero hacer toda mi vida, me re cuestione en ese momento mi trabajo.

Y cuando vine acá a San Pedro, eran escuelas que recién empezaban, con grupos de colegas jóvenes que tenían todo ese empuje de hacer cosas y de avanzar, y eso me gustó mucho.

Así que, yo creo que tiene que ver con eso, con una historia y con el contexto en el que empecé a trabajar. Tuve ese privilegio de trabajar en, porque para mí es distinto una escuela que recién empieza de una escuela que ya tiene una historia de 25 años, donde las cosas ya están todas instaladas, donde ya no se puede modificar nada digamos (...) en una escuela más antigua es más difícil, hay más estructura (...) es difícil instalar ideas nuevas digamos. Y acá en estas escuelas en las que me tocó trabajar no, eso yo valoro un montón.

Por otro lado, y considerando que la ruralidad es entendida de diferentes maneras, profundizamos por qué considera que las escuelas donde trabaja son rurales y que particularidades tienen las mismas.

Son escuelas donde los chicos son hijos de productores, de pequeños productores (...) son escuelas que se crearon desde el 2009 en adelante y son chicos que estaban fuera del sistema educativo y que ahora están (...) Entonces esa idea de que la escuela pública se haya metido en esos lugares, me gusta, o sea me gusta trabajar ahí porque siento que, no sé, que se hace patria.

Digo que mis escuelas son rurales basándome en las características de los estudiantes en sí, para ellos la escuela es más importante en relación a las otras actividades que tienen, comparando con un chico de un pueblo o una ciudad. En un pueblo o en una ciudad tienen la escuela y un montón de otras actividades que son más importantes, que compiten con la escuela. Y en la escuela rural todo lo que ofreces, todo lo que vos le lleves o que se haga para ellos es importante, entonces son muy receptivos a todo, a los viajes, a las salidas, a las actividades extracurriculares, al laboratorio, a todo. Todo para ellos es nuevo, la escuela no compete con otras cosas digamos. En una ciudad ellos tienen muchas otras actividades para hacer (...)

Entre los principales anhelos de Pilar en su trabajo se encuentra el deseo de trascender el aula y contribuir a la democratización de la educación secundaria en las zonas rurales, proponiendo actividades que impacten en la vida de sus estudiantes, sea eso un viaje u otra cosa. En una ocasión, quedó impactada cuando descubrió que un estudiante de la colonia Pozo Azul nunca había visitado la ciudad de San Pedro, a pesar de que la distancia entre ambas localidades es relativamente corta. Según sus propias palabras: “*trascender, hacer cosas que realmente cambien la vida de alguien o que tengan importancia en alguna comunidad*”.

Este anhelo es compartido con sus colegas de las escuelas en las que trabaja, donde tienen la visión de lograr que los chicos asistan y permanezcan en la institución, como así también plantear acciones que, a su entender, sirvan a la comunidad en general.

Un ejemplo concreto de esto último, es que grupo del área de ciencias naturales, en el año 2018 organizaron una Jornada conmemorativa el 05 de junio por el día mundial del medio ambiente. Durante la misma brindaron una capacitación a los padres de sus estudiantes. El principal objetivo fue vincular a la escuela con su entorno, en sus propias palabras: “*(...) la escuela en función de la sociedad, de las personas y de los chicos*”. El grupo organizador no solo buscaba crear conciencia sobre la importancia del medio ambiente, sino también fomentar la participación y el compromiso de los padres en la educación de sus hijos. A través de esta iniciativa, Pilar y sus colegas o mostraron su compromiso no solo con la formación académica de los estudiantes, sino también con su entorno social y el bienestar de la comunidad en general.

Destaca que los tres directores de las escuelas donde trabajaba en el año 2018<sup>13</sup>, y en particular el director de la escuela N° 4, son altamente receptivos a todas las propuestas planteadas por los docentes, lo cual facilita su labor educativa. Esta apertura por parte de los directores le brinda un ambiente propicio para desarrollar nuevas ideas e implementar estrategias pedagógicas diversas, permitiendo que desarrolle un enfoque innovador en su trabajo.

Además, percibe a las escuelas rurales donde trabaja, como oportunidades valiosas para ampliar el acceso a la educación secundaria para aquellos estudiantes que, de no ser por estas instituciones, no podrían completar el nivel medio. Desde su perspectiva, estas escuelas desempeñan un papel crucial al brindar oportunidades educativas a jóvenes, que de otra manera tendrían dificultades para acceder a la educación secundaria, debido a la ubicación geográfica o a la falta de recursos en sus comunidades. Desde esta perspectiva, Pilar ve su trabajo en las escuelas rurales como un medio para empoderar a los estudiantes y garantizar que tengan las mismas oportunidades educativas que aquellos de áreas urbanas.

(...) por ejemplo, en la escuela N° 4 hoy<sup>14</sup> tenemos doscientos cincuenta chicos más o menos; antes del 2009<sup>15</sup>, ponele que, de esos doscientos cincuenta, diez estudiaban en el IEA de Eldorado o algunos acá en San Pedro, los demás eran chicos que no tenían la posibilidad de hacer el secundario y que hoy están ahí. Hay muchísimos más que no están.

Hace como cuatro años, a los chicos que dejaban en primer y segundo año los íbamos a visitar y a sus familias, en ese momento yo hacía eso desde el PMI<sup>16</sup>, venían fondos destinados al ingreso, permanencia y egreso de los chicos de la escuela. Yo ocupaba cierta cantidad de horas de la semana para ir a visitar individualmente a las familias. ¡Me perdí por todas las colonias! Pero, visitábamos a las familias.

Una vez estaba buscando a un chico, no me acuerdo quien era, y me dijeron: ahí vive una familia que sus hijos nunca fueron a la escuela. Era una chica de dieciocho años, tenía en ese momento, y el varón catorce, que terminaron la primaria y nunca fueron a la escuela

---

<sup>13</sup> Año en el cual iniciamos el trabajo para esta tesis.

<sup>14</sup> Hace alusión al ciclo 2018.

<sup>15</sup> Año en el que se inaugura esta escuela.

<sup>16</sup> Plan de Mejora Institucional: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/transparencia/programas-proyectos/promedu-iv/componentes-del-proyecto>.

secundaria. Y llegue a visitar a la familia, igual, “¡Ya que estaba no!” Y la mamá me dijo que no, que ellos se dedicaban a plantar tabaco y que los chicos estaban trabajando en la chacra y que no iban a ir a la escuela, así medio mal me habló, viste. Bueno y me fui, y a la semana se sumaron los chicos, y hoy son excelentes alumnos, la chica está en cuarto año y el chico en tercero.

Bueno esa es la importancia que tiene la escuela en el lugar, son chicos que estarían fuera del sistema educativo. Doscientos cincuenta chicos y que hoy están en el secundario, terminaron algunos y hoy están en la facultad, en el magisterio.

A Pilar le gusta enseñar y expresa que cuando entra al aula se sumerge por completo en su labor docente, olvidando todo lo demás y concentrándose en el progreso e interés de sus estudiantes. Destaca a la flexibilidad, como uno de los aspectos positivos de la docencia, con esto se refiere a los fines de semanas libres, los períodos de vacaciones y los vínculos que se generan con sus colegas dentro de la escuela.

Declara disfrutar del contacto con sus estudiantes y de su trabajo en general, a pesar de que hay momentos en los que debe llamarles la atención o enfrentar situaciones difíciles cuando algunos rebasan los límites. Incluso, menciona que algo tan sencillo como usar tizas de colores en el pizarrón, mientras enseña, le produce felicidad. En sus propias palabras: “*Cada vez que hacía un dibujo decía: hay que lindo este color, los chicos se mataban de risas (...) la docencia, el aula, los chicos, las escuelas en las que trabajo, disfruto de mi trabajo*”. Esta actitud positiva y su compromiso con el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes reflejan la pasión y el disfrute que Pilar encuentra en su vocación como docente.

Señala algunos aspectos desafiantes sobre la docencia. Expresa que el trabajo docente es ampliamente juzgado por la sociedad, a menudo debido a una mala interpretación de los beneficios de las licencias y las vacaciones. Esto puede llevar a una falta de reconocimiento del valor y la importancia de estos periodos de descanso necesarios para el bienestar y el equilibrio en la labor educativa.

Además, destaca como un desafío el estar en contacto continuo con personas diversas durante un período prolongado de tiempo. Por ejemplo, respecto de trabajar en un aula con treinta estudiantes dice: “*cada uno trae consigo sus propios problemas y desafíos individuales, lo cual puede ser desgastante y demandante*”.

Agrega que la docencia es una profesión que tiene asociado un gasto económico importante y que, para cubrir las necesidades básicas, es necesario trabajar muchas horas frente a los estudiantes o sino el sueldo no es suficiente. En relación a esto último señala que tener una carga horaria completa, es decir las cuarenta y dos horas<sup>17</sup>, obstaculiza el poder realizar un seguimiento detallado de cada estudiante y el brindar una atención personalizada.

Para llegar a las tres escuelas, una semana típica, consumo un tanque de nafta (...) y en librería gasto mucho también con mi trabajo, porque en la escuela rural vos no le podés decir: traigan una cartulina para mañana o tráiganme tal cosa, porque no hay librerías, o sea no tienen dónde comprar. Entonces yo me acostumbré, ya tengo asumido ese gasto en librería por semana, de fotocopia, de todos los materiales didácticos que uno usa, esas cosas como cartulina, fibra (...).

Yo comparo con mi hermana (...) que también es un trabajo que no tienen tantos recursos, pero ellos para lo que no tienen plata, no hacen. Y nosotros no. Antes teníamos plata para visitar a los chicos y ahora no tenemos plata, pero hay que visitarlos igual, porque los chicos esperan (...) vienen a los intercolegiales y no tienen como volver, porque no hay colectivos después de las cuatro y media, y se los suben a los autos y se los llevan digamos.

Esas cosas, hay que encontrar un equilibrio de no jugarse tanto, porque no das abasto digamos. O de comprar tus propios materiales, todo eso. Los otros trabajos no son así, la gente tiene más distancia y nosotros como docentes estamos más involucrados.

Con cuarenta y dos horas frente al alumno tengo, una mañana libre y una tarde libre, pero no hay tiempo para este seguimiento que uno tiene que hacer de los primeros años. Vos tenés que, para detectar esas características que yo te decía de que no saben escribir, por ejemplo, entre ochenta chicos detectar esos diez, vos tenés que trabajar con cada uno, mirar la carpeta de cada uno, trabajar individualmente. Entonces yo creo que tendremos, o sea uno debería trabajar menos horas frente al alumno, pero hoy si trabajas menos horas frente al alumno no llegas a fin de mes.

Desde su perspectiva, la docencia es un trabajo donde la persona “*se juega mucho*”. Con esta expresión, ella quiere resaltar que el hecho de estar en constante contacto con los

---

<sup>17</sup> Límite máximo de horas que puede tener un docente en la provincia de Misiones, según Ley VI N° 47, artículo 1. Disponible en <http://digestomisiones.gob.ar/uploads/documentos/leyes/LEY%20VI%20-%20N%2047.pdf>.

estudiantes implica un desgaste físico y emocional significativo. La labor docente implica no solo transmitir conocimientos, sino también brindar apoyo, guía y contención a los estudiantes en su desarrollo académico y personal. Esto significa estar presente y comprometido en cada interacción con los estudiantes, lo cual puede resultar agotador tanto a nivel físico como emocional, impactando considerablemente en su bienestar y equilibrio en general.

Hay chicos que, cuando uno genera un vínculo así con los chicos cuentan cosas o traen problemas que a uno le superan, problemas de violencia, problemas familiares. En las escuelas N° 4 y 5 muchas situaciones de violencia en la casa. A veces tenés que actuar, por ejemplo, en un caso de violación y que se yo, pero hay otras veces que vos no podés hacer nada, que uno tiene que escuchar nomás y no sabes qué hacer con eso. Hay que aprender a tomar esa distancia, así que es muy desgastante.

O chicos que no avanzan, nunca avanzan, digamos que no, o que uno no le encuentra la vuelta de cómo hacer que se enganchen y que sigan digamos. Y que después terminan dejando o las familias que no acompañan.

A mí me ha tocado visitar, en esas visitas, a una mamá. Yo siempre decía: la importancia de la educación, que es una obligación, que es un derecho, que se yo. Y la mamá dijo que la hija no iba a estudiar (...) la cuestión es que la mamá no quería que la guaina<sup>18</sup> vaya a la escuela, y el último recurso fue decirle que como era una obligación, que nosotros nunca hicimos denuncia porque no les mandan a la escuela, pero que alguien, encima ni dije que yo, pero que alguien podría hacer una denuncia, y me dice: que me denuncie, que venga la policía. Y yo dije, mejor me voy.

Pero así, esos casos, que te superan, vos decís un chico quiere ir a la escuela y no puede, entonces, eso desgasta.

Igualmente expresa que, a pesar que quiera poner distancia entre su vida personal y la de sus estudiantes, a veces la situación la supera y termina involucrándose más de lo debido.

Pilar participa activamente de diversas actividades extracurriculares. A continuación, presentamos los motivos por los que decide realizarlas y las presento aquí porque ella en su

---

<sup>18</sup> Expresión de origen guaraní, utilizada para hacer referencia a una mujer joven.

explicación lo vincula con sus propias convicciones sobre cómo es como docente y el gusto por su trabajo.

El trabajo (...) ocupa gran parte de la vida (...) gran parte de la semana y del año uno está ahí, y si uno no hace cosas que le gusten y que disfrute, que le den satisfacción, se muere de angustia.

Es más, acá, ahora cuando renunció el secretario y todos nos miramos a ver quién va a ser el nuevo secretario, y yo sería la persona más infeliz si me tengo que ocupar una mañana entera para hacer papeles, todos los días hacer papeles digamos, porque no es lo que me gusta.

Y yo creo que es eso, hacer cosas que a uno le guste y que te den satisfacción y que uno vea que progresan, que se avanza digamos, creo que es eso, ocuparse de cosas que sean significativas para los demás, para la escuela. Para uno mismo, la satisfacción del trabajo hecho no te saca nadie. Cuando por ejemplo sentís esa satisfacción por tu trabajo, cuando salen esas cosas así que, iba a decir que te hacen feliz (risa) pero es muy cursi... pero es eso, ¡Si!

Por ejemplo, cuando vos ves que un grupo de chicos disfruta de un viaje, uno se olvida de todo lo que pasó (...) o este proyecto interdisciplinario, a veces durante el proceso, uno dice ¡Hay por qué nos metimos en esto, ahora tenemos que presentar! Pero cuando se termina y uno ve que los chicos disfrutaron y que para ellos fue más lindo eso que una clase tradicional, (...) esa satisfacción es lo que te mueve (...) aparte uno se fue planteando objetivos a lo largo de la formación y de decir, quiero ser esto como persona digamos, ya no más como profesora, y se ocupa de eso y después disfruta.

A mí me pasa con los estudiantes también, ya te conté varias veces que hicimos estas evaluaciones a mis materias, y ellos expresan, te demuestran así en cosas cotidianas, no las voy a nombrar ahora, pero te dicen que disfrutaron de alguna clase puntualmente, cuando no les gusta también te dicen. De parte de los directivos y los colegas también, yo siento que cuando un director o un colega sabe que vos haces todo lo que está a tu alcance, cuando vos no podés no te va a cuestionar.

Para Pilar, participar en estas actividades adicionales va más allá de una mera obligación. Estas oportunidades le permiten enriquecer su práctica docente y aplicar sus propias convicciones pedagógicas en un contexto más amplio. Al involucrarse en actividades extra-curriculares, puede establecer conexiones más profundas con los estudiantes y brindarles

experiencias educativas más completas y significativas. Además, su participación en estas actividades demuestra su dedicación y pasión por la educación. Ella entiende que la enseñanza no se limita únicamente al aula, sino que también implica involucrarse en la vida de los estudiantes de manera más integral.

En resumen, Pilar elige participar en estas actividades extracurriculares porque le permiten aplicar sus convicciones pedagógicas, establecer vínculos más fuertes con los estudiantes y brindarles experiencias educativas enriquecedoras. Estas actividades son una manifestación tangible de su pasión y compromiso como docente y su manera de demostrar su compromiso en ayudar a sus estudiantes a crecer y desarrollarse fuera de las asignaturas académicas tradicionales.

Cerramos esta etapa de auto-reconocimiento con la reflexión personal que Pilar realizó del trabajo que realizamos juntas en el marco de esta tesis doctoral.

Esta bueno tu tema de trabajo porque ahora uno lo analiza y las prácticas y lo que uno aprendió en la facultad sirvió en esa primera etapa, pero ahora no es que uno vuelve a eso, digamos. O sea, todo lo que yo hago ahora está basado en otras cosas, no en lo que aprendí en tal clase. En ese momento seguramente servía, uno se agarraba de lo que aprendió en la facultad en los primeros años, pero después como que uno se va distanciando y va construyendo desde otros lugares. Está muy bueno.

Yo lo estoy construyendo desde todo digamos, del contexto, de los colegas, de lo que uno aprende con los alumnos, de la experiencia de cada año.

Aprendo mucho siempre de las reuniones, de escuchar a los colegas en las reuniones, de debatir. Hace unos días hubo un cambio de actividad un día que se suspendieron las clases para analizar una cuestión, no me acuerdo cómo se llamaba, pero algo de un instrumento legal que resume todos los cambios en el sistema educativo provincial (...) Teníamos que leer y analizar eso. Analizamos uno de los tres que había que leer porque debatíamos cosas importantes de la escuela digamos y eso me sirvió mucho. Creo, que influyó mucho en mi formación y forma de ser esto de charlar así con los colegas.

Pilar reflexionó sobre nuestra colaboración en este proceso de investigación. Valoró la colaboración como una experiencia enriquecedora que fortaleció su desarrollo profesional y su perspectiva como educadora; y reconoció la contribución significativa que tuvo su contexto en su manera de concebir la docencia.

En este sentido, destacó que este trabajo le permitió enriquecer su pensamiento, ampliar su visión y profundizar su conocimiento sobre sí misma. Además, resaltó la importancia de haber contado con un espacio de diálogo abierto y constructivo, donde pudo expresar sus ideas y recibir retroalimentación de manera constante.

### ***Alba, la profesora que busca la formación integral.***

#### ***Breve contextualización.***

Nos conocimos con Alba gracias a un colega en común que nos puso en contacto con el propósito de que, en el marco de la tesis doctoral, ella compartiera su historia y trayectoria como profesora de biología novel. Comenzamos a trabajar en el año 2018, cuando ella tenía 34 años y llevaba casi dos años trabajando en el sistema educativo formal de la Provincia de Misiones. Durante ese tiempo, había acumulado experiencias docentes en una escuela pública de gestión privada y varias escuelas públicas.

Aunque nos conectamos inicialmente por razones circunstanciales, a lo largo de nuestros encuentros fuimos estableciendo un vínculo más estrecho y fortaleciendo nuestra relación realizando intercambios a través de las redes sociales, ya que vivimos en localidades distantes (ella en Posadas y yo en Montecarlo). Ha sido un proceso gratificante y desafiante compartir la historia de alguien que decide participar de un proyecto comunicando su intimidad personal y profesional.

Durante cada encuentro e intercambio, me esforcé por crear un ambiente en el que se sintiera cómoda y valorada, asegurándome que esta experiencia de compartir, fuera mutuamente gratificante. Mi objetivo es plasmar de la mejor manera posible quién es ella como profesora, reconociendo su individualidad y resaltando sus experiencias y contribuciones en el campo de la educación.

Nuestra colaboración ha sido enriquecedora y estoy agradecida por la confianza que la misma ha depositado en mí, para contar su historia como docente. Espero poder reflejar su autenticidad y dedicación como docente.

### *Alba, la profesora.*

Al inicio de nuestros encuentros Alba comparte conmigo que, inicialmente ingresó al profesorado sin tener en mente convertirse en profesora. Inició la carrera con el objetivo de tener una salida laboral estable, pero a medida que avanzaba, en el camino le terminó gustando la docencia. Ella explica que su pasión por la profesión docente surgió a partir del contacto con la escuela y los estudiantes, más que por una vocación preexistente, aunque menciona que en algún momento de su vida jugó a ser maestra.

En una ocasión, mientras corregía en el aula recordó cuando solía jugar a estar en ese entorno educativo y ese recuerdo le dejó la sensación de que no estaba tan mal que estuviera en un aula, en la escuela; ni que tampoco eso era casualidad, ya que en algún momento de su vida se había proyectado estando allí, aunque no está segura si fue como maestra o profesora.

En el momento en el que realmente a mí me tocó decidir si quería, o no quería, o qué quería ser, no fue una cuestión de decir, yo siempre quise ser profesora de biología, o profesora. Fue una situación que me tocó abordar, era estudiar o trabajar. Era la opción, para mí, más viable (...) decir, bueno, no me quiero quedar sin nada otra vez. Tengo algo que sea mío y de lo cual pueda desempeñarme en algún momento y decidí iniciar el profesorado de Biología.

¿Por qué Biología? (...) no era por ahí la que más me gustaba. Las que me gustaban no podía por el tiempo. Por ejemplo, me gusta mucho el inglés, y el cursado era un cursado intensivo de mañana. Esta era la carrera que me cerraba en tiempo, en horario, y dije bueno, acá voy.

Iniciada la carrera, a lo largo de la misma y a partir de las diversas experiencias vivenciadas en su formación inicial, Alba fue descubriendo gradualmente que la docencia era algo

que realmente le gustaba. Aunque declara no estar segura respecto de ejercer la docencia, se siente cómoda desempeñando ese rol; y al momento de definir cuáles fueron las cosas que le reafirmaron ese gusto, identifica que contribuyeron el primer contacto con los estudiantes en el marco de las prácticas profesionales, la acción de transformar lo aprendido en algo a ser enseñado y las diversas experiencias educativas que vivenció en la cursada de la carrera.

Yo no me imaginaba profesora, ya te digo, porque a mí me gustaban otras cuestiones, era para mí una salida laboral simplemente. Y la docencia te va envolviendo con esas experiencias que uno va teniendo y esos acercamientos. Las experiencias prácticas y procedimentales que fui vivenciando en el Instituto. Todas esas cuestiones a mí me llegaron y me gustaron digamos, me entusiasmaron en el correr de la carrera.

Después el contacto ya, cuando uno va a la práctica, y se enfrenta con esos grupos con los que te tocan trabajar y van surgiendo cosas que, nunca están dentro de lo que planificas, los emergentes digamos, que creo que son las devoluciones más lindas, y a veces esas que más desafíos te ponen en la práctica y sobre todo en ese proceso en el cual, te están mirando otros ojos, que son los de los profesores que te van a poner la nota, que te están viendo a ver, cómo vos vas a responder a esas situaciones y te pones a prueba vos misma.

Creo que eso me pasó a mí, cuando yo visité la institución en Cerro Corá y cuando estuve en contacto con esos chicos (...) Conocer a esos chicos, que cada uno viene con una carga, con una mochilita que no es solo ese contenido, sino que es una mochilita de conocimiento, una mochila de afectos, de problemas, de todo. Que por ahí no lo ves la primera vez, pero que, al compartir, al conocerlos, el día a día, hacen que vos te apropiés de esto (...) Y creo que son todas estas cuestiones, el hecho de que lo que conozco, lo que yo aprendí, poder transformarlo en algo didáctico, en algo novedoso para que un otro lo pueda entender, está bueno.

Ese primer contacto con los chicos en sí, porque uno tiene miedo, dice ¿será que me van a escuchar? o ¿será que no voy a tener, no sé, vergüenza de pararme en frente? (...) después ver que ellos respondían de otra manera, no como yo creía.

Bueno, yo creo que son esos desafíos que van surgiendo y que, o te acercan, o te alejan, definitivamente, digamos. Y a mí me acercaron.

Le resulta difícil la tarea de tener que definirse como profesora, y la primera característica que nombra sobre sí misma es que es muy paciente con los estudiantes. En otro encuentro, cuando volvemos a conversar sobre el mismo tema, me dice que le cuesta trabajar en lugares donde no se siente parte de la institución: “(...) *me cuesta mucho arrancar a mí en un lugar donde yo estoy ajena, donde yo estoy prestadita por un ratito*”. Esta expresión hace alusión a que suele trabajar en instituciones en carácter de suplente, es decir de manera temporal.

Agrega que está muy lejos de ser la docente que quisiera ser, en términos de que siente que puede dar más. Me sorprende la declaración por lo que profundizamos sobre esta declaración.

En este momento<sup>19</sup>, tengo cuatro grupos, pero yo creo que podría dar más, o sea, yo siento que podría dar más. Y por ahí no les estoy dando todo lo que puedo. No sé, si por cuestiones personales, por cuestiones de organización en la familia, por cuestiones de movimiento, no sé.

Esto lo pensaba el otro día, capaz con el correr de los años voy a ir modificando algunas cuestiones (...) hace muy poquito empecé a trabajar digamos, hace dos años. Este es mi tercer año- en 2019-, pero ya pude ir modificando, cambiando algunas cuestiones de cuando empecé.

Uno de esos cambios se vincula con la manera en la que conecta o empatiza con el contenido a enseñar, con el objetivo de abordarlo de manera más efectiva. Además, toma en cuenta las sugerencias que surgen de las evaluaciones que realizan sus estudiantes a sus materias, al final del ciclo lectivo, para incorporar mejoras.

Por ejemplo, ellos te dicen, me gustó porque no vi tantas fotocopias, o no hice tanto X cosa. Y ahí vos te das cuenta que por ahí nosotros los profesores somos así, o los anteriores que estaban, o que, los que están todavía son así. No se dan cuenta de que ellos quieren otra cosa. Que ellos no quieren ser un grupo más. Quieren atención, o quieren al menos distraerse, teniendo el contenido, poder distraerse y pasarla bien también con eso que vos le vas a ofrecer.

---

<sup>19</sup> Entrevista realizada en septiembre de 2019.

Eso ellos tienen que estudiar, eso ellos tienen que aprenderlo, y ya sea en una evaluación, ya sea en un trabajo práctico, ellos lo van a canalizar en una nota. Pero no es lo mismo si uno los motiva de una determinada manera, a que uno le entregue una fotocopia diciendo eso es lo que tenés que estudiar (...) No es lo mismo trabajar con algo que ellos se enganchen, que tener que hacerlos leer, leer y leer sobre algo que uno ni siquiera le explica. Que me ha pasado, que me han dicho, y que a veces ni entienden, pero lo tienen que hacer, porque lo tienen que hacer.

Entonces, bueno ahí en ese sentido es donde yo digo por ahí, yo podría mejorar esas cuestiones. Ver de qué manera buscarle la vuelta, para llegar a ellos, de una manera un poco más dinámica, más motivadora, y por ahí, no estoy logrando encontrar cómo, pero espero en algún momento llegar a eso.

Por ello, desde su perspectiva, es muy importante conocer al grupo de estudiantes con quienes se trabaja, siendo una gran ventaja el hecho de permanecer un ciclo lectivo completo con un curso, cuestión que no suele suceder en una suplencia, ya que son de duración variable y no siempre se puede arrancar y finalizar el año con un determinado grupo. Amplia esto diciendo: “*Yo estuve un mes por ejemplo (...) estuve todo mayo con un grupo, y ahora ya no estoy más con ellos (...), no llegué a conocerlos lamentablemente*”<sup>20</sup>. En su opinión, es en estos casos cuando hay que poner más energía como profesor y hacer lo mejor para que en ese corto tiempo los estudiantes se involucren.

En el 2019 tenía menos horas que en el ciclo lectivo anterior, por lo que cree que era un momento oportuno para probar nuevas estrategias: “*Capaz ahora, sabiendo que tengo menos cantidad de horas, me ponga (...) a ver qué puedo dar o qué puedo implementar para el futuro*”. Siente que los estudiantes se aburren en la clase, por lo que considera que recurrir a la tecnología es el horizonte más cercano, ya que cree que el uso de la tecnología puede ayudar a motivar a los estudiantes y hacer que el aprendizaje sea más interesante para ellos.

No voy a tener a los treinta, o a los veinte o a la cantidad que sea de estudiantes, todo el tiempo atentos y motivados, pero por lo menos darles algo distinto. Algo en donde ellos se enganchen, algo que a ellos los motive a hacer o tal vez que les guste, y que eso les sirva a ellos como motor para algo, ya sea para Biología o para cualquier otra disciplina.

---

<sup>20</sup> Se refiere al ciclo lectivo 2019.

Siguiendo con la conversación, le consulto qué es lo que necesita o cuáles son las habilidades o competencias que tiene que desarrollar para llegar a ser esa profesora que quiere ser. Ella reconoce que necesita tiempo, diciendo: “*Tal vez más tiempo (...) dedicarme más tiempo para proyectar realmente qué es lo que quiero*”. Aquí no habla de tiempo para capacitarse, aunque aclara que es importante hacerlo, sino que se refiere al tiempo para planificar, para pensar qué es lo que espera de cada clase, cuestión que no ha podido lograr ya sea por una cuestión personal, de organización familiar e incluso admite que no tiene una comprensión clara de por qué no ha logrado priorizar ese tiempo para mí misma y sus metas profesionales.

Estoy cayendo en ser, eso que por ahí uno no quiere ser, o que por ahí como docente ve y no quiere repetirlo. Y eso por momentos, me angustia un poco (...) uno recibe cuando ellos están enganchados, vienen y te dicen ¡me gusta! o construyen algo y están, y vos los ves entusiasmados. Y hay momentos en que ves que no. Y ahí es donde te corre esa angustia. Entonces (...) si tuviera más tiempo y no sé, herramientas, creo que no siempre tenemos la herramienta, pero seguro tenemos un teléfono, por ahí no siempre tenemos la conectividad, los insumos o las máquinas. Pero eso podríamos reemplazarlo con otras cuestiones. Pero si uno no arranca por algún lado, nunca va a saber, ¿no?

Otro componente necesario para que pueda construir la docente que desea ser, es la “Formación”. Es importante destacar que no se refiere únicamente a capacitarse en aspectos disciplinarios, sino a adquirir conocimientos educativos que le permitan abordar las diversas situaciones que se presentan en el entorno educativo actual, especialmente la diversidad existente en las aulas, incluyendo el trabajo con estudiantes que tienen capacidades diferentes. Reconoce que de por sí esas situaciones son complejas, pero que si contara con mayores elementos teóricos podría realizar un mejor análisis al momento de tomar decisiones metodológicas argumentadas. “*(...) siempre es una materia pendiente para mí, seguir formándome (...) Pero hablo de una formación integral*”.

En esta misma línea, le consulto ¿Qué sería ser un buen docente? Ya que en un momento dado expresa: “*No quiero terminar siendo ese tipo de docente que uno no quiere ser*”, entonces, en relación a esa frase, el cuestionamiento surge a los fines de relevar las características que ella considerada como positivas.

Alega que definir lo que constituye a un buen docente es una cuestión muy personal, pero generalmente se refiere a aquellas personas en el entorno escolar que dejan una huella

positiva en tu vida. Puede ser porque te cambian de alguna manera, porque te enseñan algo valioso o porque generan un impacto duradero en uno. Al recordar su propia trayectoria escolar, recuerda a su profesora de 4to grado con esta admiración y cariño que comenta a continuación:

Bueno, es muy relativo ¿no? Pensándolo (...) depende de cada uno (...) Pero yo te podría decir que un buen docente, si caemos en la definición, es alguien que te inspira o alguien que te motiva. También alguien que te deja un buen recuerdo en tu formación, alguien del que vos te acordás. No sé si te acordás de la célula, del cuerpo humano, de la neurona, pero si te acordás de cómo era ese docente en la clase. Alguien que te deja un buen recuerdo. (...) te llega lo que te dice, que si te lo dijera cualquier otra persona no te llegaría de la misma manera.

Un buen docente es alguien que es completo, es integro, te deja un buen recuerdo. No sólo lo que vos ves y decís ¡Woow! ¡Como sabe! sino también en lo que transmite, los valores, en su forma de moverse, en cómo recibe al grupo o como entra al aula. Eso creo que hace todo a un buen docente. Un buen docente es alguien para mí, que te que te marca y que vos no te olvidas, porque te toca un montón de cuestiones, decís que lindo que era esto que me daba.

En nuestros encuentros comparte varias anécdotas laborales, con más o menos detalles. Me intereso en saber si, entre esas experiencias, hay algunas que considera importantes para su desarrollo profesional ya que declaró anteriormente que, al estar ejerciendo la docencia durante tres años, ya realizó varios cambios en su manera de trabajar. Entonces destaca el hecho de haber trabajado con chicos con discapacidad, por lo que le pido que comparta más detalles sobre cómo esa experiencia ha influido en su crecimiento profesional y en la forma en que aborda su labor docente.

No sé si decir me marcaron, pero es como que me quedó una puertita abierta de decir, me gustó o me gustaría ir por ese carril.

El año pasado<sup>21</sup> me tocó trabajar con varios chicos con discapacidad, y bueno, es algo que a mí me llegó de manera diferente. No trabajo de una manera diferente del resto del grupo, pero me acercó a otra situación que no lo tenía pensado. De hecho, nosotros como docentes no tenemos formación para trabajar o para desarrollar diferentes posibilidades de actividades con chicos con discapacidad. Y el año pasado me tocó trabajar, en varios grupos con chicos con discapacidad, y eso a mí me abrió la puerta.

Este año también<sup>22</sup> tengo en algún que otro grupo, pero me siento parada en un lugar diferente ¿sí? Porque el año pasado (...) para mí era un desafío, decía ¿qué hago? ¿Cómo? Fue todo un año de aprendizaje y ahora, hoy cuando tengo que arrancar un año otra vez, si bien, mis capacidades son otras que no están relacionadas, ni vinculadas, me siento parada de otra manera. (...) sinceramente, antes le tenía miedo, si digo algo, hago algo mal, si le perjudico haciendo algo que, cualquier cuestión que pudiera surgir y que yo no pueda manejar, y no pasó. Lo que pasó, se pudo remediar o se pudo salvar la situación, entonces como que este año arranque de otra manera.

También me da la pauta de decir algún día me gustaría encarar mi formación para este lado también.

En relación a este desafío que plantea la profesión, destaca que es plenamente consciente de que las aulas nunca han sido homogéneas, siempre han sido espacios heterogéneos. Sin embargo, en la actualidad, la diversidad existente en las aulas demanda una atención diferenciada por parte de los docentes.

(...) todos necesitan algo distinto o todos tienen una situación diferente, en el momento de pararse en el aula y estar en el aula ¿sí? Y alguno es más notable, otros no tanto ¿sí? pero todos tienen algo para atender. También no podemos atender a los veinte, a los treinta. Pero creo que ante situaciones puntuales tenemos que saber cómo manejarlo, o como tratar, como trabajar.

El jueves pasado que fue el RAM (el Régimen Académico Marco)<sup>23</sup>, que son circunstancias en las cuales se discuten temas puntuales en las escuelas, muy parecido al PEI. En este caso fui al instituto, fui porque era secretaria de actas entonces tenía que estar ahí.

---

<sup>21</sup> Hace alusión al ciclo lectivo 2018.

<sup>22</sup> Hace alusión al ciclo lectivo 2019.

<sup>23</sup> Actividad realizada en una de sus escuelas en el ciclo lectivo 2019.

Y bueno, estaba la posibilidad de todo lo que surgiera en esa reunión avalada, se podía elevar al SPEPM y salieron muchas propuestas y se trató justamente una resolución que está relacionada con el tema de la inclusión<sup>24</sup> ¿sí? O sea, la formación de libre inclusión de los chicos con discapacidad. Y bueno, puntualmente, desde el vamos yo hacía referencia al tema de las construcciones, de la situación edilicia. Porque si hablamos de inclusión no solamente vamos a hablar de aquel chico que tenga este, algún problema en el aprendizaje, de adaptación, también hablamos de la motricidad. Y vemos que tenemos muchas falencias en eso.

Entonces bueno, fueron cuestiones que fueron surgiendo y también, salió el “No estamos preparados para eso y que tenemos que tener una formación”. Y que tenemos que al menos buscar nosotros la posibilidad de encausar parte de nuestra formación en eso, porque no nos podemos estancar solamente en nuestra disciplina y decir bueno soy profe de Matemáticas y enseño Matemáticas, Historia y enseño Historia y listo. Si no que, en ese enseñar también hay una variedad de situaciones que se nos presentan.

Es sumamente importante tener espacios de debate y discusión en la escuela sobre las problemáticas cotidianas de la institución. Estos espacios permiten a la comunidad educativa analizar y comprender diferentes perspectivas, promoviendo el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación. Al debatir y discutir sobre estas problemáticas se fomenta el trabajo colaborativo, ya que los docentes comparten experiencias y pueden relacionar las situaciones y desafíos del mundo real con su práctica pedagógica.

Además, estos espacios brindan la oportunidad de abordar temas relevantes para la sociedad, como la equidad de género, los derechos humanos, la inclusión, el medio ambiente y muchos otros. El intercambio de ideas y la confrontación de distintos puntos de vista permiten la construcción colectiva de proyectos institucionales que promuevan y fortalezcan la participación ciudadana.

Alba declara tener días en los que se siente segura de sí misma al ir a trabajar, mientras que en otros no lo logra. Esta fluctuación no está relacionada con los contenidos que tenga que enseñar, sino más bien con su estado personal. Cuando se encuentra bien en el ámbito

---

<sup>24</sup> Resolución Consejo Federal de Educación N° 311/16. La resolución busca propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo, el acompañamiento de las trayectorias escolares y la promoción, acreditación, y titulación de los y las estudiantes con discapacidad.

personal, se siente más segura en su rol docente; sin embargo, cuando tiene asuntos personales que afectan su bienestar y conviven con su rol docente, le resulta difícil encontrar esa seguridad.

No adhiere a una imagen estereotipada de docente y no experimenta conflicto al respecto. Convive con su profesión sin conflicto ya que no le preocupa la imagen que los demás tienen de ella como docente. Igualmente mantiene cierta formalidad al comunicarse con sus estudiantes, y en su presentación personal (por ejemplo, comenta que no utiliza piercings ni se tiñe el cabello de colores llamativos, cuestiones estéticas por las que tiene afinidad, e inclusive con anterioridad tenía un aro que se quitó al momento de casarse y no volvió a utilizar). Sobre estas cuestiones comenta:

Eso hace a la imagen de cada uno, pero no por eso dejo de tener buena onda con ellos, o de entender lo que ellos dicen. Si ellos están hablando y por ahí se les escapa una mala palabra, les dejo. O sea, cuestiones sonsas digamos.

Pero en cuanto a la imagen la verdad que tampoco no tengo mucha vida social que digamos. O sea, no me van a ver en la costanera tomando cerveza, realmente porque no tengo mucha vida social. Tampoco tengo al grupo en el Facebook (...) Igual pasa que Facebook, es para nosotras, para nuestra generación, pero para los chicos es Twitter, Instagram. Ellos están en otro nivel.

Si hay cuestiones que por ejemplo me gustaría, pero sé que me frenan. Yo antes por ejemplo tenía un aro negro en la ceja y después me saqué (...) me gustaría teñirme el pelo de rosado así, como los adolescentes (...) que si yo no fuera docente tal vez sí lo haría (...) pero son cuestiones que no puedo hacer porque me parece que no va.

Bueno, en ese sentido, te puedo decir que si me importa. No, no da, no puedo caer con el pelo rosado, así a full un tatuaje, así acá de lado a lado, que me encantaría, pero no puedo. Hoy por hoy, no puedo, capaz dentro de diez años, me hago. Entonces, cuando me titularicen ahí capaz. Y como nos vestimos también, hay cuestiones muy marcadas. En cuestiones de vestimenta soy formal, cuando tengo que ser formal.

Igualmente, sobre esta cuestión de la imagen que proyecta aclara: *“Lo mío ya viene de antes (...) Para ponerme el aro en la ceja fui a pedirle permiso a mi jefe, le dije y se sonrió”*, anécdota que pertenece al periodo en el que trabajaba en una oficina, antes de ser docente.

En nuestra última entrevista, para ahondar en su percepción respecto a la profesión docente, la invito a pensar la siguiente situación: La escuela donde trabajas te asigna la tarea de recibir a un profesor recientemente graduado. Tu rol es explicarle las dinámicas del mundo laboral, orientarlo y brindarle recomendaciones ya que, ese sujeto, está empezando a transitar las escuelas, y a vos te consideran una profesora experimentada. ¿Qué harías en esta situación? Ante la propuesta ella comenta:

El profesor experto no está y me mandan a mí (risas). Bueno, ¿qué le diría?, ¿qué le podría decir? De corazón, que cuando entre al aula sea siempre de buena manera, con una sonrisa, que siempre trate de dar un buen impacto hacia ellos y uno cuando entra bien, ellos notan y todo es distinto.

Dificultades va a haber siempre. En todos los grupos creo que van a haber dificultades. Entonces, que no pierda la esperanza, que no pierda la fe. Que todos los grupos son particulares, pero que, en esa particularidad, cada uno tiene algo lindo para dar.

Que no pierda el entusiasmo por lo que hace, por lo que le gusta, que prepare sus clases con amor, en función al grupo con el que trabaja, que no todos los grupos son iguales, obviamente y que no todos los chicos son iguales.

Es una hermosa profesión, que tiene, como hablaba, como decía ayer con otra colega, es una hermosa profesión, pero a veces muy ingrata, a veces no está reconocida, como tendría que estar reconocida. Pero que, siempre tire par adelante que nunca baje los brazos.

Con respecto a la última expresión, Alba menciona que la figura del docente carece de una valoración social adecuada y no está reconocida económicamente como debería. Aquí rescata que la función del docente es “*Formar todas las demás profesiones*”. Después de la familia, el docente es el primer contacto social que tienen los niños, sin importar el nivel educativo al que pertenezcan siempre hay un docente recibéndolos, y esa cuestión no es mínima para Alba, quien agrega lo siguiente:

No cualquiera está con treinta chicos toda la mañana o cuatro horas, o tres horas, o cuarenta minutos. El docente está ahí y le dá por ahí esa contención que muchas veces las familias no les dan. Y todas esas cosas no se valoran porque, es una figura que está nomás.

(...)

Hoy por hoy el docente es el que está, así como, tirado a menos, veía muchos mensajes de saludos por el día del docente y decía ¡No sean falsos!, si después cuando hacen paro dicen ¡Que son unos vagos!

Por ahí se cree que nosotros trabajamos cuarenta minutos, trabajamos cuatro horas, trabajamos tres horas y que el tiempo de trabajo de los demás, es más, pero todo lo que hacemos en casa, lo que nos llevamos casa, que hasta nuestras propias familias dejamos de lado, que hay fines de semana que trabajamos, o sea hay montón de estas cuestiones atrás, que no sé si otras profesiones tienen. Tal vez sí, o no, pero no te dan ni tienen ese mismo valor, no es reconocida de esa manera.

Estas expresiones denotan que para ella es fundamental reconocer el papel de los docentes en la sociedad. En su opinión, no solo son responsables de impartir conocimientos, sino que también desempeñan un papel crucial en la formación integral de los estudiantes. Son los primeros en recibir a los niños después de la familia y tienen la oportunidad de influir en su desarrollo social, emocional y cognitivo desde las primeras etapas de la vida escolar.

Resalta que es lamentable que la figura del docente no sea valorada en su justa medida, en términos sociales y económicos. A pesar de ser una profesión fundamental para el desarrollo de cualquier sociedad, a menudo no se le otorga el reconocimiento que merece. Los docentes dedican tiempo y esfuerzo para brindar educación de calidad, pero muchas veces no se les proporciona el apoyo y los recursos adecuados para cumplir con su labor de manera óptima.

Por ello es importante reflexionar sobre la importancia de invertir en la educación y en la valoración de los docentes, ya que labor trasciende las aulas y tiene un impacto duradero en la sociedad.

Me interesa saber si a Alba le gusta ser docente y como se siente al desempeñar ese rol. En nuestro primer encuentro ella menciona lo siguiente: “*¡Me gusta! me gusta, me agota y eso que hace seis meses que estoy, ni seis meses, tres meses de lo que va del año trabajando. Me, me agota el tema por ahí compensarlo con la casa*”. Resalta en varias ocasiones que las demandas de la profesión debe equilibrarlas con la vida familiar.

En relación al trabajo docente en nuestra provincia, y cuáles son las cuestiones que ella considera que inciden en el ejercicio profesional, proporciona los siguientes ejemplos:

(...) el ser docente en nuestra provincia tiene sus contras y sus pros. Yo estoy ahora más que nada abocada a un instituto privado, pero sé que la educación pública no está bien del todo, por lo poquito que me toca trabajar ahí. Veo que hacen lo que pueden con lo que tienen, más allá de ser un colegio céntrico y que es un colegio que esta, ni sé los colegios más afuera, sé que hacen lo que pueden, sé que este, los contextos son sumamente complejos. Y eso es en todos lados.

Mi realidad hoy está más que nada este, en una institución privada, donde me encanta trabajar, no te digo que no, porque me gusta el orden, me gusta que la cosa sea así, ordenada. Ese decir ¡es así! ¡Tiene que ser acá! Que sea todo pactado y estipulado. Pero también estoy y estuve el año pasado trabajando en una institución pública. Dentro de todo bastante ordenada, pero sé también que se hace lo que se puede en algunos casos.

Los contextos son muy complejos, y eso es en todos lados, los chicos viven realidades muy complejas cada vez, la calle, los medios de comunicación, lo que se vé, la situación del país, hace que estemos cada vez todos más tensos, no está fácil, no sabemos si esto va a reventar, o si esto va a continuar.

La situación laboral hace que uno este allí en eso, como te decía. No sólo yo, porque dentro de todo gracias a Dios con mi marido la remamos bastante. Y uno, en el mes a mes trata de abordar todo, y cubrir todo. Pero sé que hay familias que no. Que cada vez se está haciendo más difícil, y creo que todo eso impacta en nuestro día a día, nuestro ánimo, nuestro humor. Y eso les llevamos a los chicos también. Obviamente, a veces yo me paro la pelota.

Por ejemplo, es una sonsera, cuando mi hijo tiene que hacer la tarea, es súper inteligente, súper aplicado, pero él al momento de hacer la tarea en casa es como que se bloquea (...) yo hablaba con mi marido y le decía él necesita que yo este con él en ese momento. Es la forma de que él tiene de pedirme a mí, que yo este con él ahí, que conmigo lo logra. Pero ¿y los otros chicos, los demás chicos o los adolescentes que están en una etapa incluso complicada? Y no reciben eso. Y vemos entonces, tantas situaciones.

Anoche veía una chica de dieciséis años que se suicidó en Alem no sé si escuchaste, en una estación de servicio, ¡dieciséis años! Entonces creo que son muchas cuestiones de la cual en un contexto por ahí uno no se da cuenta no, o por cómo vivimos, por la forma en que vivimos, lo acelerados que vivimos. Y eso influye en nuestro ánimo, más todo lo que vemos afuera creo que todo impacta. Y eso, hace que nosotros por ahí, no nos damos cuenta de cómo estamos atacando al otro y creo que los chicos son esponjas, ellos absorben todo eso.

Los chicos, los adolescentes que están en una etapa difícil que realmente te piden, o hacen cosas para llamar la atención. Y que, por ahí lo que necesitan ellos es que estemos ahí al lado, que le preguntemos solamente que te pasa o que necesitan. Y a veces no lo hacemos y ese ánimo el que se va crispando, y que se va poniendo cada vez más complejo. Así que creo que, que todo atraviesa nuestra práctica lo bueno, lo malo, la situación como esta hoy todo atraviesa nuestra práctica.

En cuanto a las cuestiones que Alba considera relevantes a la hora de analizar su trabajo como docente, destaca que la falta de recursos y la infraestructura escolar precaria dificultan la labor. También los docentes enfrentan desafíos en cuanto a la carga horaria y las exigencias burocráticas que pueden sobrecargarlos. Además, las políticas educativas y los cambios constantes en el sistema educativo suelen generar incertidumbre, afectando la planificación y estabilidad laboral.

En su opinión, considera que es inevitable verse afectada por las experiencias de sus estudiantes, y que, si bien no le ha tocado enfrentar situaciones complejas hasta ahora, reconoce que siempre existe la posibilidad de que algún estudiante se acerque y le cuente alguna situación puntual que requiera tomar decisiones difíciles, lo cual plantea la importancia de tomar decisiones cuidadosas y reflexionar sobre las acciones que puede llevar a cabo para brindar el apoyo necesario.

Son situaciones muy complejas que a veces, si nos caen, nos llegan a nosotros y nosotros en esa no formación que tenemos, hacemos lo que podemos y le ponemos el cuerpo. Y eso hoy, y es dentro de un mes, y es dentro de dos años, y así durante todo nuestro ejercicio, y obviamente llega un momento en que, uno va absorbiendo eso.

La expresión “hacemos lo que podemos” me lleva a consultarle cómo y por qué toma las decisiones que toma en el aula, cuando algo sucede. Cuestión sobre la que responde:

Eso yo creo que viene de una fuerza interior que uno no puedo explicar, porque en ese momento estás vos en el aula, al frente y el alumno ahí. Y creo que ahí hay mucho de tu forma de pararte, de lo que traes, y ahí se mezcla todo. Se mezclan los valores, se mezcla todo, se mezcla la situación, también se mezcla pensar en el otro en que puede estar pasando para que ese chico este así.

Vos dirás: ¿Todo eso pensás en ese momento? Y creo que sí, creo que uno no se da cuenta, pero si piensa. Porque ese otro no reacciona así porque sí, porque quiere nomás, sino que

hay un montón de situaciones, todos tenemos un montón de situaciones atrás, no estamos ni somos solitos. Entonces, arrastramos esas situaciones.

Creo que eso es lo que hace que uno de movida, en mí caso al menos, no reaccioné de otra manera. Porque uno ve que eso va más allá, que no queda ahí en una simple contestación. La fuerza de ¿dónde la sacas, o de qué sacas? Creo que de todo lo que uno va viendo día a día, de la experiencia, de lo que uno va aprendiendo y tiene mucho para aprender también y decir esa experiencia a mí me sirvió para la próxima saber cómo manejarlo. Bueno, si no funciona esto bueno, trataré de otra manera, pero, lo veré en el momento, porque no ¡no sé!

Alba es una profesora comprometida y apasionada por su labor docente, es reflexiva y dispuesta a crecer profesionalmente para brindar lo mejor de sí a sus estudiantes. Se preocupa por el desarrollo integral de los mismos y se esfuerza por brindarles un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso. Reconoce los desafíos que enfrenta en su profesión, pero está dispuesta a enfrentarlos y adaptarse a las situaciones que se presenten. Valora la importancia de la formación continua y el intercambio de conocimientos entre colegas. Además, tiene una conciencia clara de la importancia de la educación y el impacto que los docentes tienen en la vida de los estudiantes.

## Capítulo 6

En este apartado se explica el cómo se realiza el análisis y la interpretación de las historias, tomando en cuenta que las mismas reflejan la construcción de las identidades profesionales docentes de Pilar y Alba. en este sentido, se identificaron cuáles fueron los elementos (sean subconscientes o contextuales) que influyeron en la construcción de las prácticas docentes. Para esto se recurrió al triple mimesis de Ricoeur, adaptada por Quintero (2018, p. 124) y se realizó un análisis temático con énfasis en el contenido del texto, siguiendo la propuesta de Riessman (2002), centrándose en “lo que se dice”, más que en el cómo lo dice. Además, se recurrió a la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), como enfoque para construir categorías temáticas, organizando la información y facilitando su interpretación mediante la codificación, el procesamiento y la obtención de conclusiones. En consecuencia, se sigue una corriente de análisis que se alinea con el posicionamiento propuesto por Bolívar (1999) del tipo “vertical/estudio de caso”.

### *El proceso de análisis e interpretación.*

Considerando que las biografías pueden ser utilizadas como estrategias de reflexión (Sepúlveda y Rivas, 2003), en esta tesis, la interpretación de las mismas permite realizar la reconstrucción ideológica, teórica y práctica a partir de las cuales Pilar y Alba construyeron sus identidades laborales. Biografía y contexto organizativo interactúan en el diseño de la profesión docente, de acuerdo a las opciones que van caracterizando su vida profesional (Rivas Flores, 2007, p.125, 135).

El enfoque del análisis está centrado en identificar las tradiciones formativas y los elementos socio-afectivos que influyeron en la construcción de sus prácticas docentes. En relación a lo último, se identificarán las formas de comprender el aprendizaje, la enseñanza, el conocimiento, la evaluación, que poseen ambas docentes, y cualquier otra cuestión vinculada con el ejercicio de la profesión, a los fines de adentrarnos en las redes de significaciones de su identificación como parte del colectivo docente.

El análisis e interpretación de la información, se hizo por medio del triple mimesis de Ricoeur, adaptada por Quintero (2018, p. 124), a partir de 4 momentos, a saber:

- Momento I: Registro de codificación.
- Momento II: Nivel textual, pre configuración de la trama narrativa.
- Momento III: Nivel contextual y prefigurativo de la trama narrativa.
- Momento IV: momento pretextual, reconfiguración de la trama narrativa.

Para vincular las narraciones con la interpretación, utilicé la “voz propia” de Alba y Pilar, con el doble objetivo de, en primer lugar, comprender el cómo han construido sus narrativas estas docentes, cuestión que nos sumerge en sus configuraciones de sentidos. Esto se debe a que el conocimiento es fundamentalmente una forma de narrativa sobre la vida, la sociedad y el mundo en general. Por lo tanto, la manera en que los propios sujetos construyen sus relatos es un componente esencial en el proceso de comprensión (Goodson, 1996; Hargreaves, 1996<sup>a</sup>; 1996b; Goodson y Hargreaves, 1994; y MacLure, 1993). En segundo lugar, el uso de la propia voz de las docentes nos permitirá construir conocimiento público a partir de las mismas, reconociendo el papel que tienen como portadores de sentido y de contenido.

El modelo que sigo en esta tesis, se posiciona desde el punto de vista de producir conocimiento de una manera natural, accesible y democrática, en contraste con enfoques tradicionales que pueden percibirse como distantes o jerárquicos, esta elección apuntó a establecer un modelo de relación más igualitario entre las docentes participantes y la investigadora.

En este sentido, el trabajo se concibió como un proceso colaborativo donde la participación activa de Pilar y Alba no solo fue bienvenida, sino que se valoró como un componente esencial para la construcción del conocimiento. La democratización implicó reconocer y respetar las perspectivas y experiencias de ambas, haciendo que sus voces participen directamente en la narrativa académica. La construcción de conocimiento desde esta perspectiva busca ser más fiel a la complejidad de la realidad, evitando simplificaciones excesivas y permitiendo la expresión auténtica de las voces de quienes cuentan y resignifican sus historias.

Siguiendo esta postura, el lenguaje utilizado en la escritura del documento final busca hacer que el conocimiento sea comprensible y relevante para un público más amplio. Se evita la jerga innecesaria y se opta por una comunicación clara y transparente, lo que facilita la difusión del conocimiento, más allá de los límites académicos convencionales.

Dado que la acción humana es un proceso relacional, las biografías revelan los contextos sociales, políticos y culturales con los que los sujetos están en contacto. Por lo tanto, las narrativas no son meramente individuales.

Desde la perspectiva del constructivismo social (Gergen, 1996) y cultural (Bruner, 1997 y 2002), la construcción del sujeto se produce en el encuentro cotidiano entre relatos. Esto implica que la comprensión del mundo por parte de cada sujeto, está en función de los relatos a los que tiene acceso y con los que interactúa, a partir de los cuales construye su propia interpretación.

En esta investigación, se busca abordar esta dimensión relacional y contextual a través de la reconstrucción de las historias de Pilar y Alba, reconociendo la influencia de las narrativas compartidas en la construcción de la identidad y la interpretación de cada una. No se pretende encontrar en las mismas teorías ni conceptos sobre las identidades docentes y las dimensiones asociadas a la misma, sino que se presenta la comprensión que producen las mismas sobre su ser docente. Los sentimientos, los afectos, lo subjetivo, se constituyen en componentes relevantes en esa construcción. Como dice Rosaldo (1993), “incluso cuando más subjetivos parecen, los pensamientos y sentimientos son siempre culturalmente encuadrados e influenciados por la biografía de uno mismo, la situación social y el contexto histórico” (p. 103).

Con el objetivo de evidenciar las realidades vividas por estas dos profesoras, la interpretación de sus historias, busca identificar las enseñanzas que sus vidas profesionales pueden proporcionar sobre los tipos de escuelas, la variedad en cuanto al manejo de los colegas, las características sociales y culturales de los grupos de estudiantes; entre otros temas que atraviesan el cotidiano de las escuelas, para poder dilucidar cómo se pone en juego la identidad docente en la cotidianeidad de las aulas.

Siguiendo la propuesta de Saville Kushner (2002), respecto a que la biografía es una lente a través de la cual podemos ver un fragmento de la vida de una persona, la ubicación del

foco resulta fundamental a la hora de concretar lo que se quiere ver. Este posicionamiento varía en función de los intereses de la investigación.

Cuando utilizamos la biografía como enfoque de investigación, no pretendemos capturar gráficamente la vida completa de una persona, eso sería una tarea muy difícil, y en mi opinión hasta imposible. El objetivo es interpretar y presentar aquellos aspectos significativos de su experiencia, que ellos consideren relevantes y que estén en consonancia con su propia comprensión de la realidad, en relación con el objeto de indagación.

Bold (2011) plantea dos enfoques para el análisis de los datos que aparecen en las biografías, el estructuralista que se centra en la búsqueda de elementos comunes dentro de los relatos e historias, examinando la estructura más que el significado; y el enfoque temático que se centra en el significado dentro de las narraciones. Esta última es la vía que se sigue en esta tesis.

Si bien se respeta el discurso de las entrevistadas representando sus palabras en las historias con fidelidad, al momento del análisis se sigue la propuesta de Riessman (2002) de realizar un análisis temático con énfasis en el contenido del texto, centrándose en “lo que se dice”, más que en cómo se lo dice. Se parte del supuesto de que el lenguaje expresa de modo directo la realidad y, por lo tanto, los textos narrativos pueden estructurarse en temas y categorías que sirven para el análisis realizado por el investigador. En esta corriente, los textos narrativos se estructuran en temas y categorías, que sirven para el análisis realizado por el investigador.

Además, se emplea la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) para construir categorías temáticas que organizan la información y permiten el análisis del contenido por medio de las mismas. Esta perspectiva reduce la información y facilita su interpretación mediante la codificación, el procesamiento y la obtención de conclusiones. En consecuencia, se sigue una corriente de análisis que se alinea con el posicionamiento propuesto por Bolívar (1999) del tipo “vertical/estudio de caso”.

La teoría fundamentada, desarrollada por Glaser y Strauss en 1967 y posteriormente ampliada por Strauss y Corbin en 1998, es un enfoque de investigación cualitativa que se utiliza para generar teorías a partir de los datos recopilados. Se basa en el principio de que

la teoría debe surgir de los datos empíricos, en lugar de aplicarse a ellos. Implica un proceso sistemático de recolección y análisis de datos, en el cual no se parte de una teoría o marco conceptual previo, sino que el investigador intenta comenzar con la mente abierta y sin prejuicios, controlando su subjetividad, intentando evitar generar sesgos y permitiendo que las teorías emerjan de los datos.

La teoría fundamentada también se centra en la saturación teórica, lo que significa que se continúa recolectando y analizando datos hasta que se alcance un nivel de saturación, es decir, hasta que no se generen nuevas categorías o conceptos significativos.

Se utiliza este enfoque porque se busca desarrollar un “perfil biográfico profesional” para cada profesora, permitiendo una comprensión profunda de sus trayectorias y experiencias. En este contexto, la teoría fundamentada permite generar teorías a partir de los datos recopilados, además de involucrar el análisis constante y comparativo de los datos para identificar patrones y desarrollar categorías y conceptos emergentes.

## **Tercera parte**

## Capítulo 7

La Tercera Parte de la tesis se titula *¿De qué hablan las profesoras noveles cuando dialogan sobre su identidad docente?* y este capítulo explicita las interacciones entre las identidades que ponen en juego las profesoras en su cotidianeidad escolar, como así también la deconstrucción del aspecto profesional docente que es el interés central de la tesis.

Primeramente, se desglosan las identidades de las docentes, explicitando cuáles han sido las vivencias, experiencias, creencias que las respaldan. Esta sección se enfoca en analizar las historias de Pilar y Alba como ejemplos concretos que ilustran y enriquecen los conceptos teóricos sobre la identidad profesional docente y el colectivo de docentes noveles. A través de la investigación biográfica narrativa se generaron bases para una comprensión más profunda de los desafíos, experiencias y procesos de desarrollo profesional en los casos particulares trabajados y en sus contextos educativos.

### *La deconstrucción de las identidades docentes.*

El término deconstruir refiere al proceso de examinar y cuestionar, de deshacer algo para darle una nueva estructura. Para el caso de este trabajo sería revisar analíticamente las concepciones de lo que implica ser un profesional de la enseñanza en un determinado momento y contexto histórico. Entonces deconstruir las identidades docentes de Pilar y Alba implica descomponer y examinar los elementos y supuestos que conforman a esa identidad, con el fin de entender mejor sus fundamentos y construir nuevas perspectivas.

La identidad profesional docente se basa en normas, roles y expectativas establecidas por la cultura escolar y son orientadas por las vivencias que tienen los sujetos en los diferentes ámbitos escolares. Al deconstruirla, se cuestionan las convenciones existentes y se exploran críticamente las creencias y valores subyacentes.

En esta sección se analiza las historias de Pilar y Alba como ejemplos concretos que ilustran y enriquecen los conceptos teóricos sobre la identidad profesional docente y el colectivo de docentes noveles. A través de esta investigación se busca obtener una comprensión más profunda de los desafíos, experiencias y procesos de desarrollo profesional de ambas docentes, examinando sus experiencias vividas, buscando generar nuevos conocimientos los cuales surgen de los contextos concretos de quienes brindaron sus voces. Todo el proceso se realiza sin intención de refutar, comparar o contrastar las categorías emergentes con los elementos teóricos disponibles en la literatura especializada e investigaciones precedentes consultadas, sino que lo producido se pone en diálogo con los antecedentes disponibles.

El enfoque biográfico narrativo valora la importancia de las narrativas personales y la comprensión de las perspectivas subjetivas de los participantes, lo que nos permite capturar la riqueza y complejidad de las experiencias de Pilar y Alba, así como identificar los patrones y temas recurrentes en sus historias que pueden contribuir a una comprensión más amplia de la identidad profesional docente y los desafíos que enfrentan los docentes principiantes.

Estos relatos permiten adentrarnos en la vida de las mismas y, sobre todo, en la tarea compleja que desempeñan. A través de ellas obtenemos un conocimiento más profundo sobre las experiencias personales y los desafíos a los que se enfrentaron y enfrentan en su profesión éstas profesoras, obteniéndose una visión enriquecida de la labor docente, desmitificando las concepciones erróneas y resaltando el papel vital del colectivo docente en la formación de las personas y de la sociedad en su conjunto. Sus narrativas nos ayudan a apreciar la dedicación, la pasión y el compromiso que ambas tienen por su profesión, e impulsan a valorar y reconocer su trabajo educativo en su justa medida.

La educación, lejos de ser un mero proceso de transmisión de conocimientos, es una actividad profundamente compleja que desempeña un papel central en la conservación de la cultura, el cuidado de la vida, la memoria histórica y la construcción colectiva de la sociedad. Entonces, educar implica mucho más que la simple transferencia de información y estas historias nos recuerdan que la tarea del docente involucra también el cultivo de habilidades emocionales, éticas y sociales que contribuyan al crecimiento y bienestar de los estudiantes. La labor educativa consiste en brindarles la capacidad de mirar el mundo sin miedo, es alumbrar personas autónomas, libres y solidarias; es adaptarse a la

realidad escolar y con todo lo que pueda implicar ese camino; también es actualizarse personal y profesionalmente para así formar y potenciar la capacidad crítica, es evaluar y fomentar en el educando y en uno mismo todo aquello que resulte significativo.

Si bien, esta aproximación a la tarea docente de Pilar y Alba es el primer eslabón de lo que implica realmente el ser docente, visualiza la travesía, la ansiedad, el miedo, alegría e incertidumbre ante un camino, desconocido en muchos aspectos, en la construcción de quienes somos cuando enseñamos.

La manera en que las profesoras nos narran sus experiencias desde sus comienzos como estudiantes; en el día a día de las aulas como así también fuera de ellas, trabajar con sus colegas, cómo influyeron las diferentes realidades de las escuelas en las que trabajaron entre otros factores determinantes, evidencian las múltiples dimensiones que contribuyeron completa o parcialmente en los cimientos de sus identidades personal y profesionales. Estas vivencias nos indican que los procesos de socialización suceden de manera dinámica a lo largo de toda la vida profesional y que los profesores son “agentes que no solo toman decisiones, sino que reflexionan, emiten juicios, tienen creencias, actitudes etc.” (de la Riva, 2012, p. 3).

La identidad es todo aquello que permanece único pese a tener diferentes apariencias o que pueda ser percibido de diferente forma a través del tiempo. En cambio, otras teorías sostienen que la posibilidad de variación y modificación es lo que la caracteriza. Considerando que la identidad profesional se vincula con el cómo se reconoce Pilar<sup>25</sup> siendo educadora, cuando ella responde la pregunta del por qué ejerce la docencia de determinada manera, se explicitan los vínculos entre su identidad personal, la personalidad y su profesión:

(...) está basado en principios que uno tiene y en la historia (...) el hecho de jugarse así, de dedicar el tiempo que uno dedica, las energías que uno dedica, tiene que ver con la personalidad digamos.

---

<sup>25</sup> En esta sección, se seguirá la misma elección tomada en la segunda parte de la tesis respecto de la identificación de las voces de las protagonistas: texto en sangría y un tamaño menor al texto. Cuando éstas formen parte de párrafos, aparecerán entre comillas y en cursiva.

La construcción de la misma es un proceso que implica una combinación de factores personales, educativos y contextuales (Day y Kington, 2008). Entonces aquellas cuestiones que ocurrieron fuera de la vida escolar (vinculadas a la familia y a los roles sociales que cumplen cada una), las que sucedieron en las diferentes escuelas que Pilar y Alba transitaron/transitan/transitarán, como así también las propias expectativas y las de los otros sobre la docencia, moldearon y moldean constantemente la forma de enseñar que ellas eligen.

La formación académica les proporcionó los conocimientos teóricos y las habilidades pedagógicas básicas para ejercer la profesión. Mientras que la experiencia práctica, es decir el transitar aulas reales, fue el pilar fundamental para desarrollar sus identidades. Esto lo reconocen ambas docentes ya que entienden que, a través de la interacción con los estudiantes, los desafíos diarios y las experiencias de enseñanza y aprendizaje que socializan con colegas, adquirieron habilidades y conocimientos específicos que las definen profesionalmente.

Las identidades, tanto de Pilar como de Alba, se forjaron en cierta medida desde su formación inicial y en gran parte se revelaron a partir del cómo configuraron su práctica profesional. En este sentido, se manifestaron sus identidades personales y profesionales en la socialización secundaria, considerada por las corrientes científicas como la interacción que ocurre en la escuela y con el grupo de pares, quienes constituyeron el escenario para ese proceso constitutivo.

### *¿Quién soy cuando soy docente?: Una mirada holística al ejercicio de la profesión.*

Para **adentrarnos en la identidad docente de Pilar**, durante nuestras conversaciones exploramos el tema de cómo organiza su trabajo cotidiano como profesora, incluyendo las decisiones que toma sobre qué enseñar, cómo hacerlo y qué recursos utilizar para enseñar y evaluar. Estos temas han salido a raíz de preguntas que le he planteado, así como de ejemplificaciones que ella elige hacer cuando me contaba su vida en las escuelas.

En la cotidianidad del aula propone juegos asociados con un contenido para fomentar el aprendizaje. Esto es porque ella espera que los estudiantes aprendan divirtiéndose; pero no es solo eso, sino que sus clases están orientadas a invitarlos a pensar y reflexionar sobre los procesos de construcción del conocimiento científico, el uso crítico de la información para entender lo cotidiano y la aprehensión de los procedimientos.

La manera de enseñar va en sintonía con la forma de evaluar, entonces propone evaluaciones a partir de informes de trabajos prácticos de laboratorio y a carpeta abierta, recurriendo al planteo de actividades reflexivas e incluye preguntas vinculadas a los procedimientos que realiza en el espacio del laboratorio.

Yo evalué los tres contenidos, los contenidos que aprendieron a la hora de acreditar la materia, lo que aprendieron de la materia, lo que hicieron para aprender, digamos todos los procedimientos, y también la actitud. Obviamente no le pondría un uno a un chico porque no se preocupó digamos, porque uno sabe cómo son los adolescentes.

Todas las evaluaciones, de la primera a la última, también les pregunto: ¿qué cosas, qué recomendaciones harías a alguien que va a mirar al microscopio?, o ¿Por qué es importante la luz? ¿Por qué es importante preparar una buena muestra? O, en mitosis, por ejemplo, si la profesora te dijera que trajeras un tejido para ver mitosis ¿qué tejido elegirías? Siempre hay una pregunta así. Además, los esquemas que hacen es una nota y los informes de laboratorio es otra nota.

Este enfoque se alinea con varias cuestiones claves abordadas en la formación docente, aportadas por las teorías de Piaget (constructivismo), Vygotsky (socio constructivismo), Ausubel (aprendizaje significativo), Bruner (conocimientos previos) (Carretero, 1993); ya que en esta manera de enseñar se espera que los estudiantes construyan sus saberes, significados y estructuras mentales a través de experiencias y la interacción con el entorno; que recurran a sus aprendizajes anteriores (conocimientos, creencias y experiencias previas que influyen en cómo interpretan y comprenden la información nueva) y los vinculen con su mundo cognoscible.

Dubar, (2000) sostiene que la identidad es paradójica, no hay identidad sin alteridad ya que es definida “de” y “por” el otro. Esto quiere decir que el rol que cumple el otro en la construcción de nuestra identidad es fundamental. En cuanto a lo determinante que fueron para Pilar sus experiencias como estudiante, ella reconoce que uno de sus maestros de

primaria influyó fuertemente en su manera de entender la docencia, lo que denota al decir que ese maestro la “*marcó un montón*” y sobre el cual tiene recuerdos tales como:

(...) nos hizo investigar la historia de la escuela (...) después tuvimos que hacer un periódico y ahí teníamos que publicar cosas y noticias de la zona (...) después nos hacía leer cada fin de semana un libro y comentarlo el lunes (...) teníamos que hacer experimentos y presentar el lunes (...) ahora no recuerdo otras cosas, pero cosas muy interesantes hacíamos con ese maestro.

El reconocimiento que Pilar hace, acerca de cómo sus vivencias escolares han dejado huellas significativas en su desarrollo como docente es importante, ya que estas influyen en la forma en que ella realiza su labor educativa, incidiendo en las decisiones que toma en su práctica diaria. En este sentido, al reflexionar sobre su pasado escolar, el cómo recuerda al maestro de primaria que trabajaba con ellos de formas diversas, para que construyan su aprendizaje y a sus profesores del secundario, dan pistas sobre qué cuestiones la orientan al momento de elegir sus modos de acompañar el aprendizaje de sus estudiantes.

El recuerdo que tiene sobre la manera de trabajar que tenía este docente de primaria, las formas que tenía para fomentar la construcción activa del aprendizaje, revela cómo la diversidad de enfoques didáctico- pedagógicos utilizados por éste, impactó en su propia visión sobre la importancia de ofrecer a sus estudiantes una variedad de estrategias y oportunidades para construir conocimientos por sí mismos. Estas experiencias la orientan a buscar métodos educativos que sean más participativos y centrados en el estudiante, favoreciendo su capacidad para aprender de manera autónoma y significativa.

Además, su recorrido en la educación secundaria también ha dejado una marca en la forma en que Pilar aborda su labor como docente. Los profesores de esa etapa de su vida, han sido referentes que la inspiraron y dejaron una huella duradera en su visión educativa. Estos profesores, de acuerdo con sus propias palabras, han dejado pistas sobre los aspectos que ella valora y prioriza en su rol como docente. Es probable que el hecho de que ella enfatice en una relación cercana con sus estudiantes, la comprensión de sus necesidades individuales y la promoción de un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante, sean resultado de las influencias vividas en esta etapa.

Estos son ejemplos claros de cómo las vivencias personales pueden dar forma a las orientaciones y elecciones de un docente en su forma de ser y actuar profesionalmente. Por esto es necesario tener en cuenta que la subjetividad juega un papel importante en la construcción de la identidad profesional, es decir identificar todas aquellas representaciones, motivaciones e intereses, que hayan podido influir en la identificación del profesor.

Pilar eligió ser profesora de biología en el nivel medio, en escuelas rurales y esta elección la destaca en varias ocasiones en nuestros encuentros. Para entenderla es de gran importancia la visión que tiene sobre la educación pública y en particular la educación rural ya que siente que trabaja para “*un bien colectivo*” haciendo alusión a que en el pasado estas escuelas y más específicamente los chicos de los sectores rurales donde ella trabaja, estaban fuera del sistema. Ella alude a que siente que “*hace patria*”. Esta expresión es de gran importancia para conocer su identidad docente, al igual que las siguientes:

¡Y no quería dejar el secundario!, quería trabajar como sigo trabajando (...) me gusta y me siento más a gusto en el secundario rural (...) Cuando me recibí (...) elegí la escuela secundaria. (...) yo estaba justo en la época de rendir concurso en la facultad y dejé todo eso. Me quería jugar por la escuela secundaria rural, sentí que ese era mi lugar y quería hacer eso.

(...) la facultad, la universidad pública en general te ayuda a construir el sentido de trabajar por el bien colectivo, de lograr que más chicos lleguen a la universidad, que sean la primera generación de universitarios, o en este caso acá en mi escuela N° 4 puntualmente, que terminen el secundario (...).

Actualmente hay una discusión sobre lo rural, considerando las transformaciones ocurridas en los últimos años, y existe una valorización de aquellas escuelas que funcionan allí como símbolo de políticas de igualdad, y se considera que las instituciones y los docentes de las mismas posibilitan que la población local acceda a la educación obligatoria.

La educación rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales (Artículo N° 49 de la Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206).

Las visiones tradicionales de lo rural lo definían en relación con lo urbano, estableciendo una dicotomía entre ambos contextos. Se consideraba que lo rural carecía de desarrollo tecnológico, se asociaba exclusivamente con actividades agropecuarias, tenía baja densidad de población, homogeneidad cultural y escasas condiciones de bienestar. Sin embargo, estas perspectivas no captan otros fenómenos que definen a lo rural y difuminan los límites con lo urbano. En la actualidad, se observa un crecimiento de actividades no agropecuarias, mayor diversidad ocupacional, la revalorización del campo como lugar de residencia y turismo, la preocupación por la sostenibilidad ambiental, avances en biotecnología, integración de la cadena agro-productiva y comercial, mejoras en las comunicaciones y otros cambios en los contextos rurales.

En la Argentina desde 1914 para definir oficialmente lo “rural” se usa un criterio estrictamente demográfico: todo espacio social que tenga hasta 2000 habitantes. Sin embargo, algunos de los fenómenos planteados en el párrafo precedente, dan cuenta de la heterogénea realidad que inunda los contextos rurales.

Esta heterogeneidad de situaciones lleva a muchos autores (Medeiros Marques, 2002) a la necesidad de plantear, en contra de la dicotomía urbano-rural, la existencia de un continuum de situaciones, un gradiente de posibilidades. Castro y Reboratti (2008) proponen una posible caracterización de los espacios rurales, dividiendo al continuum en tres, cuatro o cinco situaciones de decreciente ruralidad, considerando al menos tres elementos:

- a) la relación con el medio natural, ya sea a través del uso de los recursos y servicios naturales para la producción agropecuaria como por su aprovechamiento en otro tipo de actividades, como la recreación y la residencia;
- b) la poca densidad de población relativa, si bien enmarcada dentro de una gran variabilidad de situaciones, pero claramente diferenciada de la urbana si se utilizan escalas detalladas;
- c) la existencia de redes territoriales que articulen los ámbitos dispersos y los centros poblados de diferente tamaño, estando éstos, según sea la situación, fuertemente integrados al medio rural.

Es necesario cambiar el enfoque de análisis de la ruralidad, dejando de lado la idea de que lo rural es simplemente un sector económico de producción. En su lugar, se debe considerar la categoría de territorio entendido como:

(...) espacio construido por los grupos sociales a través de sus trayectorias (identidad) y de las interacciones que los vinculan entre sí. El territorio no es un escenario estático, sino un campo de relaciones cambiantes, de manera tal que, cuando las relaciones cambian, se transforma el territorio y sus posibilidades de representación (Plencovich, 2009, p. 12).

En esta misma línea, es necesario mirar lo rural desde lo rural, con sus especificidades, similitudes y complejidades. Pilar define a sus escuelas como de zonas rurales considerando tres cuestiones claves: que sus estudiantes son hijos de pequeños productores de la zona (la cual es considerada rural según el criterio demográfico), que sus estudiantes son mayormente jóvenes que estarían fuera del sistema educativo si estas escuelas no existieran y que las actividades escolares no compiten por la atención de los estudiantes con otro tipo de actividades. También determina que es una acción fundamental visitar a las familias de sus alumnos en sus hogares, aún si institucionalmente no posee los medios hay que ir ya que *“los alumnos esperan”*. Para ella, su trabajo trasciende el hecho de asistir a la escuela y cumplir con su horario.

Esto nos lleva a entender que la identidad es dependiente y formada dentro de contextos derivados de elementos sociales, culturales, políticos e históricos que influyen en su formación. El saber que surge se va transformando en la experiencia y en una práctica reflexiva.

Para José Tejada Fernández (2018) la identidad tiene dos dimensiones, una individual y otra social, por ello menciona tres identidades:

- El reconocimiento de uno mismo al ser integrante de un grupo profesional con los que comparte destrezas, saberes y valores;
- Identidad laboral, la cual corresponde a la mirada de los trabajadores en el desempeño de su actividad;

- La identidad docente donde se conectan las anteriores, pero se asume la particularidad del propio trabajo docente y a partir del mismo.

Teniendo en cuenta a este autor, Pilar cuenta que también influyeron mucho en ella y en su formación, las reuniones con los colegas, el debatir cada posible situación. En sus palabras:

(...) el lugar en el que me tocó trabajar después de que me recibí, no la suplencia de Eldorado, pero cuando vine acá<sup>26</sup> y tenía mis horas, y mis escuelas y mis colegas, o sea mi espacio, eso también influyó mucho. Porque la escuela, los directivos, los colegas y todo el entorno en el que uno trabaja también marcan la forma que una elige enseñar.

(...) cuando vine acá a San Pedro, eran escuelas que recién empezaban, con grupos de colegas jóvenes que tenían todo ese empuje de hacer cosas y de avanzar, y eso me gustó mucho.

(...) el contexto en el que empecé a trabajar, tuve el privilegio de trabajar, porque para mí es distinto una escuela que recién empieza de una escuela que ya tiene una historia de 25 años, donde las cosas ya están todas instaladas, donde ya no se puede modificar nada digamos (...) en una escuela más antigua es más difícil, hay más estructura (...) es difícil instalar ideas nuevas. Y acá en estas escuelas en las que me tocó trabajar no, eso yo valoro un montón.

Su identidad docente la lleva, como dije anteriormente, al aula con una metodología de enseñanza volcada a la concepción constructivista del aprendizaje, para que sus estudiantes lleguen a aprender lo más significativamente posible los conocimientos necesarios para su desarrollo personal y su necesidad de comprender y de actuar en la realidad, realidad que se contextualiza en las escuelas públicas rurales que por decisión de la docente se mantienen en privado.

De esta manera destaca que la construcción de esa identidad requiere tiempo, esfuerzo e implicación personal, pero también es necesaria una ayuda experta, aliento y afecto. En este sentido es de gran importancia el auto concepto que ella tiene sobre “sí misma”, de persona responsable y dedicada.

---

<sup>26</sup> Se refiere a San Pedro.

Predomina también una perspectiva crítica que Pilar realiza día a día, con un fuerte compromiso político, social y cultural en la que las dimensiones “saber”, “saber ser” y “saber hacer” cobran importancia en su conjunto y operan igualitariamente en el contenido del hacer pedagógico de su profesión, aunque en algunas oportunidades y según cuál sea la situación, como docente priorice un accionar por sobre lo planificado, piensa que la enseñanza es un proceso muy complejo, que se desarrolla en contextos institucionales, áulicos y fuera de ellos, entendidos como espacios conflictivos y determinados por el contexto más amplio en el que se insertan.

Estos espacios en los que los alumnos se encuentran representan una heterogeneidad social, cultural y psicológica, comprendiendo que son sujetos reales portadores de significaciones sociales y culturales y en el que el docente opera a partir de supuestos personales y condiciones tanto subjetivas como objetivas, que van a determinar su trabajo y el resultado del mismo.

Esto habilita que recupere un decir de la docente, respecto de la labor en estos espacios rurales y públicos, la cual identifica que es un trabajo “*donde la persona se juega mucho*”, lo que implica un grado de desgaste físico y emocional. Por ejemplo, en este sentido Pilar expone: “*En un curso hay treinta chicos, cada uno trae sus problemas. Eso desgasta*”.

De igual manera, su esencia como persona y profesional la llevan a disfrutar el recorrido, los días y cada escuela de las cinco instituciones en las que trabajó. En sus palabras dice que el simple hecho de “*usar tizas de colores*” es donde se da cuenta que disfruta lo que hace y con quién lo hace, agrega también que los chicos se ríen y eso la motiva.

Reconoce que en ocasiones son los propios padres quienes obstaculizan la educación de sus hijos, ilustra esto con el recuerdo de que cuando ella trabajaba para el Proyecto de Mejora Institucional (PMI) en el año 2018, realizando visitas a los domicilios de los estudiantes fue la madre de dos jóvenes que terminaron la primaria, pero no asistían a la secundaria, quien se resistió al ingreso de los mismos a la escuela secundaria alegando que trabajaban en la chacra familiar. En ese momento las palabras de la madre fueron: “*ellos se dedican a plantar tabaco, a trabajar en la chacra y no van a estudiar*”.

Simon Veeman (1994) conceptualiza esos encuentros con aquello que está fuera de las manos del docente, situaciones que no se pueden contemplar o resolver fácilmente, identificándolos con la denominación de “choque con la realidad”. Esta experiencia me lleva a reflexionar sobre su compromiso con el acceso a la educación. Si bien en esa ocasión no actuó como mediadora, para que la madre envíe a los jóvenes a la escuela, ya que se retiró del domicilio sin lograr convencer a la señora, ella comenta muy entusiasmada que en la siguiente semana los hermanos comenzaron a estudiar y que el hecho de que ambos puedan concluir sus estudios y acceder al sistema en donde antes estaban excluidos, es motivo de alegría.

En palabras de Pilar, cuando ella ejerce la docencia se olvida de todo lo demás y se concentra en que los estudiantes avancen. El encuentro con ella como profesora me abrió una vista al mundo del trabajo y la sociedad en la que estamos insertas ambas, abrió un horizonte enriquecedor para comprender la importancia de la identidad personal y profesional en su contexto de gestación.

Ahora bien, **retomando la historia Alba**, su vínculo con la profesión docente comenzó de otra manera. Ingresó al profesorado porque tenía la visión de que la docencia sería una profesión con salida laboral rápida, imaginario social bastante instalado, tanto así que en ciertas literaturas se establece que “(...) la escuela es vista como un espacio de oportunidades, en el sentido de posibilidad de acceder a un trabajo estable en una coyuntura de elevada desocupación” (Detke, 2017, p 306).

Pero su iniciación en el mundo laboral, le demostraría que no sería tan lineal el ingreso y que su identidad profesional se construiría en ejercicio, en el aula con sus estudiantes., donde cultivó y afinó su gusto por su labor.

Yo no me imaginaba profesora, ya te digo, porque a mí me gustaban otras cuestiones, era para mí una salida laboral simplemente. Y la docencia te va envolviendo por esas experiencias que uno va teniendo y esos acercamientos. Las experiencias prácticas y procedimentales que fui vivenciando en el instituto<sup>27</sup>. Todas esas cuestiones a mí me llegaron y me gustaron digamos, me entusiasmaron en el correr de la carrera.

---

<sup>27</sup> Aquí hace alusión al instituto donde se formó como docente.

Después el contacto ya, cuando uno va a la práctica, y se enfrenta con esos grupos que te tocan trabajar y van surgiendo cosas (...) yo creo que son esos desafíos que van surgiendo y que o te acercan, o te alejan, definitivamente. Y a mí me acercaron.

Alba señala que las vivencias que tuvo durante su formación le gustaron, esto se vincularía con la idea de que la identidad profesional comienza su construcción en la formación inicial y luego se va reconfigurando en las experiencias que van sucediendo en el día a día de las aulas transitadas ya como profesionales.

Su trabajo en el nivel medio está atravesado por la inestabilidad laboral asociada a la situación de revista “suplente”, donde las horas en las cuales trabaja no son propias y fluctúa de escuela en escuela reemplazando a otros docentes, a veces por períodos prolongados y otras por períodos cortos (semanas o pocos meses).

Una vez graduada en el año 2017 lo primero que se planteó fue: “¿*Qué hago ahora?*” Pensó que el ingreso al mundo de la docencia sería fácil, que al recibirse conseguiría horas inmediatamente, pero descubrió que las cosas no sucederían de esa forma.

¿Qué fue lo primero que pensé? Bueno yo dije: ¡Ahora ya está! Ahora ya con esto consigo la semana que viene ¡cuarenta y dos horas! ¡Titular! (risas)

(...) yo en realidad me empecé a medio que, a angustiarse a medida que iba terminando, porque yo escuchaba que muchos chicos decían: no porque vos estando ahí adentro, cuando ya estas terminando seguro tenés algunas horitas o algo así; y yo veía que yo estaba terminando y no tenía ¡Nada!

Esta angustia de no conseguir horas la viviría, no solamente en este momento de posgraduación, sino que se repetiría cada comienzo de ciclo lectivo (años 2018 y 2019 mientras trabajamos juntas en esta tesis). Cuando se recibió de profesora queda embarazada de su tercera hija, por ello se tranquilizó a sí, misma aludiendo que el próximo año podría dedicarse a la docencia. En mayo del 2018 la llamaron para una suplencia en Cerro Corá, la cual se constituyó en su primera experiencia formal como docente.

Me tranquilizaba, me hablaba a mí misma y me decía bueno, ¡ahora estoy embarazada!, voy a tomarme este año, de tranquilidad y con calma. Pero creo que lo primero que pensé en ese momento es “ahora seguro consigo”, y estando ya del lado de afuera dije bueno no es tan así, no es tan simple, no es tan fácil.

Y ya te digo, todo ese proceso es lo mismo que me sucedió este año. Lila nació en septiembre y de ahí las vacaciones de verano y no pasaba nada. Hablaba con otros compañeros, tampoco pasaba nada.

En los periodos de inactividad en la escuela buscaba generar un ingreso económico apelando a otras actividades. Por ejemplo, en el año 2018 vendería ollas, y en el año 2019 y 2020 sellos y materiales varios para docentes (anotadores, biromes personalizadas, reglas, etc.). Además, aprovechaba para anotarse en carreras y continuar con su formación. Así iniciaría la cursada de la licenciatura en Educación en el año 2018 y en 2020 una especialización en enseñanza de las ciencias, ambas con dictado en modalidad virtual.

En el año 2019 se le presentó una posibilidad de ejercer en el nivel superior, pero no pudo concretarlo. Esto ocurrió porque su título docente es no universitario y al no tener cinco años de antigüedad en el sistema (requisitos establecidos por el estatuto docente de la provincia de Misiones) no pudo acceder. Si bien había iniciado la licenciatura en educación, en ese momento la había dejado de cursar e igualmente alega, que no hubiera sido suficiente ya que no disponía del título cuando la convocaron.

Mendes Rodrigues *et al.* (2020) analizan la presencia de estrés y signos indicativos de depresión en ciento sesenta y tres docentes de una institución pública de enseñanza del Brasil. En este trabajo los autores afirman que “la enseñanza es una de las profesiones más propensas al desarrollo de estrés, depresión y ansiedad debido a una combinación de aspectos con características multifacéticas asociadas con la actividad laboral” (p. 211). Estas sensaciones no han sido ajenas al inicio laboral de Alba, por ello es significativo tomar en cuenta como vivenció esta etapa.

La importancia radica en el hecho de que el proceso de entrada establece las bases para el desarrollo profesional y la confianza del educador a lo largo de su carrera. La forma en que alguien inicia su trayectoria docente puede influir significativamente en su compromiso, habilidades pedagógicas y capacidad para impactar positivamente en sus estudiantes.

Detke (2017) realiza un estudio sobre el ingreso a la docencia en el nivel secundario en la provincia de Misiones, focalizando en la ciudad de Oberá, pero lo que encuentra es aplicable a otras regiones. La autora denomina “docente real” (p. 294) a aquel que está

preocupado por conseguir estabilidad laboral, es decir horas. Destaca que, durante el periodo 2004 al 2010 se crearon en dicha ciudad catorce escuelas secundarias públicas (sumándose a las cinco históricas), y todas ellas representaron nuevas posibilidades de ingreso al mundo laboral.

Una de las características de estas escuelas nuevas es que el plantel docente está conformado principalmente por docentes jóvenes, es decir, aquellos con menos de 10 años de antigüedad en la docencia y que se ubican en la franja etaria de entre 25-35 años.

(...) normalmente se desempeñan en 4 o 5 escuelas diferentes, tanto urbanas como rurales. Si bien muchos de ellos tienen su carga horaria completa, enfrentan condiciones de inestabilidad laboral por revistar como suplentes o interinos. (p. 296)

Pero la creación de estas nuevas escuelas terminó siendo asociada por los docentes de la zona, a una iniciativa vinculada a la red político-partidaria del gobierno provincial, ya que los mismos sostienen que la obtención de cargos depende de relaciones políticas o personales con los organizadores de las instituciones, asimismo las horas que se logran no son propias y en el mejor de los casos son interinatos.

Considerando que “(...) el ingreso a la docencia es entendido como el acceso y la permanencia en un cargo u horas cátedra en alguna escuela, que se realiza a partir de ese particular entramado de mecanismos formales e informales” (Detke, 2017, p. 299), se reconocen en el mundo laboral docente de la provincia de Misiones dos circuitos que debe realizar un docente novel para acceder a horas:

- Mecanismos formales, establecidos en el Estatuto Docente: apertura de legajo en la Junta de Clasificación y Disciplina, dependiente del CGEPM, posterior inscripción en los padrones docentes para cubrir interinatos y suplencias<sup>28</sup> y quedar a la

---

<sup>28</sup> Lista que se basa en el orden de mérito representado en un puntaje obtenido por el título, la antigüedad y los antecedentes. Página donde se deben inscribir por autogestión: <https://www.cgepm.gov.ar/>.

espera de la convocatoria por parte de las autoridades de las escuelas en las cuales se está inscripto.

Aquí puede incluirse el proceso de desplazamiento, que es un instrumento legal que autoriza a un docente con título específico, a reclamar horas a cargo de aquellos que ejercen la enseñanza sin poseer título docente. Actualmente es un mecanismo muy utilizado.

- Mecanismos informales, no regulados por las normativas vigentes y que generalmente son referidos por el colectivo docente como “acomodos por parte de algún contacto político o gremial”<sup>29</sup>.

Alba espera ser una profesora dinámica y motivadora en el aula, pero es algo que le cuesta llevar a cabo porque siente que no da todo de sí misma. De todas formas, busca no caer en las formas tradicionales de abordar los contenidos, implementando cosas nuevas y formas diferentes de enseñar. Su trabajo le ha enseñado a ser paciente, característica que considera fundamental para trabajar con los grupos de adolescentes.

La paciencia es lo fundamental, porque o si no, no podés manejar un grupo o hacés crisis en la primera de cambio. Porque no es lo mismo estar en un determinado lugar, que estar en otro. Y hay veces donde todo es maravilloso, y donde todos están sentaditos prolijamente, mañana te sale otra cosa y te vas, y resulta ser que este, no es así, no es lo que tenías allá. Ahí entrás en crisis. Y si yo, creo que, si no tuviera paciencia, no estaría haciendo lo que hago.

Recurre a los libros de la biblioteca de las escuelas donde trabaja, para seleccionar las actividades que utiliza con sus estudiantes y en una ocasión utilizó un cuadernillo que elaboró otra colega. Apela a las fotocopias para que sus estudiantes accedan al material, y expone que a futuro quiere elaborar materiales propios en los cuales, a partir de sus planificaciones, proponga actividades. Además, consulta sus carpetas elaboradas como estudiante del profesorado para ver qué actividades y materiales utilizar, adaptándolos al nivel medio. En este sentido, comenta que tiene guardado todos sus apuntes en cajas diferentes para cada año de cursada, entonces cada vez que tiene que practicar o hacer algo

---

<sup>29</sup> “En el año 2011 se realizaron denuncias públicas sobre el acomodo de personas en el Sistema educativo. Este hecho coincidió con la asunción del nuevo presidente del CGE, quien resolvió el “desplazamiento masivo” al mismo tiempo que una titularización masiva” (Detke, 2017, p. 301- 302).

busca en la que corresponde al año de cursada, ya que recuerda que hizo en cada año del profesorado.

Trata de que sus clases sean “*llevaderas*”, con esto se refiere a que en lo posible propone a sus estudiantes juegos y cosas entretenidas para que no se aburran, tratando de evitar pedirles que copien textos ya que, para ella, esto desencadena que sus estudiantes “*quieran salir corriendo del aula*”.

El otro día, por ejemplo, les hice un juego. Les lleve caramelos, jugamos, era para repasar un tema, el premio era para todos por la semana de la dulzura. Así trato de cambiar un poco y de adaptarlos a ellos para que no sea tan denso.

Destaca que se siente motivada por los comentarios de sus estudiantes cuando evalúan sus clases, quienes le expresan cuestiones tales como: “*Me gustó porque no vi tantas fotocopias o no hice tanto X cosa*”. Estas palabras reflejan su deseo de ser una docente constructivista, involucrada en el proceso de aprendizaje activo de sus estudiantes.

Alba ha trabajado tanto en escuelas públicas de gestión privada como públicas, pero declara que prefiere trabajar en las primeras debido a que le brindan una sensación de orden, consensos y organización. Aunque reconoce que el ámbito privado puede ser más exigente y demandante en cuanto a planificaciones y reglamento, se siente cómoda en ese entorno.

También esto se evidencia en la imagen que desea proyectar a sus estudiantes y colegas donde predomina lo formal, recordemos que declaró que no utiliza piercings, no se tiñe el cabello de colores llamativos ni se tatúa el cuerpo, cuestiones estéticas por las que declaró tener afinidad, debido a que considera que no aportan a la proyección que desea realizar sobre su yo docente. Este mecanismo de autoregulación es considerada por ella como necesario para su desarrollo profesional y personal.

Cabe aclarar que el proceso de autoregulación se compone de las estrategias puestas en juego cuando el individuo compara su estado actual o real con el que le gustaría ser para su desempeño. En donde para ello se siguen los siguientes procesos:

- Auto observación sobre la identidad real; o también llamada autoimagen que hace posible orientar y darle un valor significativo a la profesión.

- Autovaloración que son aquellas metas a las que aspiran; es también llamado el fenómeno de “sí mismo” y el cual nos conduce a la posibilidad de ser reconocido a pesar de tener debilidades.
- Auto refuerzo, se refiere al estado de progreso de aquellas metas. Al cumplirse este proceso, se asegura mejorar las prácticas, experiencias y conocimientos.

En consecuencia, la identidad personal como la profesional actúan en conjunto para, en el caso de Alba, ésta pueda cumplir con su trabajo de la mejor manera posible. En estas decisiones entran en juego las virtudes, las costumbres y los valores que lleva arraigados y vividos a lo largo de su vida. En su actuar docente propone un vínculo docente- estudiante del tipo formal, solicitando respeto e impartíéndolo, con el planteo de actividades constructivistas que intenta sean innovadoras y convocantes.

Ahora bien, el transitar por la profesión docente de Alba, era reciente cuando iniciamos el trabajo de esta tesis doctoral. En el año 2018 contaba con un año de experiencia laboral y cuando finalizamos el trabajo de campo en 2019 tenía acumuladas vivencias de los ciclos lectivos 2017, 2018 y 2019.

Todos los comienzos en nuestras vidas son desafiantes, generan entusiasmo, pero también desconcierto; pueden desalentar o alentar. Si bien esto ocurre en todos los campos de la vida, se intensifica cuando están involucradas las vidas y destinos de otras personas como sucede en el oficio de enseñar.

En esta sección se centraliza la reflexión sobre los comienzos en la enseñanza de ambas docentes, enfocando en aspectos prácticos y formativos generales. Al indagar en la naturaleza de esta profesión, se puede comprender mejor su finalidad: la enseñanza, y a su vez dilucidar formas y procesos de formación para aquellos que la ejercen. Este avance es fundamental para el estudio y el debate en torno a la institución escolar, especialmente en un contexto de profundos cambios como en el que nos encontramos.

Es importante reconocer que la enseñanza es una tarea compleja y significativa, ya que implica la responsabilidad de guiar, inspirar, educar a las generaciones futuras. Por ello, los docentes desempeñan un papel crucial en la formación de los jóvenes y en la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Sin embargo, los inicios en la docencia suelen estar marcados por desafíos. Puede ser abrumador enfrentarse a un aula llena de estudiantes con diferentes necesidades, personalidades y estilos de aprendizaje. Además, el dominio de los contenidos curriculares y la adquisición de habilidades pedagógicas requieren tiempo y experiencia, cuestiones que se evidencian en las historias de ambas profesoras.

Es fundamental, entonces, reflexionar sobre estos comienzos y desarrollar procesos de formación adecuados, ya que la comprensión profunda de la enseñanza y el aprendizaje, así como el fomento de habilidades pedagógicas efectivas, contribuyen a mejorar la calidad educativa y a preparar a los docentes para enfrentar los desafíos actuales y futuros.

Sumando a lo expuesto en los párrafos anteriores, en el caso del inicio laboral de Alba la misma estuvo atravesada por la búsqueda de estabilidad laboral. Como la principal característica que destaca de su trabajo es la inestabilidad asociada a la situación de quien ejerce en condición de “suplente”, alega que poder arrancar el ciclo lectivo con un grupo de estudiantes es una ventaja, ya que trabajar de manera provisoria no permite que conozca al grupo y teme que, a futuro, eso genere desgano en su manera de ejercer la docencia en esos periodos cortos.

(...) como profe por ahí con el tema de la suplencia (...) te digo, estuve un mes por ejemplo con cinco grupos, cinco grupos un mes ¿sí?, no llegué a conocerlos lamentablemente (...) nosotros vemos diferentes grupos, durante, por ahí un mes, por ahí tres semanas.

Bueno, en esos momentos es donde yo no quiero caer en decir: bueno hago lo que puedo. Sino que, es ahí donde yo creo que está el desafío de decir: voy a hacer todo lo mejor para que este cortito tiempo por lo menos le llegue un poquitito de lo que ellos necesitan o que ellos se enganchen.

Esa es una desventaja, de decir que yo estuve, todo mayo<sup>30</sup> con un grupo, y ahora ya no estoy más con ellos.

Cuando comenzamos a trabajar juntas, en el 2018, Alba ejercía en dos escuelas secundarias de la ciudad de Posadas, una era pública de gestión privada y otra pública. El trabajo

---

<sup>30</sup> Se refiere al ciclo lectivo 2018

en la escuela privada se mantendría en el 2019, pero no así la suplencia en la escuela pública, ya que no seguiría en la misma institución, sino que trabajaría en otra.

Su primera experiencia laboral formal fue en la localidad de Cerro Corá. Cuenta sorprendida que es la misma institución a la que asistió en carácter de practicante del profesorado, en el marco de las prácticas profesionales, y que justamente fue ese lugar el que despertó en ella las ganas de ser docente. Allí trabajó mayormente en horas de física y algunas horas en Salud (5° año), de mayo a agosto del 2017, momento en el cual dejó la suplencia debido a que estaba avanzado su tercer embarazo.

Este inicio laboral le dejó una huella a la que caracteriza como un inicio a la docencia paradójico, pues enseñaba una materia en la cual no se sentía muy preparada (física) pero el grupo de estudiantes era muy tranquilo y respetuoso, lo cual contribuyó a que la experiencia fuera buena.

(...) mi experiencia en Cerro Corá fue rara, no sé si fue de las mejores, pero fue rara. Porque yo empecé dando una materia la cual me costaba mucho, que era física y yo decía bueno yo no me había preparado tanto para esto. Entonces no enseñé biología ese año, sino que trabajé en educación para la salud y física. Pero, me sentí a gusto por los grupos con los que trabajé.

Yo creo que fue una cuestión de que fue mi arranque y fue lo que me dijo el director en ese momento y fue la primera escuela en donde arranqué y fue bueno arrancar ahí, porque después los que te vienen no son así, tan ideal.

Sumamente contenta de haber estado ahí en mi primera experiencia de primer año, porque creo que me preparó y me fortaleció para dar un paso hoy, para lo que vivo hoy con los chicos día a día. Entonces, si hubiera sido cualquiera de estas dos escuelas por las que pasé, que no tienen nada de malo ¿no?, pero si hubieran sido mi primera experiencia, mi primer impacto, en mi primer año laboral, creo que por ahí me hubiese tomado de otra manera la docencia (...) por ahí arranqué en el lugar donde tenía que arrancar, justo. Y bueno ahí empecé a pedalear como quién dice.

En el 2018 su hija era pequeña y nuevamente pensó que no trabajaría, sin embargo, se había anotado en el padrón<sup>31</sup> y esperaba la convocatoria de alguna institución que estuviera necesitando docente suplente en alguna materia afín a su título. Ella está empadronada, pero opina: “(...) *el tema de los padrones es la frustración que te genera anotarte y ver la cantidad de gente que están antes que uno, y yo tengo el puntaje allá abajo y digo, no voy a llegar nunca. Entonces bueno, eso me frustraba un poco y bueno, digo me voy a poner a estudiar algo*”. Paradójicamente, sus experiencias en las escuelas públicas han sido porque la llamaron desde las instituciones por figurar en el padrón.

En mayo de 2018 comenzó a trabajar en un Instituto público de gestión privada ubicado en el centro urbano de Posadas. Su ingreso ocurrió porque entregó su curriculum, ya que estas instituciones no trabajan por padrón. Sobre su incorporación a la institución comenta:

Fue una cuestión de suerte, fui y llevé mi curriculum y a la semana siguiente me llamaron y me dijeron: Mira parece que están necesitando de vos, comunicate tal día porque necesitan. Entonces, bueno ahí me fui y fue una entrevista un viernes que no se pudo dar, porque no me pudieron recibir. Y al lunes siguiente cuando fui me dijeron: arrancarías mañana.

Como cuestión de sinergia, el lunes siguiente al cual arrancó a trabajar en el instituto la llamaron de un CEP también ubicado en la zona centro de la ciudad.

Su llegada a las escuelas públicas por medio del padrón, la sorprende tanto que comenta este recuerdo con asombro.

(...) me llamaron de una escuela del centro, una escuela pública ¡por PADRÓN me llamaron! Yo dije no puedo creer que me estén llamando, me llamaron a mi teléfono, me dijeron mira estas en el padrón si te interesa y le digo ¡sí, sí!, y me fui y agarré horas (...)

(...) En el CEP fue por padrón y en el instituto bueno, fue por curriculum (...) y yo me había anotado el año pasado en el padrón de esta escuela, por las dudas, para ¡anotarme!

Entonces, durante el ciclo lectivo 2018 tenía veintiséis horas de biología, doce en el instituto y catorce en la escuela pública. En el primero estaba a cargo de biología en las tres

---

<sup>31</sup> Más detalles del procedimiento de empadronamiento en <http://www.cgepm.gov.ar/contenido/guiadetramite/106/detalletramite/>.

divisiones del primer año; y en el CEP tenía un primer año y dos terceros del turno mañana, y un segundo año a la tarde; en donde reemplazaba a dos docentes que estaban de licencia por maternidad, quienes iban a volver a sus cargos al año siguiente.

Con seguridad que la suplencia es todo este año porque, sacaron licencia por embarazo de riesgo y sí o sí le cubre la licencia hasta diciembre porque hasta que tengan y el pos-parto y demás, es todo este año. Pero, es una suplencia.

Ahora, en el instituto, el profesor renunció a las horas, así que no hay profe en ese ¡cargo! Entonces, bueno, ahí hay una posibilidad de que sea algo más duradero.

Comenta que en el CEP había treinta horas que requerían docente suplente, de las cuales ella tomó dieciséis. Destaca que le permitieron elegir los horarios, cuestión que realizó considerando su organización familiar y disponibilidad horaria, ya que su prioridad era estar en el instituto a la espera de una titularización.

En el instituto los grupos de estudiantes son de veinticinco más o menos, aunque en uno de los cursos tiene quince cursantes. Mientras que en la escuela pública los grupos llegan a treinta y nueve, cuarenta estudiantes, es decir son grupos más numerosos.

La discontinuidad laboral constante puede tener un impacto significativo en la dinámica de vida y tanto en la proyección personal como en la profesional; por ello es importante reflexionar sobre su impacto. Otro factor a tener en cuenta, en relación a las suplencias, es el cierre de notas de los trimestres. Como son trabajos temporales, los docentes deben asegurarse de dejar notas al ingresar o finalizar el periodo de suplente.

Considerando las particularidades del ser suplente, le consulto como sobrelleva la situación, a lo que ella comenta:

(...) es una inseguridad constante, porque uno no sabe ¿sí? (...) en mi cabeza, siempre va a estar girando que esas horas no son mías mañana, sobre todo en el privado (...) porque si ellos el año que viene, no me quieren llamar, no me llaman y listo, no hay reclamo posible.

Entonces, ¿impacta? Y sí, impacta porque es lo que yo te decía (...) uno no puede decidir. Yo estaba averiguando las licenciaturas que quería hacer. Yo no me puedo tirar, hoy por hoy, a decir bueno, voy a destinar mi sueldo, el que tengo acá, para pagarme la carrera de

la licenciatura que quiero hacer el año que viene. ¿Y si el año que viene no me llaman? ¿Me entendés?

Y también estoy ahí en la cuerda floja de decir bueno, hasta que yo no tenga algo que pueda decir bueno, esto tengo, o de esto dependo, o esto es mío (...) me echaron en el privado anterior, cuando trabajaba en la oficina (...) o sea, también me quedé sin ese trabajo, entonces seguro, seguro, no es nada.

Impacta porque uno sabe que está en una suplencia constante. Que es la realidad de muchos docentes hoy en día, que por ahí se reciben, están en suplencias, esos puchitos que agarramos y que ayudan, pero son huequitos.

Para hacer frente a esta situación, es importante desarrollar estrategias para adaptarse a los cambios laborales y mantener una actitud resiliente. Esto puede incluir la búsqueda activa de empleo, la actualización de habilidades y conocimientos, el establecimiento de redes de contactos profesionales y la búsqueda de oportunidades de aprendizaje y crecimiento. En el caso de Alba, ha realizado trabajo de ventas como una estrategia para generar ingresos económicos, ha dedicado el tiempo a la formación continua para mejorar su puntaje en el padrón y se mantiene inscripta en los padrones de suplencias e interinatos del CGEPM.

La problemática relacionada con la estabilidad laboral no es un fenómeno reciente en la docencia. Desde hace mucho, los educadores han enfrentado desafíos persistentes en la búsqueda del acceso a puestos de trabajo seguros. Esta cuestión histórica ha sido moldeada por diversos factores, tales como cambios en las políticas educativas, fluctuaciones económicas, y transformaciones en las prioridades gubernamentales. Estos elementos han contribuido a la creación de un escenario laboral que, a menudo, se caracteriza por la inestabilidad y la falta de garantías a largo plazo.

Además, la interconexión de factores socioeconómicos y políticos ha exacerbado las dificultades para lograr la anhelada titularidad. La falta de continuidad en las políticas gubernamentales, así como las variaciones en la financiación y enfoques pedagógicos, han contribuido a la precariedad laboral de los docentes.

Esta situación histórica ha llevado a una serie de consecuencias, como la rotación frecuente de personal, la disminución de la motivación y la dedicación a largo plazo, y la

afectación directa en la calidad educativa. Asimismo, ha generado un ciclo que impacta en la formación de los nuevos educadores, quienes, al enfrentarse a la inestabilidad, pueden desmotivarse y considerar otras alternativas profesionales, afectando así la continuidad y el fortalecimiento del sistema educativo.

Comprender esta problemática, desde una perspectiva histórica, permite identificar patrones, entender su evolución y abordar de manera más efectiva los desafíos actuales en la búsqueda de soluciones sostenibles.

Hace una década era común encontrar en las escuelas argentinas de zonas más desfavorecidas a jóvenes que al mismo tiempo que estaban estudiando la carrera de magisterio trabajaban como maestros y maestras porque los docentes titulados no alcanzaban para cubrir los cargos vacantes. Hoy, en cambio, y con el título ya en la mano, hay regiones con largas listas de espera para acceder a un cargo. (Birgin, 2000, p. 230).

En cuanto a la complejidad de la profesión, descubrió su interés y deseo de enfocarse y prepararse para el trabajo en aulas heterogéneas y quisiera capacitarse en cuestiones sobre la diversidad, ya que considera que la formación inicial no la preparo para esta realidad, especialmente para trabajar con estudiantes con discapacidad. Alba reconoce que la formación integral, especialmente en el trabajo con estudiantes con capacidades diferentes, es una asignatura pendiente para ella. Su disposición para seguir formándose demuestra su compromiso con su propio desarrollo profesional y el deseo de proporcionar una educación inclusiva y de calidad a todos sus estudiantes.

El reconocimiento que realiza sobre esta necesidad refleja la realidad de las aulas contemporáneas, tanto en escuelas públicas como las de gestión privadas, donde los docentes se enfrentan a la diversidad de necesidades, habilidades y experiencias de los grupos de estudiantes. Esta es una característica muy importante para conocer su identidad personal y profesional. Con respecto al deseo de trabajar más puntualmente con los chicos con discapacidad alude a que las experiencias que tuvo con ellos fueron claves en su desarrollo profesional.

No sé si decir me marcaron, pero es como que me quedó una puertita abierta de decir, me gustó o me gustaría ir por ese carril. El año pasado<sup>32</sup> me tocó trabajar con varios chicos con discapacidad y bueno es algo que me llegó de manera diferente. No trabajo de manera diferente del resto del grupo, pero me acercó a otra situación que no lo tenía pensado.

Estas palabras de Alba denotan que no realizó una diferenciación entre sus estudiantes, sino que esa diferencia transcurrió en ella misma y eso la transformó; demostrando que la docencia sea en el contexto que fuera, educación pública, educación privada, educación rural o educación para la diversidad; es una interacción que demanda compromiso y responsabilidad con los estudiantes, así como un profundo conocimiento sobre sí mismo, especialmente los propios límites y potencialidades para ejercer el rol.

Según Larrosa y Rechia (2018), el autoconocimiento implica el ejercicio de girar el ojo de la mente hacia el interior. Se trata de una apreciación interna volviendo la mirada desde afuera hacia adentro. Es decir que todo individuo se observa, se analiza, se cuestiona, se interroga, se conoce, se percibe.

Esto revela una parte importante de las identidades personal y profesional, y destaca la importancia de tener una actitud de aprendizaje constante en la docencia. Al reconocer que siempre hay más por aprender y que la formación integral es esencial, Alba demuestra su disposición a crecer y adaptarse a los desafíos cambiantes de la educación.

Estos relatos biográficos nos enseñan que la docencia es una profesión compleja y en constante evolución. A través de estas historias, podemos apreciar cómo las creencias, decisiones y experiencias de las dos docentes, tanto en entornos formales como no formales, contribuyeron y contribuyen a construir sus identidades profesionales, a la vez que nos demuestran la realidad de las instituciones, entre otros factores.

Los docentes están inmersos en un entorno social y cultural más amplio, que influye en su práctica y en la forma en que se relacionan con los estudiantes. Al reconocer y valorar estas vivencias individuales y colectivas, se genera una visión más completa y realista de

---

<sup>32</sup> Hace alusión al ciclo lectivo 2018.

la profesión docente y de las instituciones educativas en su conjunto. Esto ayuda a comprender la complejidad de la tarea y a encontrar formas de mejorar la educación y fortalecer la conexión entre la escuela y la sociedad.

Estas dos docentes brindan en sus historias una visión enriquecedora de la docencia como una profesión que se construye a través de la resignificación de las experiencias, sean estas formativas o prácticas del ejercicio en sí.

Continuando con el análisis de estos relatos, los cuales ponen de manifiesto vínculos entre las narraciones personales y las estructuras sociales- culturales- institucionales, entre otras cuestiones; considerando lo propuesto por Ricoeur (2001) respecto de que la realidad no se descubre, sino que es elaborada por los individuos que comparten una situación cultural común. Por ende, es crucial prestar atención a cómo los individuos experimentan su propia cultura y, especialmente, a cómo la interpretan.

Tomando en cuenta esto último, reflexiono sobre cómo los vínculos que Pilar y Alba formaron a lo largo de sus experiencias personales, especialmente durante su educación primaria y en cada etapa educativa, no fueron simplemente descubrimientos individuales, sino que se desarrollaron a medida que vivenciaban estas etapas y compartían con otros sujetos. Estos vínculos tuvieron un impacto directo en la forma en que interpretaron su realidad, lo que significa que su percepción de la misma fue construida en gran medida por estas interacciones.

Durante su educación primaria y en las diferentes etapas educativas, ambas establecieron relaciones con maestros, compañeros y otros actores involucrados en el proceso educativo. Estas interacciones influenciaron su manera de ver el mundo, moldearon sus valores, creencias y actitudes, y contribuyeron a la formación de sus identidades profesionales.

Es a través de estos vínculos y experiencias compartidas que ambas pudieron construir su propia comprensión de la realidad. Las relaciones con otros sujetos en el contexto educativo les proporcionaron diferentes perspectivas, desafíos y oportunidades de crecimiento personal y académico.

La construcción de la realidad está influenciada por las interacciones en el entorno educativo, donde las personas forman su visión del mundo, desarrollan habilidades sociales

y emocionales, y construyen su identidad. Reconocer el papel de estos vínculos ayuda a comprender la complejidad de la experiencia educativa y la importancia de cultivar relaciones positivas en este contexto.

***¿Qué vivencias, experiencias, creencias, respaldan a las identidades profesionales docentes construidas por Pilar y Alba?***

Primeramente, es necesario retomar la premisa de que los sujetos no tienen una sola identidad y que cuando construyen su red de significados profesionales las fuentes que nutren a quienes son como docentes provienen de diferentes dimensiones. Entonces, discutiendo la red de sentidos que Pilar y Alba han explicitado sobre lo que implica para ellas ser un profesional de la enseñanza, se identifican cuáles han sido para cada una de ellas las otras dimensiones de sus identidades que se entrelazan con ese rol. Estas incluyen experiencias laborales, conocimientos adquiridos mediante la educación básica, la formación inicial y continua, habilidades y talentos personales, valores y principios, así como las relaciones y conexiones con colegas y mentores en el campo laboral.

Existen programas de inserción de docentes noveles que tienen como finalidad acompañar el proceso de ingreso a la vida escolar de éstos. Entre las estrategias que implementan existe la figura del mentor en términos de: “un profesor con experiencia que asiste al nuevo profesor y le ayuda a comprender la cultura de la escuela” (Galvez-Hjornevick, 1986, como se citó en Marcelo García, 2009, p. 18).

Si bien ninguna ha tenido un mentor formalmente, esta figura la han cumplido informalmente aquellos que las acompañaron en las diversas instituciones que transitaron. En el caso de Pilar reconoce a los directivos y a una secretaria de la escuela N° 2 como quienes la orientaron en ese proceso de conocer los procedimientos y reglas escolares, en el caso de Alba han sido el secretario de la escuela y otros colegas. El papel cumplido por estas personas es de suma importancia ya que brindaron apoyo y orientación tanto en el diseño del currículum como en la gestión de clase a estas profesoras principiantes.

Sobre quienes la acompañaron a comprender el mundo administrativo, Pilar comenta:

(...) cuando yo entré acá a trabajar a la escuela N° 2 la preceptora, que ahora es secretaria, es muy maternal, me acuerdo que ella vino y dijo vos tenés estos cursos, le escribís a tal profesora para venir con ella y volvés con tal profesor y así ¿viste? me organizo todo mi trabajo.

Ella me ayudó a crearme la cuenta en la página en el consejo y todas esas cosas, me descargó el estatuto y una resolución de licencias. Me descargó y me dijo lee, esto tenés que saber y con la autoridad con la que me dijo no le dije nada. Y leí todo el estatuto y todo el decreto ese de todos los tipos de licencias que tenemos y cuando lo necesito lo leo, porque uno no aprende si uno no lo necesita, entonces cuando lo necesito, sé que está en el estatuto voy y leo.

Por su parte, Alba se encontró con la dificultad de tener que realizar ella misma sus planillas de suplencias. Comenta sobre estas cuestiones:

El tema administrativo, en algunos casos, es muy engorroso. Algunas veces las planillas las hizo el propio secretario el primer año allá en Cerro Corá. Y en otros años ya ¡era yo la que me tenía que mover! Sufrí mucho con las planillas porque no sabía cómo hacer, qué cantidades hacer, no sabía.

Llevaba a hacer en la escuela una, venía, firmaba, hacía la ronda en dos lugares y me decían no, pero son cuatro. Tenía que volver a hacer el trámite y son un montón de cosas que por ahí dan sobreentendido que uno sabe y no. Entonces, si tengo que decir cómo aprendí, y fue preguntando, aunque parezca obvio, aunque parezca re sonso. Yo recién empiezo, yo necesito que me digas ¡cuántas planillas son! porque eso implica que yo cobre.

Entonces yo llevaba toda la vuelta y hacía todo. Encima en una no me firmaban si no llevaba la de ellos y era así, cuando yo hacía todo el circuito y llegaba: traje mis planillas al fin, no además de este son tres más. Y ahí me quería morir. Tenía que hacer todo de vuelta y yo le decía ¡Yo no sabía! Si, son tres, entonces por ahí, preguntar, aunque parezca obvio esas pavadas, cositas así.

(...) tengo unas compañeras, que se recibieron conmigo (...) por ahí ellas están en el interior y tenemos un grupo y hablamos, consultamos, che y esta planilla vos, pero estamos en la misma o esa es la que me pidieron a mí, es parecida, de acá, de allá. Entonces, aparte cada institución, sobre todo si es la privada, tiene alguna vueltita de rosca distinta.

Entonces mi compañera que está allá en Montecarlo por ahí no se adecuaba, yo le mostraba por WhatsApp la planilla de acá, yo no tengo esa y era todo un tema. Pero bueno, de última consultaba con el colega más piola que encontraba ahí adentro del Instituto, siempre hay un colega piola que te da una mano.

Las combinaciones entre estos factores identificados contribuyeron a que cada una de ellas construyera una determinada identidad profesional, la cual van redefiniendo de manera única a partir de sus experiencias y la reflexión de las mismas.

### *Configuraciones de la Identidad docente de Pilar.*

En el transcurso del relato de Pilar sobre su vida docente señaló varias cuestiones que la orientan en la toma de decisiones respecto de cómo ejercer la profesión. En la Figura 2 podemos ver de manera sintetizada y categorizada en sub-dimensiones las cuestiones claves recuperadas.

**Figura 2**

*Dimensiones que influyeron en la construcción de la identidad profesional docente de Pilar*



Fuente: Autoría propia.

Retomando aquello que narró Pilar de que está a gusto al trabajar en las escuelas rurales, podría relacionarse con el hecho de que es hija de pequeños productores, creció y trabaja en una zona rural por lo que conoce en profundidad el contexto en el que se desempeña. Además, las características culturales de donde creció son similares a las de los estudiantes con los que comparte su cotidianeidad escolar (cultura permeada por costumbres brasileras debido a la condición de frontera, idioma portuñol<sup>33</sup>, zonas de pocos habitantes, padres sin secundario completo). Destaca mucho el rol de su familia en relación a sus estudios. Comenta que en la época en la que iba al secundario, ir a la escuela era su prioridad y lo único que tenía que hacer; no solo no tenía la opción de decir “*voy a dejar la escuela*”, sino que tampoco se planteaba esta posibilidad, pensamiento que mantuvo mientras estudiaba en la universidad.

Durante el curso de ingreso a la facultad no sabía si ingresaría a la carrera, pero siempre estuvo segura de que, si tenía que abandonar por algún motivo, trabajaría ese año para al siguiente volver o elegir otra carrera. Para ella esto tiene que ver con la familia, quienes permanentemente la estimularon a estudiar, además siempre se imaginaba haciendo una carrera y trabajando.

### *Elección de la profesión.*

¿Qué estudiar después de la secundaria?, esa decisión fue un poco más compleja, le interesaba algo vinculado con las ciencias agrarias, pero no se percibía como docente, aunque paradójicamente terminó eligiendo estudiar profesorado en biología.

Pilar y su hermana mayor representan la primera generación de universitarios en su familia, su hermano menor está estudiando y sus padres tienen la primaria completa. Declara que a su papá siempre le han gustado mucho los fierros<sup>34</sup>, desde chico manejaba y siempre supo que quería ser camionero; cuando tuvo la oportunidad se compró un camión con su hermano y se han dedicado a esa actividad toda la vida. Su mamá quería estudiar, es la

---

<sup>33</sup> Término utilizado para describir el uso conjunto del castellano y portugués al hablar.

<sup>34</sup> Esta expresión hace alusión a los autos y motores.

penúltima hija de siete hermanos, pero no empezó la secundaria. Mientras su mamá no tuvo la posibilidad de estudiar, su papá sí, pero él siempre decía que no quería estudiar para ser maestro, cuestión instalada en la época en la cual se realizaba la secundaria y se egresaba del nivel como docente de escuela normal.

Su padre tiene una plantación de pinos araucaria<sup>35</sup>, la cual representa un ahorro de dinero disponible. Pilar no tiene datos acerca de cuanta superficie es, pero considera que generaría dos cargas de madera. Para su papá la cuestión es así: si no tenía dinero para el estudio de sus hijos, sería cuestión de tumbar los pinos, vender la madera y generar el dinero necesario. Entre risas declara que los pinos sobrevivieron la carrera de su hermana, no se vendieron tampoco mientras ella estudiaba, y ahora van a ver si sobrevive la carrera de su hermano menor. Pero esa fuente de dinero está para eso, es lo que haría su papá para que sigan estudiando sus hijos.

Este vínculo de su familia y su profesionalización inciden en la importancia que ella le da al apoyo familiar que reciben sus estudiantes, cuestión que también podría incidir en su participación en la organización de actividades que vinculan la escuela con las familias, su participación en el PMI para visitar a las familias y su compromiso con la expansión de la educación obligatoria.

### ***La práctica religiosa y la docencia.***

Actualmente la práctica religiosa es una dimensión importante para ella, en su período en la facultad opto por ser adventista. Participa activamente en el Club Conquistadores, donde fue directora de la Agrupación Conquistadores “Estrella Matutina”. De la experiencia de participar activamente en club, rescata que fue el ámbito en el que descubrió que le gustaba trabajar con adolescentes, en sus palabras: *“Me gustaba esa energía que tienen ellos, y eso de que se prenden por ahí en las actividades que uno le propone, si es una actividad que les gusta”*.

---

<sup>35</sup> Especie arbórea cuyo nombre científico es “*Araucaria angustifolia*”, perteneciente a la familia Araucariaceae. Es vulgarmente conocido como Pino Paraná, pino misionero o araucaria misionera, y de él se obtiene madera comercial.

A pesar de su fuerte convicción religiosa, establece una separación entre la religión y su trabajo. Cuestiones tales como la evolución, el aborto, educación sexual integral, son temáticas que está dispuesta a abordarlas con sus estudiantes.

En sus inicios comenta que, pertenecer a la religión adventista y trabajar en instituciones con otras costumbres y normas, le generaron un cierto grado de conflicto, el no trabajar los sábados y el abordaje de temáticas conflictivas, le enseñaron a hacer las paces con su rol y separar la práctica docente de la religiosa.

Asimismo, sabe que la observancia del sábado<sup>36</sup> es una cuestión que puede generar conflicto con su trabajo, ya que en muchas escuelas se realizan diversas actividades de las cuales ella no participa. La primera vez que tuvo que plantear a sus superiores<sup>37</sup> la observancia del sábado sintió tensión; dice que ese primer momento es crítico, pero que después lo aceptan. Hoy día esta práctica no es un problema en las escuelas donde trabaja, ya que, si bien no participa de las actividades que se realizan entre el atardecer del viernes y el del sábado, colabora en las tareas previas de organización de esos eventos.

Por ejemplo, en los actos de colación y bingos que se realizan en las escuelas, colabora en todas aquellas tareas previas al evento: recortar las letras, preparar el telón, comprar gaseosas, juntar las ropas que se venden, etc. Además, participa activamente de aquellas actividades que se realizan en otros días de la semana.

Tiene en claro que el estatuto docente establece que el sábado a la mañana es jornada laboral, y que, si bien no hay dictado de clases, se hacen otras actividades; por lo que si algún directivo quiere ponerle falta puede hacerlo; lo mismo sucede con las reuniones que se realizan los viernes a la noche. En las escuelas donde trabaja no tiene problemas con esto, pero es consciente que podría tenerlos en algún momento.

Al comienzo uno de los directores de una escuela donde trabaja desconfiaba de la observancia del sábado, pero con el correr del tiempo éste le expuso una disculpa porque alguna vez se molestó con ella porque no participaba de las actividades de los sábados e

---

<sup>36</sup> La observancia del sábado en la tradición adventista se basa en la autoridad de la Palabra de Dios. Se considera un día de descanso y comunión con Dios, simbolizando la redención y la santificación. El cuarto mandamiento del Decálogo adventista orienta que todas las personas deben ser liberadas de las actividades seculares en el sábado (Éxo. 20:10).

<sup>37</sup> Sean estos, algún docente (mientras estudiaba) o un directivo (una vez que inicio su vida laboral).

inclusive eso le parecía un problema, pero después se dió cuenta que como ella era fiel a sus principios religiosos también era fiel y comprometida con la escuela. Este acto fue muy importante para Pilar y rememora el evento con cariño.

Siguiendo esta temática, agrega que no participó de su acto de graduación de profesora ya que el mismo se realizó un viernes a la noche. En esa ocasión debía recibir la medalla de oro al mejor promedio de la cohorte 2012<sup>38</sup>, pero al no asistir se la entregaron en otra ocasión junto con una birrome. Ambos reconocimientos están en El Soberbio, se los dió como ofrenda a sus padres porque considera que son ellos quienes se lo merecen, lo que refuerza la importancia que ha tenido su familia en su profesión.

### ***Momentos claves de su tránsito por la escolaridad.***

Las experiencias escolares, vivenciadas en los distintos niveles educativos, generan conocimientos en los sujetos y aportan información contextual y vivencial respecto de cuáles son las reglas que rigen en los mismos y cómo proceder ante ciertas situaciones. Éstas pasan a ser parte del marco referencial de los sujetos sobre la organización de la escuela, el aprendizaje, la enseñanza, la disciplina, la amistad, la forma de trabajar, entre otros, y configuran una manera de ser estudiante, la cual en términos de este trabajo es considerada como “Identidad estudiantil”.

Al conjunto de vivencias cotidianas escolares se la denomina “biografía escolar” (Alliaud, 2003) y se considera que tiene una fuerte influencia en la construcción de la identidad profesional docente, motivo por el cual abordaremos las cuestiones centrales de esa trayectoria escolar. Si bien esta recuperación no es el eje principal de este trabajo, resulta imposible que la misma no sea mencionada puesto que juega un papel particularmente importante en la construcción del actuar docente de Pilar. Revisarla nos permite indagar en el pasado educativo de los docentes, buscando identificar las influencias compartidas que dejó su paso por la escuela durante sus años como alumna.

En consonancia con las ideas de Alliaud (2003), el aprendizaje previo a la formación profesional es sumamente valioso, aunque puede carecer de un enfoque técnico, ya que

---

<sup>38</sup> Este es un reconocimiento que se entrega a graduados de las universidades nacionales.

es el resultado de varios años y horas en contacto directo con la escuela y diferentes docentes formadores quienes moldean la percepción de los significados, conocimientos, situaciones y vivencias propias del ámbito escolar: “(...) para los docentes la incorporación a la profesión representaría la ‘reinserción’ o ‘vuelta’ a un lugar que no es ajeno, aunque sí lo es la posición desde la que se realiza” (Alliaud, 2010, p. 166).

Asimismo, las múltiples experiencias en la institución escolar dejan marcas y huellas a menudo implícitas, que se reflejan en las ideas, creencias y valoraciones acerca de la realidad social y educativa en la que se desenvuelven los docentes. Estas experiencias condicionan la perspectiva sobre la educación, el significado de enseñar y aprender, y el sentido que tiene la escuela.

De acuerdo con la autora, es fundamental comprender la formación y práctica docente considerando el contexto escolar en el que se gestaron, así como los significados y sentidos que los docentes atribuyen a su experiencia vivida como alumnos. En cuanto a su biografía escolar, Pilar recuerda al conjunto de vivencias con diferente grado de precisión, evocando con mayores detalles aquellos recorridos más recientes, en términos de tiempo, y delimitándose a cuestiones claves al rescatar los más lejanos.

Su educación primaria transcurrió en El Soberbio, allí estudió en una escuela rural que dista un kilómetro de la casa de sus padres. En ese momento el sistema educativo estaba organizado en EGB y Polimodal<sup>39</sup>, por lo que en sexto grado (6º) finalizó el nivel primario y séptimo grado (7º) lo realizó en el nivel secundario.

En diversas ocasiones, menciona que su paso por la universidad pública contribuyó a que construya dos convicciones: la primera es que el trabajo docente tiene un rol social importante y la segunda es que esta profesión demanda, a su vez, compromiso social y laboral. En este sentido comenta:

Ser docente no es solo dar clases, uno tiene un trabajo social, yo creo que eso tiene la universidad pública y nuestra facultad. Cuando uno estudia en una institución pública uno sabe que está estudiando por los impuestos que paga la gente, que capaz sus hijos nunca llegan a la universidad ¿no?, entonces uno tiene ese compromiso social de ir,

---

<sup>39</sup> Este sistema estaba regido por la Ley N° 24.195: Ley Federal de Educación.

recibirse y salir, y dar lo mejor de vos, entonces uno siente que puede hacer otras cosas además de ir, encerrarse en un aula y dictar el concepto de célula por decirte algo.

Yo creo que la formación del profesorado, desde la primera materia que uno cursa, te enseña a ser responsable, de ir a jugar y comprometerte (...) También me fui generando esa idea de ser una docente comprometida, de dejar el alma digamos y no repetir por ahí lo que algunos docentes fueron conmigo.

Asimismo, destaca que estudiar en la universidad pública contribuyó a que construyera el compromiso social que determinó que tomara la decisión de trabajar en escuelas rurales públicas y fomentar el acceso a la universidad en los estudiantes de las mismas.

(...) la facultad, la universidad pública en general, te ayuda a construir ese sentido de trabajar por el bien colectivo, de lograr que más chicos lleguen a la universidad, que sean la primera generación de universitarios. O en este caso, acá en Pozo Azul puntualmente, que terminen el secundario (...) ese compromiso social de lograr que tengan estudios.

Con respecto a esto, se evidencia lo comprometida que esta con la realidad social y cultural. Esa vivencia en la universidad pública, haber estado en el centro de estudiantes y participar en diversas actividades universitarias, han sido experiencias que la motivan a comprometerse con la educación.

Señala también que a partir de allí supo que la docencia tiene un aspecto importante, que es su rol social. Es esencial considerar las pertenencias y las condiciones sociales de existencia, es decir todo aquello que haya podido determinar o influir en la identificación de los referentes a lo largo de su trayectoria, con los cuales se define y se ha definido Pilar como profesora.

Ante la consulta: ¿qué es lo que nunca usaste de tu formación inicial?, alega que la profundidad con que se desarrollan los contenidos es una cuestión que no utiliza, pero que a su vez eso ha sido un cimiento importante para la construcción de la seguridad que tiene para desempeñarse.

(...) yo definiendo nuestra profesión a muerte, primero nuestra universidad pública y después a nuestra carrera (...) Y, bueno, creo que de las materias no quitaría nada, al contrario, agregaría cosas.

En su momento cuando era coordinadora de carrera<sup>40</sup>, habíamos agarrado los programas de unas materias y vimos que había muchos contenidos que no sé daban en algunas materias, no las biológicas, pero de otras que obviamente no te voy a decir cuáles, pero hicimos ese análisis y vimos cosas que no estábamos aprendiendo y necesitábamos haber aprendido.

Así que no sacaría nada, capaz que explícitamente no sé dé en secundario, no vamos a dar todo, pero es fundamental haberlo aprendido (...) nosotros después no lo enseñamos, pero eso te da, así, esta distancia conceptual entre el docente y el alumno y eso te da seguridad al dar la clase, esa seguridad de que vos sabes más de lo que estás enseñando, porque si vos vas con lo justo que tenes que enseñar, en cualquier momento haces agua.

En cuanto a las que reconoce de su formación, destaca los conocimientos disciplinares, aunque aclara que durante su etapa de estudiante cuestionaba la profundidad con la que se los abordaban. A pesar de esta inquietud inicial, con el tiempo desestimó esas preocupaciones. Comprendió que la forma en que se abordaron los temas durante su formación académica, contribuyó a que construyera una sólida base conceptual la cual ha sido fundamental para fortalecer su confianza como profesora.

Respecto a las debilidades dice: “(...) *había cosas para mejorar (...) una era la didáctica específica de las ciencias naturales, no teníamos docentes que se hayan especializado en la didáctica de la biología, teníamos docentes de biología y de pedagogía, y faltó ese puente*”.

Sobre su formación en el profesorado, cierra el análisis de esa etapa diciendo:

(...) yo estoy muy agradecida a la educación pública en general, y a la facultad y al profesorado, y definiendo a nuestra formación y me parece genial (...) lo que nos dió la facultad es lo suficiente (...) la facultad no nos tiene que enseñar solo lo que vamos a hacer en el secundario obviamente (...) hay contenidos que uno nunca más lo usa, pero no creo que no sean importantes, porque todo sirvió en algún momento.

---

<sup>40</sup> Pilar fue coordinadora estudiantil del profesorado en biología durante dos años.

Considerando la debilidad que identificó en su formación inicial, decide realizar a posteriori del profesorado, la licenciatura en enseñanza de la biología, que es un ciclo de complementación curricular, de cursada virtual ofrecido por la Universidad CAECE.

El principal objetivo que tenía al iniciar esta carrera era acrecentar su conocimiento respecto a la didáctica de la biología, cuestión que considera cumplida con creces. En su propio decir:

(...) me parece que a nuestra formación le faltó un poco más de la didáctica propiamente de la biología digamos, teníamos mucha biología y bastante de didáctica general (...) nos faltó más lo específico de enseñar biología en secundaria.

Que después uno lo construye (...) y para eso a mí me sirvió mucho la licenciatura, aprender, revalorizar, darle un marco teórico a esas cosas que uno hacía digamos. Entender por qué se usa tanta analogía, entender por qué se clasifica tanto en biología, entender por qué es importante enseñar o recapitular esos procesos de cómo se hizo la ciencia, la experimentación.

La cursada de la licenciatura estaba al momento de iniciar la escritura de esta tesis (año 2020) pausada, básicamente por dos cuestiones: primeramente, no dispone más del tiempo necesario para auto-gestionar el cursado de una carrera virtual (cuestión que antes sí podía, pero ahora que tiene más horas en las escuelas, dispone de menos tiempo para dedicar a esa tarea) y ha perdido la regularidad por lo que debe invertir bastante dinero para volver a ser estudiante regular y finalizar la carrera.

*“No hay tiempo para formarse”* es una de sus frases, y que comúnmente también utilizan otros docentes al referirse al tema, pero, aun así, hacerlo tiene un protagonismo importante en la vida laboral del docente. Esto ocurre en dos sentidos: por un lado, aporta cuestiones de actualización para disponer de herramientas actualizadas al momento de ejercer la profesión y, por otro lado, existe un sistema de valoración asociado a los mismos, que determinan el lugar de los docentes en el padrón de designaciones de suplencias, interinatos y cargos de mayor jerarquía en las escuelas.

Al iniciar el trabajo de esta tesis con Pilar en el año 2018, ella tenía casi cinco años ininterrumpidos de ejercicio en las escuelas. En ese tiempo vivenció lo que denominamos formación continua, entendida como aquella que viabiliza el desarrollo de competencias

pedagógicas propias del ejercicio profesional, se inserta como elemento indispensable para el mejoramiento continuo de la práctica educativa (Jiménez Hernández *et al.*, 2018).

La formación continua de los docentes y directores en ejercicio (FDC) es una estrategia potente para la mejora sistémica de los aprendizajes en el mediano plazo. Tradicionalmente ha sido desarrollada a través de cursos cortos, asistemáticos y aislados que consideran al docente en forma individual fuera de su lugar de trabajo, y basados en el puntaje como principal motivación. (Ministerio de Educación y deportes, 2007)

Esta motivación por aumentar el puntaje, muchas veces genera que los docentes elijan realizar los cursos que tengan mayores valoraciones antes que aquellos que enriquecerían sus prácticas. En relación a esto último, Pilar comenta que cuando recién se recibió, en sus primeros años de ejercicio laboral, hacia todos los cursos que salían para sumar puntos en su legajo, pero aclara que actualmente es muy crítica en la elección de que capacitaciones realizar.

Era una época en la que salían muchos de conectar igualdad, cursos para usar esto, curso para usar lo otro, para enseñar la biología, general, específico, de todo tipo, algunos muy buenos, otros que dejaban mucho que desear.

Después, uno se compara, sale el padrón y vos miras que hay gente que tiene cuarenta y seis puntos y vos tenés quince. No sé cuántos puntos tenía cuando me recibí, entonces tenía esa ambición de sumar puntaje, y tomé cursos que no me sirvieron para nada. Pero ahora soy muy crítica (...)

El papel de la formación continua es proveer a los docentes en ejercicio espacios y herramientas para analizar las estrategias de enseñanza atendiendo a las necesidades del contexto individual así como a las teorías de renovación permanente en conocimientos pedagógicos (Núñez Rojas, 2019; González Fernández *et al.*, 2019) por lo que sería un proceso encaminado a la actualización de las competencias inicialmente alcanzadas, en respuesta a los cambios del contexto social (Chávez y Vieira, 2020; Aneas Novo *et al.*, 2019; Pérez Van Leenden, 2019; Escudero *et al.*, 2018).

### *Sus inicios profesionales: las prácticas profesionales y el ingreso a la docencia de Pilar.*

Al momento de realizar sus prácticas profesionales en el marco de la carrera docente, Pilar ya había realizado una suplencia y se había desempeñado como estudiante adscripta en la facultad, y deja en claro que estas experiencias fueron ensayos contundentes para su profesión. Luego, llegado el momento de realizarlas, la experiencia fue muy enriquecedora ya que expresa:

(...) volver a pensar las clases y poner en juego todo lo que aprendí al momento de prepararlas. Las experiencias fueron muy interesantes ya que tenía que planificar considerando mis propios deseos (...) y los de la docente co-formadora.

Pero también recuerda los miedos que se le presentaron en esa experiencia:

La profesora salía a las once y media, para hacer un trámite en el banco o algo así, y nos dejaba tanto a C<sup>41</sup>. como a mí, solas con los chicos. Y ese primer miedo de quedarse a cargo de un grupo sola, porque más allá de que uno encaraba la clase, de principio a final estaba la docente ahí, entonces estuvo interesante y esa tranquilidad de que no pasa nada digamos, porque uno piensa de que va a pasar cualquier cosa y no, es una clase normal. Entonces es muy importante eso, perder esos miedos de a poco.

Según Perrenoud (1993), la introducción a la formación marca el inicio de un proceso que acompañará al profesional a lo largo de toda su vida. Este aprendizaje se denomina auto-reflexión y tiene como objetivo el cambio y el auto-desarrollo. Para lograrlo, se ponen en marcha tres procesos que ocurren de forma paralela:

- Intenso aprendizaje; implica un compromiso activo y continuo con el aprendizaje, donde el profesional se esfuerza por adquirir nuevos conocimientos, habilidades y perspectivas. La disposición para aprender de manera constante permite adaptarse a los cambios y desafíos que se presentan en el entorno laboral.
- Proceso de supervivencia; refiere a la capacidad del profesional para enfrentar y superar los obstáculos y dificultades que se presentan en su carrera. A través de la

---

<sup>41</sup> Inicial del nombre de su compañera de carrera quién también estaba realizando las prácticas.

resiliencia y la perseverancia, el individuo logra mantenerse en un camino de crecimiento y desarrollo profesional.

- Aplicación consciente o inconsciente de la ética de lo práctico; implica tomar decisiones fundamentadas en la optimización de recursos y en la incorporación de diversos inputs, es decir, la consideración de diferentes perspectivas y enfoques. Al aceptarse a sí mismo y aplicar una ética basada en la práctica, el profesional busca simplificar su vida y avanzar de manera efectiva en su carrera.

En relación con su proceso de aprendizaje, Pilar relata que comenzó primero por lo que ella considera debería haber sido lo último, que fue dar clases:

(...) las clases de la suplencia las hice antes de aprender a dar una clase, de plantear el objetivo, el disparador, entonces daba clases como a mí me habían dado en el secundario.

Esto la llevó a pensar que estuvo mal el orden el que se dieron las cosas, pero a la vez le sirvió como cimiento para reflexionar durante el período de sus prácticas. De esta manera, además se evidencia la importancia que tiene reflexionar sobre la biografía de los docentes. En este sentido, para la comprensión de su identidad profesional, en primer lugar, es necesario reconocer que su socialización profesional comenzó durante la formación universitaria, donde se enfrentó por primera vez a la práctica docente. El conocimiento generado en esa etapa se transformó y transforma a través del desarrollo de un saber experiencial y una práctica reflexiva, la cual es dirigida al cambio y la auto-reflexión de aquello que podrían considerarse como fortalezas y debilidades.

Todo lo que involucra el trabajo interior, implica que uno pueda realizar cosas consigo mismo, esto es lo que puede y debe hacer el docente cuando se juzga, se mira, se analiza y se interpreta ante una determinada situación. Cuando reflexionamos y nos miramos hacia adentro, es cuando comprendemos la relación con uno mismo y con nuestra práctica pedagógica. Dicho de otra manera, realizamos la retrospectiva de analizar nuestra identidad. De esta manera, si las docentes modifican su visión de la sociedad que fuimos conociendo en sus narrativas, a partir de la reflexión sobre la sociedad y su propia vida, ellas tienen la capacidad de crear nuevas identidades profesionales. Estas condiciones solo serían posibles cuando se estudia la identidad tanto personal como profesional, para comprender las relaciones que se establecen con uno mismo y con la realidad social.

Recuperando lo propuesto por Villa (2021), respecto de que las escuelas que transitamos, los grupos de estudiantes que tenemos, las elecciones que tomamos respecto de cómo ejercer nuestra profesión son los que moldean nuestra identidad docente; entonces podemos relacionar lo que propone la autora con lo que nos narró Pilar sobre aquellas ventajas y desventajas, miedos e incertidumbres de dar sus primeros pasos como docente sin pasar por un planteamiento de cómo planificar una clase, enseñando un contenido con el cual no se sentía cómoda.

Refiriéndose a esto último, Pilar puntualiza que la construcción de quién es como enseñante, la mitad se realizó en los primeros años cuando estuvo en acción frente a un aula y con respecto a ello dice:

A los catorce días de recibirme, quince días, tenía treinta y nueve horas (...) Llegué justo en una época en la que se creaban muchas escuelas, muchos cursos, se estaban creando todos los secundarios de acá<sup>42</sup> y bueno, tuve esa suerte de tomar muchas horas, y muchas eran suplencias. Encima suplencias complicadas, de profes que estaban de licencia porque tenían familiares enfermos, entonces son suplencias que se renuevan cada quince días.

Estas palabras denotan la presión que recaía en ella como profesional novel, es decir quien está iniciando su carrera, al no tener estabilidad laboral y estar atravesando un profundo proceso de cambio, de reorganización de conocimientos, creencias. Podemos deducir que atravesó el “choque con la realidad” (Veeman, 1984).

La inserción al mundo laboral representó para Pilar, relevantes aprendizajes respecto al funcionamiento escolar, y en esos primeros años de docencia dice que fue clave el acompañamiento de los directivos y secretarios de las escuelas en las que trabajó, como así también el de los colegas.

(...) todo eso hace a la política institucional ¿no?, cada grupo tiene sus intereses, sus negociaciones y todo eso, y uno las aprende estando en la escuela y las aprende generalmente muchas veces cometiendo errores, desde completar una planilla, entender la organización de los trimestres, porque uno estudió en el secundario ¿no?, pero ¿cómo completar una planilla?, ¿cómo completar el libro de temas?

---

<sup>42</sup> Se refiere a San Pedro.

Con decirte que ese primer año que trabaje en la Escuela N° 2 me lleve el libro, los libros de temas, una vez a Eldorado y los traje el viernes siguiente. O que me tenían que reimprimir muchas veces las planillas porque cometía muchos errores. Una vez, por ejemplo, cargue las notas en Excel y viste que el promedio es sin redondeo y en excel me tiró con redondeo y copie, así como venía, y tuve que rehacer toda la planilla porque no es con redondeo.

Cosas así, desde esos detalles hasta cuestiones más importantes sobre cómo, quien tiene prioridad en la organización de horarios, esos arreglos internos que hay así en las escuelas, y que uno las va aprendiendo a lo largo de los primeros años de trabajo.

Respecto de este conocimiento de las lógicas escolares, se considera que el ingreso a la docencia se realiza a partir de la inclusión de los que se inician, al sistema burocrático-ritual escolar (Czubarko, 2001). Esto significaría:

(...) el conjunto de actividades que hacen a la organización escolar y laboral del docente: registros, planillas, carteleras, preparación de eventos y actos escolares, normativas institucionales; lo que coloca al iniciado en situación de aprendizaje y genera una ruptura con los ideales construidos durante la formación del profesorado (Alliaud, 2010) y que es expresado por los docentes como un aprendizaje sobre la marcha. (Detke, 2017, p. 298)

La primera experiencia laboral en la escuela secundaria N° 1 es desatendida por Pilar, quien la nombra poco y cuando lo hace expresa no sentirse conforme con la misma, e inclusive no la considera como su primera actividad en el nivel medio, sino que nombra su trabajo en la escuela N° 2 como el hito de iniciar su tarea en secundaria. En uno de nuestros encuentros le hago notar esto, a raíz de lo cual ella explicita:

Lo que pasa es que cuando uno hace una suplencia, uno cuando empieza ya sabe que es algo pasajero, y que no son cosas que uno las planificó, ni nada, y no sabe hasta cuándo va a estar (...) no sé cómo decirte, pero es algo muy inestable

Y lo primero que hice fue una suplencia, entonces bueno fui y di la clase hasta que volvió la docente (...) fue una experiencia muy importante, el tema es que yo todavía no tenía tan claras esas ideas de planificar, de cómo empezar una clase, de cómo terminar, qué criterios

evaluar, con qué criterios digamos. Entonces es como que tengo difusos esos recuerdos. No te puedo decir como encaré una clase, como empecé, como terminé, como me fue digamos, porque lo fui haciendo sobre la marcha y sin mucha reflexión.

Entonces (...) cuando empecé en la escuela N° 2 ya me puse en ese rol de la profesora de la materia para empezar. Y empecé de cero, así que yo por eso es como mi primera experiencia como docente, porque lo otro era como cubrir un bache que había quedado porque la docente no estaba y lo sentí así. Y hay otros profes que lo viven diferente, pero yo lo viví así, hay profes que pasan años haciendo suplencias, pero para mí las primeras horas eran cuando eran más y yo sabía que iba a empezar y terminar el año.

Esta manera de ingresar en la docencia, caracterizado por ella misma como una entrada sin preparación previa, es un tema que trabajó en su terapia, cuando asistió a la misma, a causa del estrés laboral que sufrió. Entonces reflexiona acerca de cuánto podría haber influido este suceso.

(...) fue muy de golpe, así empecé. Fui, entre al aula y empecé a dar clases a partir de lo que ellos tenían en su carpeta. La escuela recién se había creado y el director no estaba muy al tanto de todo lo que pasaba, de hecho, después lo echaron, o renunció. La cuestión es que era muy inestable la escuela y él me dijo entra al aula y dá clases.

Y yo me basé en lo que los chicos tenían en sus carpetas digamos, y fui construyendo a partir de ahí. Era de agosto a noviembre entonces ya era el último trimestre, di dos o tres temas (...) Y los evalué y completé las planillas digamos, como que fue una experiencia muy fragmentada.

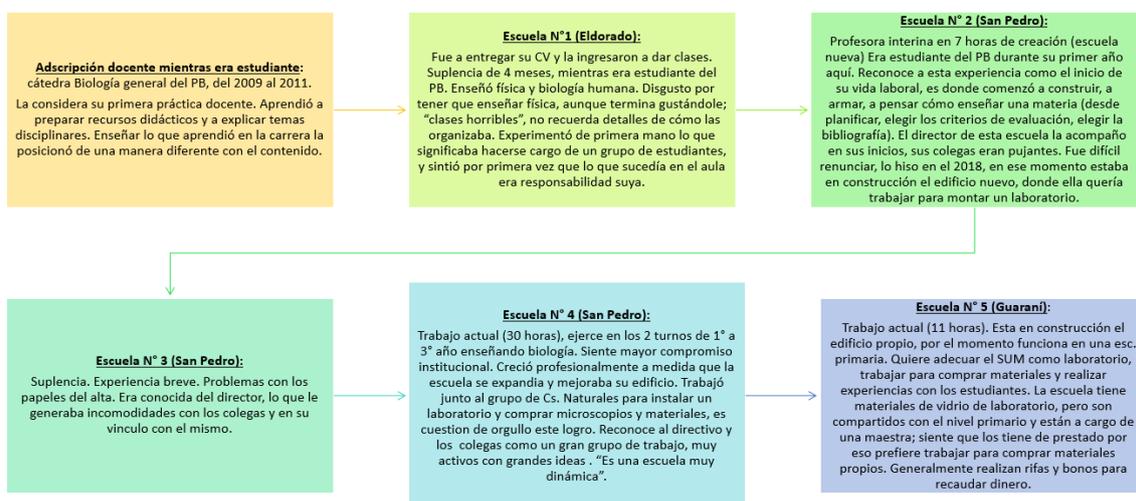
Pilar asegura que su experiencia en el sistema educativo ha permitido que se acomode a las lógicas de la organización de los tiempos y espacios escolares. Con esto se refiere a los trimestres, los horarios, el calendario y el compartir los espacios. A veces las condiciones edilicias instituyen el uso de las aulas y los tonos dentro de una clase. Por ejemplo, le ha sucedido en la Escuela N° 2 que las aulas están definidas por divisiones de madera, por lo que los sonidos de un aula repercuten en la de al lado.

(...) las aulitas eran de madera, y los chicos empezaron sistema nervioso y se hicieron los reflejos oculares y a partir de eso arrancábamos. Les causó mucha gracia ese día (...) ese día les agarró un ataque de risa que no podían parar de reírse, y para mí no era algo grave,

pero molestaba al otro curso. No podían dar clase y la profesora vino y me llamó la atención. Nos fuimos al pasto y terminaron de hacer, y se rieron y volvimos al aula a dar la clase.

**Figura 3**

*Vivencias, experiencias y cuestiones claves de las actividades laborales de Pilar*



Fuente: Autoría propia.

***Las redes de sentidos que construyó Pilar a partir del ejercicio profesional.***

Las palabras “*la docencia tiene un rol social*” están vinculadas con el hecho de que su formación transcurrió en la universidad pública, cuestión que cimentó la construcción de su compromiso social y que determinó su decisión de trabajar en escuelas rurales; como también su determinación a fomentar que más chicos culminen sus estudios secundarios y accedan a la universidad. A medida que transcurría su paso por la carrera y en los diferentes roles que cumplió en esos años (como coordinadora estudiantil de la carrera, por ejemplo) se fue instaurando el sentido social del rol docente.

Por su parte, Dubar (2000) señala que el docente construye su identidad profesional en torno a dos ejes: el sincrónico (vinculado al contexto de acción y a la definición de la situación) y el diacrónico (que expresa la trayectoria experiencial del sujeto, la forma en

que se construye subjetivamente los hechos). Por ello, la identidad profesional es dependiente y formada dentro de contextos derivados de elementos sociales, culturales, políticos e históricos que influyen en su formación. Al ser diacrónico se forma en relación con otros e implica emociones.

Bajo la denominación “identidad profesional docente” se presentan todos aquellos aspectos vinculados con las diversas experiencias laborales, las elecciones profesionales y la experiencia en relación con las escuelas y los colegas de trabajo. Además, aparecen cuestiones en relación al quehacer docente, la organización de la tarea cotidiana, los beneficios y las complicaciones que considera que tiene su trabajo, como es su vida laboral (materias a su cargo, cursos, escuelas donde trabaja), como así también aquellas cuestiones vinculadas con las regulaciones del trabajo docente.

Otra dimensión que aparece en esta sección es lo contextual en lo laboral, en términos de cómo el trabajo de Pilar se adecua a las particularidades de sus estudiantes, las escuelas, las políticas educativas a nivel macro y micro, entre otras cuestiones que ella toma en cuenta al momento de ejercer la docencia.

Pilar tiene experiencia laboral en el nivel secundario y el superior, tanto en instituciones públicas de gestión privadas como públicas, donde ha trabajado con grupos de estudiantes del primer al quinto año. Actualmente solo ejerce en el nivel medio, de primer a tercer año, en escuelas públicas que están localizadas en zonas rurales del departamento de San Pedro. Los secundarios en donde trabaja tienen la orientación “Agro- ambiente”<sup>43</sup>, cuestión que determina que curricularmente biología esté ubicada en primer y segundo año del ciclo básico y en tercer año del ciclo orientado. Las materias específicas están ubicadas en los años superiores y, en sus escuelas, están a cargo de profesores en ciencias agrarias.

---

<sup>43</sup> La Educación Secundaria se divide en dos ciclos: un ciclo básico de carácter común a todas las orientaciones (1° y 2°), con un Diseño Curricular Jurisdiccional del Ciclo Básico Común (CBC) y un ciclo orientado (3°, 4° y 5° año) de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, con un diseño jurisdiccional del Ciclo Secundario Orientado (CSO). Por resolución 795/10 del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Misiones, se aprueban para la Educación Secundaria, las siguientes orientaciones: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Informática, Turismo, Comunicación, Lenguas, Arte, Agro- Ambiente, Agro en Alternancia y Educación Física.

A finales del 2018 fue titularizada en casi todas sus horas interinas, menos en tres, pero dice que tiene que hacer el reclamo, ya que le corresponden. En 2019, cuando terminamos de realizar nuestros encuentros, Pilar tenía cuarenta y un horas concentradas en dos escuelas: En la escuela N° 4 tiene treinta horas y en la escuela N° 5 once horas, lo que en la semana significa que trabaja doble turno los días lunes, martes y miércoles, y en el turno mañana los días jueves y viernes.

En una de nuestras conversaciones, comenta algo sobre la importancia de estar enseñando biología de 1° a 3° año en la escuela N° 4 porque le otorga un sentido de continuidad. Charlamos sobre esto no solo cuando emergió el tema, sino que también en un encuentro posterior donde profundizamos sobre la cuestión.

(...) ¡Que interesante! Porque en la escuela N° 4, por ejemplo, yo tenía en un turno segundo y tercero, en el otro turno tenía solo tercero y los dos quintos. Otros profesores tenían primero de un turno, y primero y segundo del otro turno. Y a mí me molestaba eso de que otros profes tengan antes, que den primer año viste. Quería yo planificar para los tres años como un solo bloque de formación, que tenga una continuidad.

Cuando tenía oportunidad les iba cambiando a los profes, les cambie la salud de quinto por las horas de biología de primero y segundo. Aparte era una decisión institucional porque eran profes de otras áreas, eran más específicos de las agrarias que de biología ¿no?, entonces por una cuestión de organización interna de la escuela, se optó por cambiar.

Pero como que me sentía más cómoda cuando tenía así, control de ¡Que feo! suena como que muy controladora. Y bueno, ahora se me dio, hace dos años por ahí que estoy así con primero, segundo y tercero en las tres escuelas, entonces uno sabe bien que contenidos se dan.

Alega que prefiere trabajar de este modo, ya que le permite conocer qué temas se trabajan en cada año, como así también conocer las bases teóricas para planificar en los años superiores. A esto se suma la ventaja de poder desarrollar, al comienzo de un año, algún tema inconcluso que no pudo abordar el año anterior. Esta cuestión de reorganización en cuanto a las horas en las escuelas (concentración en una institución o mejora en la distribución de los horarios), las materias, los años en los cuales se trabaja; es algo estudiado por autores que indagan el desarrollo profesional docente. En este sentido, Detke (2017) expone:

(...) los que ya están insertos buscan la forma de permanecer en el sistema, concentrando las horas en un mismo colegio y así poder disminuir la dispersión y la pérdida de tiempo con los traslados.

En el contexto descrito se genera una situación en la cual las horas pueden ser intercambiables, pueden dividirse o juntarse, pueden ser trasladadas, pueden conseguirse u ofrecerse, independientemente de las competencias de cada persona y de las áreas curriculares específicas en las que se hubieran formado. (p. 300)

Me interesaba conocer como Pilar se organizaba, es decir cómo y de qué manera trabajaba en las distintas horas que tenía entre sus escuelas en las que ejercía en el año 2018, con los doce cursos y los aproximadamente doscientos estudiantes a los que enseñaba biología, tanto en el ciclo básico como en el orientado. Ante mi consulta, inicia contándome que:

(...) justo estamos en etapa de entrega de planificaciones<sup>44</sup>, y las planificaciones escritas, son bastante parecidas, porque uno, si bien las arma en base a cierto diagnóstico y en base a las características de la escuela, son bastantes semejantes por lo menos los contenidos conceptuales.

Después son muy distintas las tres escuelas (...) la escuela N° 2 está en construcción (...) en la escuela N° 4 tenemos un laboratorio (...) que es un espacio de enseñanza de las ciencias naturales, tenemos ese espacio entonces, que en las otras escuelas no cuento. Aunque hay materiales, hay microscopios, hay materiales de vidrio que por ahí se usan, pero es más complicado armar algún experimento, algo así (...) Y en la escuela N° 5 compartimos las cosas de laboratorio (...)

Entonces, son distintas las clases, más o menos uno los va llevando medio parejo los contenidos, pero nada que ver.

---

<sup>44</sup> Esto me comentó a principios de mayo del 2018.

En la Figura 4 se sistematizan los aspectos vinculados al quehacer docente que recuperamos con Pilar sobre su manera de ejercer la docencia. Esta representación gráfica permite visualizar de manera estructurada y clara las diversas dimensiones y enfoques que influyen en su práctica pedagógica. En particular, se destacan sus métodos de enseñanza, las estrategias utilizadas para fomentar el aprendizaje de sus estudiantes, y las herramientas didácticas que emplea para mantener el interés y la motivación de sus estudiantes. La sistematización de estos aspectos ofrece una visión integral de su accionar docente y también puede servir como una guía para reflexionar sobre las prácticas educativas y cómo pueden ser adaptadas a diferentes contextos educativos.

Dentro de sus experiencias laborales, ha trabajado en lugares donde no se ha sentido cómoda, sobre las que dice: “(...) *son instituciones en las uno se siente como un quiste adentro que no sumas ni restas*”. Recientemente graduada, cubrió una suplencia de un mes en una escuela pública de gestión privada de la ciudad de San Pedro, pero no menciona detalles sobre el trabajo aquí, solo comenta que no logró sentirse a gusto en la institución. Asimismo, también trabajó durante un tiempo en lo que ella describe como la escuela más grande de San Pedro, sobre la que expone:

(...) es una escuela muy fría digamos, donde cada uno va, cumple su función, vuelve. Cada uno hace lo mínimo que tiene que hacer y yo tenía ocho horas ahí, y era una de sesenta docentes, éramos como seis, siete profesores de biología. Entonces, uno iba daba la clase y volvía (...) nunca me sentí parte de la institución.

Aparte era una suplencia, cuando es suplencia vos ya tenes una planificación armada, tenes un grupo de chicos que venía acostumbrado a otra forma de trabajo, es más difícil. Como vos sabes que no son tus horas.

Otra experiencia de esta índole la tuvo en una escuela de orientación técnica, donde describe que había un ambiente bastante hostil desde la dirección hacia el personal docente: “*la directora, era un poco complicada su relación de autoridad con los docentes, pero no era solo ese el problema (...) Tenía tres horas interinas y las demás suplentes, y cuando cayó la suplencia deje también las tres interinas*”.

También trabajó en dos instituciones de educación superior no universitarias, en carreras de formación docente. Además, estuvo como graduada adscripta, por unos meses, en una cátedra de la carrera en la cual se graduó, pero al ser lo del magisterio una suplencia y el

tener que trasladarse desde San Pedro hacia Eldorado, que es donde funciona la facultad, ello representó obstáculos para continuar en el nivel. A partir de estas experiencias declara: “(...) me di cuenta que lo mío no era el terciario, no sé por qué, pero no me termine enganchando, prefería secundario”.

**Figura 4**

*¿Cómo organiza Pilar su quehacer docente?*



Fuente: Autoría propia.

## **Configuraciones de la Identidad docente de Alba.**

Alba nació y creció en Posadas, su vida transcurrió en esta ciudad, que es la capital de la provincia de Misiones. Aquí estudio, se casó, formó su familia y es donde actualmente trabaja. Conoció a su marido cuando cursaba una carrera superior y comenta entre risas que todo fue rápido entre ellos, se pusieron de novios, a los tres meses se fueron a vivir juntos y a los siete meses se casaron, al año quedó embarazada de su primer hijo y ahí siguió la historia. Reconocerla como madre y esposa es muy importante, ya que su quehacer docente está atravesado por la vida familiar. Asimismo, realizó el profesorado siendo madre y declara haber estado acompañada en el proceso por su marido, sus padres y suegros.

Mis padres me ayudaron siempre con los chicos, se quedaban con ellos si mi marido se iba de viaje. ¡Siempre están! Hasta el día de hoy, cuando hay temas laborales, si me tengo que quedar, si me tengo que ir a una escuela y no está mi marido, siempre están colaborando.

Mis suegros no son de acá, son de Oberá, o sino ellos también (...) Cuando yo hacía mis prácticas, mi suegra incluso viajaba para quedarse con ellos.

La identidad profesional docente de Alba se ha moldeado a lo largo del tiempo a través de una variedad de componentes que interactúan y se entrelazan en su trayectoria profesional; los cuales se representan en la Figura 5.

Su profesión convive con la madre cotidiana encargada de organizar todo, desde la mamadera de la hija, la casa, la limpieza, hasta estar con su mamá cuando está enferma. Cuestiones personales que declara tener que conjugarlas con la actividad docente de planificar las clases. No reniega de su vida familiar y en varias ocasiones comenta que su organización laboral depende de la familia. Ocupa los fines de semana para los trabajos extras, ya que en la semana el día a día del hogar, que si bien son tareas que realiza en conjunto con su marido, le demandan tiempo.

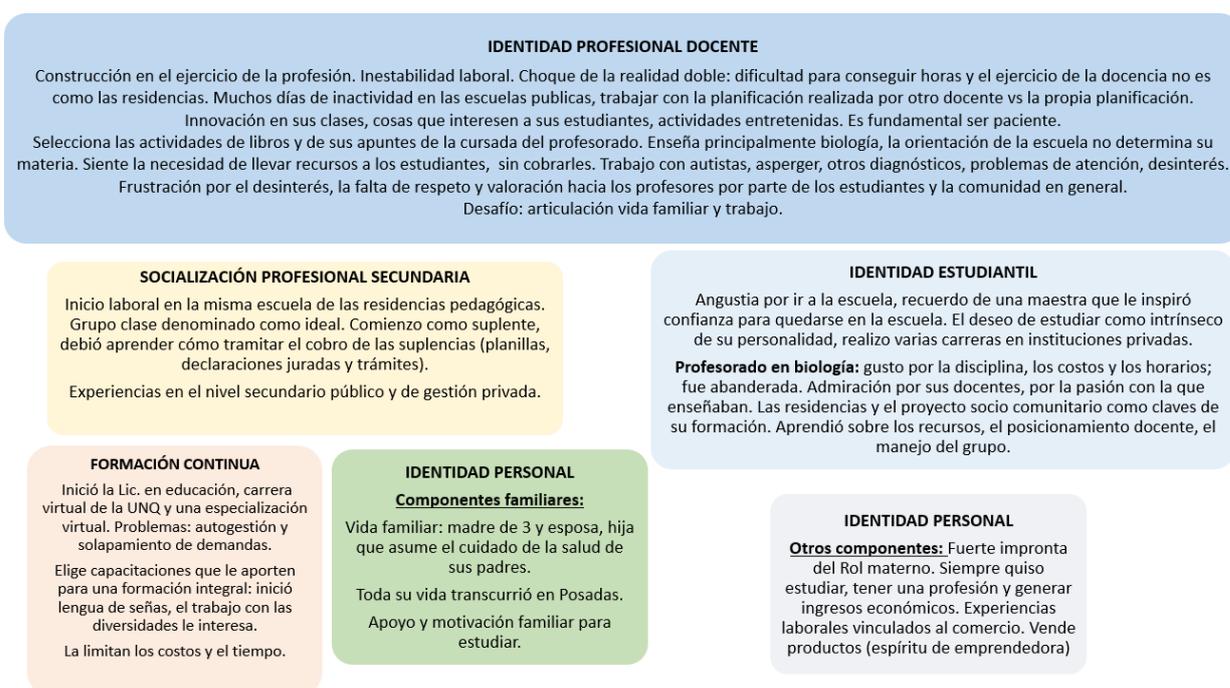
Me cuesta un montón en todos los días hacer alguna rutina (...) ¡Por supuesto, somos mujeres y vos sabes que trabajamos mientras hacemos otras cosas, por ahí cuando voy subiendo en el auto, voy pensando, me paso todo el día arriba del auto voy y ya voy imaginando que voy a hacer para mañana a la mañana, qué tengo que llevar, entonces voy a casa

y ejecuto. No me pongo a pensar, ni me siento con el libro. Ya en casa voy y marco lo que tengo que hacer, las actividades y demás. Soy multi-todo.

Igualmente, comenta que no lleva registro de sus actividades, hay semanas en la que elabora una lista de tareas, pero dice que en la siguiente ya se olvida de hacerla. En términos de obligaciones y en sus propias palabras, la figura de mamá se arregla como puede con la de la profesora.

## Figura 5

*Dimensiones que influyeron e influyen en la construcción de la identidad profesional docente de Alba*



Nota: Autoría propia

En su rol de hija, Alba expresa que experimenta altibajos emocionales, que van desde momentos en los que todo parece estar bien hasta otros en los que las cosas van mal, y esta fluctuación está directamente relacionada con la salud de sus padres. En uno de nuestros encuentros, en 2019, me comentaba que su mamá estaba enferma, asunto que la preocupaba. Lamentablemente a comienzos del 2020 fallecería su madre lo que constituyó un momento extremadamente doloroso y difícil para ella.

La enseñanza es una de las profesiones más feminizadas (Pérez Rueda *et al.*, 2017), ya que la presencia de mujeres es mayoritaria, aun así, las desigualdades derivadas de la diferencia sexual tienen poca presencia en la formación inicial.

(...) en la concreción de la formación de educadoras y educadores no puede adoptarse una supuesta posición de neutralidad ante el género, por qué no hay educación neutral en el sentido que “no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces, práctica educativa sin ética”. (Freire, 2003, p. 43, como se citó en Carillo Flores, 2017, p.33)

Entonces, todas las cuestiones de la familia inciden en su trabajo. Ante la pregunta ¿Cómo se conjuga todo esto en tu manera de ser docente? Me comenta: “*Todo aporta un poquito en nuestro día a día. O sea, desde que yo me levanto hasta que me voy a dormir es todo un trajín*”, lo que denota esta cuestión de la complejidad en la combinación identidad personal con identidad profesional.

### ***El constante deseo de estudiar y sus elecciones formativas.***

En nuestros diversos encuentros Alba explicita de diferentes maneras que el deseo de estudiar ha sido y es una constante en su vida. El profesorado no es la única carrera superior por la que optó, sino que con anterioridad cursó otras y hoy día está en constante búsqueda o de una nueva, o de capacitaciones. “*Siempre fue así, ese constante ida y vuelta entre estudiar o trabajar*”. Pensar sobre esto la lleva a concluir que, entre esos cambios de carreras, debería haber aprovechado mejor el tiempo.

Prevalece su rol materno por sobre el rol docente, y alega que para ella existe una gran diferencia, en cuanto a quienes son profesores varones, en relación a las que son mujeres.

Me agota el tema de compensarlo con la casa, porque por ahí el profesor hombre es distinto a la mujer ¿viste? La mujer no solo tiene que pensar en: ¿cómo planificar la clase?, sino

que tiene que pensar en las tareas, tiene que pensar en la comida de la casa, tiene que pensar en si se enferma alguien, tiene todas esas preocupaciones, que no digo que el hombre no las tenga, pero es distinto. Ellos coordinan las cosas de manera distinta.

Por ejemplo, tenía que hacerle a Lila kinesiología. Bueno, cuando salí de la escuela ayer a la tarde pase por ahí y ya pedí turno. O si no, llego a casa y es ¿a qué kinesiólogo la vamos a llevar? Entonces, hay cosas de las que me tengo que ocupar, y si me olvido, por ahí me achaco: ¡Uy! me olvide, y pasa el tiempo y que la vacuna, que demás, aparte de las clases.

El transcurso de sus estudios en los diferentes niveles educativos (primario, secundario y superiores) tuvo lugar en Posadas, y en sus relatos, Alba evoca recuerdos sobre estos períodos con diversos niveles de detalle. Se presentan a continuación algunas de las observaciones espontáneas que compartió sobre su experiencia educativa.

Asocia sus primeros años escolares con la conmovedora anécdota de que, desde su etapa preescolar hasta el cuarto grado de primaria, solía llorar antes de ir a la escuela, debido a un profundo miedo que sentía. Esta situación se repetía diariamente, ya que sentía una gran reticencia a asistir a clases.

(...) lloré todos los días de mi vida antes de entrar a la escuela (...) Yo no sé mi madre, hoy yo le digo, ahora te entiendo mami porque si mi hijo me hiciera esto (...) bueno, yo no lo voy a retar porque lo entiendo, a mí me pasaba.

Me angustiaba, llegaban las once de la mañana y a mí me subía un calor, yo no comía, devolvía todo al mediodía, y mi mamá me llevaba igual, yo llegaba todos los días a la escuela y tengo recuerdos, recuerdos angustiantes, de estar afuera, de esperarle a mi mamá, o llorar toda la jornada.

Creo que los profesores ya no sabían más que hacer conmigo. Y cuando llegué a 4to grado, tuve una maestra que le dijo a mi mamá, ella tiene que entrar y ustedes no pueden entrar más acá. Era cuarto grado ya y ellos seguían entrando al aula y me dijo y le dijo a mi mamá, que no podía continuar así, que yo tenía que entrar sola. Y me habló, porque sé que me habló, no me vayas a pedir que te diga qué me dijo, pero sé que me habló y yo nunca más lloré.

Hoy, la hija de ella es mi colega, fue mi colega el año pasado de físicoquímica en otra institución, y me dio su teléfono (...) el docente a quien yo escribí el día del maestro ¡Fue

a ella! La vez pasada me mandó una foto y me dijo: Mira lo que encontré, era una carta que yo le había escrito, que ella tenía guardada.

El nivel primario lo cursó en una escuela pública del casco urbano de Posadas. Teniendo en cuenta ese recuerdo de su infancia, uno de los elementos relacionados con la conducta humana es la de los saberes, el entorno afectivo, motivaciones y metas, entre otros, que son factores determinantes de la identidad y que pueden argumentar la falta de estabilidad y conciencia ante determinadas situaciones críticas. Además, está estrechamente relacionado al éxito escolar, laboral y social.

Su secundario transcurrió en una escuela pública, con orientación comercial, que dista unas pocas cuadras de la institución donde hizo la primaria. La orientación con la que se graduó es “Bachiller y Perito Mercantil”, esto considerando que hasta el año 2006, este nivel del Sistema Educativo Argentino estaba organizado en EGB y Educación Polimodal (regido bajo la Ley Federal de Educación N° 24.195 sancionada en 1993).

Una vez finalizada la secundaria, eligió el Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya para cursar sus estudios superiores. Aquí realizó el cursillo de ingreso para acceder a la carrera Profesorado en Educación Inicial, aunque desistió de esa elección y cursó una tecnicatura, en la cual no avanzaba ya que no rendía los finales de las materias.

¡Quedé en el cursillo!, éramos 140 y quedé. Tenía mis sobrinos que tenían la edad de mis hijos ahora, y dije ¡Yo chicos no voy a tratar! ¡Y mis compañeros no podían creer!, pero ¡Quédate!, ¡quedaste entre dieciséis! NO, no, no, no y desistí.

Ahí, para no perder el año, entré a artes visuales en el Montoya. Hice, entre idas y vueltas, aproximadamente como tres años, siempre dentro del mismo ciclo. Terminaba de cursar, volvía a cursar (...) no podía, no me presentaba a la materia. Volvía a cursar. Hasta que un día dije NO. Mis papás me pagaban, entonces dije no voy a estudiar, ¡voy a trabajar!

Trabajó durante un año y medio en un conocido boliche de la ciudad Posadas donde era cajera, y eligió volver a estudiar porque en su trabajo no la estaba pasando bien. En sus propias palabras: “*Te consume mucho tiempo por nada*”.

Esta vez optó por cursar la Tecnicatura Superior Contable, Impositivo y Previsional, en horario nocturno, con una duración de dos años. Su elección estuvo motivada por la afinidad con la orientación de la cual egresó del secundario. Aquí fue donde conoció a su

esposo, ambos terminaron la cursada, pero adeudan el trabajo final de graduación para acceder al título.

Cuando estaba terminando esta tecnicatura, consiguió un trabajo en una empresa distribuidora de gas, ubicada en las afueras de la ciudad, sobre la Ruta Nacional N° 12. Trabajó allí durante siete años, inicialmente en el área de atención telefónica y luego en labores de gestión administrativa. Finalizando el séptimo año laboral, en el mes de noviembre del año 2012 la despidieron abruptamente: “*De un día para el otro, de una mañana para la otra me despiden*”. Este hecho marco un punto de inflexión en su vida, que se tomó como la oportunidad de volver a estudiar y empezó una nueva búsqueda.

La elección de una carrera esta vez la llevó a escoger el profesorado en biología del ISARM, carrera que comenzó en el año 2013 y le demandó cuatro años, recibéndose en febrero del 2017. Comenta que no recursó ninguna materia y que fue abanderada de la institución: “*Siempre tuve muy buenas notas, gracias a Dios, y jellos me permitieron!* (haciendo alusión a sus hijos)”. Aquí vuelve a destacar el acompañamiento que toda la familia le dio para que pudiera estudiar, sus hijos, su marido, sus padres y suegros.

¿Cómo me decidí a estudiar la carrera de biología? En realidad, fue una cuestión de que yo quería estudiar algo, ¡¡Algo quería estudiar!! Surge la situación de que me quedo sin trabajo, a fines de un año determinado y me daba justo como para iniciar un estudio el próximo año (...) Es mi oportunidad, no voy a bajar los brazos digo, acá por alguna razón me quede sin trabajo.

¡Justamente R.P.<sup>45</sup> tiene mucho que ver en esta decisión mía! Porque mi marido es conocido de él, ellos se conocen de Oberá y, entonces en algún momento se cruzaron. hablaron y él le comenta, le dice: Fíjate, ¿por qué no le decís que estudie tal carrera?, le comenta, así como un comentario. Que seguramente él ni debe recordar ¿no?, pero le dice.

Bueno él viene y me dice, ¿por qué no haces tal cosa? y le digo a mi marido ¿a vos te parece? Y hasta que llegó el último día de la inscripción en febrero y dije, bueno voy a ver cómo es el ¡profesorado! Porque yo en el profesorado, ¡no tenía idea de qué podría ser el profesorado! Yo ¿profesora?, yo siempre fui administrativa, ¡Viste! Y bueno voy a probar; ya te digo, era el 28 de febrero me acuerdo que era el día que se anotaba, y el 27 me decidí.

---

<sup>45</sup> Iniciales del nombre del colega conocido de ambas, quien nos puso en contacto.

### *Hitos destacados de su formación docente.*

La elección del profesorado fue un proceso analítico, en el que Alba consideró diversos aspectos. Tres factores principales influyeron en su decisión: su afinidad por la disciplina, los costos involucrados y el horario de cursada. Inicialmente, tenía interés en estudiar medicina o nutrición, pero ambas opciones presentaban desafíos. Para medicina, tendría que trasladarse a Corrientes, lo cual no era factible debido a sus responsabilidades como madre. Por otro lado, la nutrición implicaba costos elevados asociados a las cuotas, lo que la llevó a considerar otras alternativas.

Finalmente, optó por el profesorado debido a su genuino gusto por la salud y la biología. Además, la institución le resultaba conocida y la organización del horario de cursada ofrecido por la carrera encajaba perfectamente con sus responsabilidades familiares, en comparación con la propuesta del Profesorado en Biología de la FCEQyN-UNaM, que no resultaba tan conveniente en ese momento.

Yo ya había empezado a estudiar artes en el Montoya, y conocía el ambiente. Además, está el cuco que todos te ponen sobre la UNaM, te ponen una imagen en el imaginario, en el correr de lo que se dice, el cuco que te ponen de que ahí no es permisivo, no aprobás nunca, hay un colador y que estás ahí y nadie te hace caso. Bueno, y todas esas cosas hicieron que yo elija otra institución.

¡También averigüé! y no me cerraba el tema de los horarios. Porque decía yo no puedo, mi marido estaba trabajando a la mañana en ese momento, y yo veía los horarios y decía una vez cursas a la mañana, después media mañana, luego media tarde, medio día, no tenía un horario fijo viste. Entonces a mí eso me frenaba. Y el Montoya tiene horario fijo, era de dos de la tarde, o dos y media, a veces tres como mucho, hasta las siete de la tarde, ocho en un año. Pero todo el año era el mismo horario.

(...) a mí lo que más me preocupaba era el tema de los horarios, porque cuando me puse a mirar el tema de los profesorados, dije bueno ¿profesorado de qué? y miraba un sinfín de carreras, me gustaba el inglés también, bueno en ese momento me gustaba el inglés. Pero el inglés era solo la cursada a la mañana y entonces digo no puedo, ¡listo! Descartado.

Y en el Montoya biología era a la tarde, era la única de las que más o menos me cerraba y era a la tarde y dije ¡bueno! voy a probar esa (...) finalmente, el imaginario sobre la UNaM no era lo que a mí me preocupaba, yo decidí en función de mi organización de los horarios.

Entonces, la organización horaria le resultaba conveniente, ya que su marido se encargaba de cuidar a los chicos por las tardes, cuando ella tenía que asistir a cursar. Aun así, ocasionalmente, su mamá también se ocupaba de cuidarlos, cuando surgían imprevistos laborales.

Otro aspecto que destaca de la institución es el ambiente acogedor que encontró, pues su dinámica de funcionamiento se asemeja al de las escuelas secundarias. Al respecto, Alba menciona:

Es lo más parecido a cuando salís de la secundaria (...) como que continuas en esa secundaria, en el sentido de la contención, de que vos estas identificado y vos sos vos. Yo no sé en otras instituciones cómo es, pero yo te puedo hablar de ahí. Vos sos individual, sos Alba, estas identificada, y sabes que si te pasa algo van a estar o van a venir, o te van a llamar por teléfono y te van a preguntar.

Tanto los docentes como las clases resultaron interesantes, lo que hizo que su paso por el profesorado transcurriera sin inconvenientes. Sin embargo, una cuestión novedosa fue el hecho de tener que rendir exámenes finales, ya que hasta entonces no había tenido experiencias previas en ese aspecto. Durante su etapa en la secundaria no tuvo materias con evaluaciones finales a las que debiera presentarse, ni previas, y en la tecnicatura en medios audiovisuales no se presentaba a rendir, razón que afectó su progreso académico.

Por consiguiente, fue en el profesorado donde vivió su primera experiencia en una mesa de examen final. Al principio, esto le generó cierto temor y aprensión, pero logró superar esos miedos y enfrentar el desafío. Esta nueva experiencia de rendir exámenes finales enriqueció su formación y le proporcionó un sentido de logro y crecimiento personal.

El primer año fue mi miedo, con veintiocho años yo tenía miedo, pero tomé coraje y creo que desde ahí no hubo nada que me dé ese miedo. El trayecto fue bastante llevadero, las prácticas también. Nunca tuve miedo o vergüenza, que eso fue lo que yo note mucho de mis compañeras y hoy día veo que a los chicos les da miedo pararse a decir una lección enfrente tuyo.

(...) veía que mis compañeras le tenían miedo a, ¡Pararse!, o vergüenza (...) Cuando entré lo que menos miré fue el tema de que me tenía que parar en frente a hablar, capaz que nunca me di cuenta de eso, y cuando me llegó el momento no lo detecte como un problema.

Iniciaron el primer año de la carrera cincuenta y un estudiantes, un número que Alba recuerda con precisión debido a que originalmente había un cupo limitado de cincuenta plazas para ingresantes. Sin embargo, como superaron el cupo solamente por un estudiante, se solicitó que el ingreso no sea eliminatorio ese año. Igualmente, una persona abandono la cursada y terminaron cursando cincuenta.

Al llegar a cuarto año cursó junto a doce compañeros las Residencias pedagógicas, asignatura fundamental del cuarto año. Comenta que el grupo estaba conformado por al menos tres cohortes diferentes, ella y dos compañeras más eran de la cohorte 2013 (año en el que ingreso), mientras que el resto eran alumnos que empezaron a cursar uno o dos años antes que ella. Al respecto agrega: *“El que te llega a cuarto año y hace esa residencia, digamos, ese es el que está encaminado a finalizar la carrera”*. Ella y sus compañeras fueron las primeras graduadas de esa cohorte, cumpliendo con los años que el trayecto plantea para hacer la carrera (cuatro años).

Fundamentos de la Biología, materia del primer año, fue sin dudas la asignatura que más le apasionó en la carrera. La considera una materia troncal y su gusto por ella estaba estrechamente ligado a la admiración que sentía hacia la docente a cargo. Además de la conexión con la profesora, los contenidos disciplinares abordados en la materia contribuyeron a su entusiasmo con su futuro rol de enseñante de biología.

Alba destaca con gratitud, que esta profesora fue quien le enseñó positivamente qué son los recursos pedagógicos, cómo abordar el aula de manera efectiva y cómo identificar las reacciones de los estudiantes ante las dinámicas educativas. Gracias a sus enseñanzas, aprendió a reconocer cuándo sus estrategias eran bien recibidas por los estudiantes y cuándo era necesario adaptarlas. Esta experiencia fue fundamental en su formación como futura docente, ya que le brindó herramientas valiosas para transmitir los contenidos de manera cautivante.

(...) es la forma en que te la dan a la materia (...) en ese momento quien estaba a cargo la daba con una pasión y con una forma que vos decís: “yo quiero ser así cuando termine mi carrera”.

Se dan cosas específicas de la biología, no entras en otros detalles (...) pero tratas temas específicos de la biología y la forma en que ella lo daba, creo que era lo más importante para mí.

Otras dos instancias que disfruté y que le dejaron grandes aprendizajes fueron la realización de un proyecto de intervención socio-comunitario y las prácticas profesionales, actividades realizadas en el cuarto año de la carrera.

El proyecto lo llevo a cabo con una compañera en el vivero del Ministerio de Ecología, que está ubicado frente al Parque Provincial el Puma. Esta enriquecedora experiencia se extendió a lo largo de varios meses, desde julio hasta octubre, y requería trasladarse al lugar una vez por semana, específicamente los jueves por la mañana.

El objetivo del proyecto era la puesta en marcha de un Eco Sendero en el vivero, en el cual se exhibieran las especies nativas debidamente identificadas. Para lograr esto, en primer lugar, se dedicaron a reconocer los nombres científicos de los diferentes ejemplares botánicos presentes y debieron aprender acerca de las diversas actividades de propagación, desde la recolección de semillas hasta la preparación del suelo y el cultivo de las plantas. El propósito final era revalorizar las especies nativas y trabajar en la reintegración al ambiente de las mismas.

Tras finalizar el proyecto, tuvieron la oportunidad de presentar su trabajo a sus profesores, así como al director del Parque, quienes se mostraron interesados y satisfechos con los resultados obtenidos. La experiencia les brindó un valioso aprendizaje práctico y les permitió contribuir activamente a la conservación y revalorización del entorno natural mediante la promoción de especies autóctonas.

¡Fue hermoso! Fue realmente hermoso para nosotros, yo creo que fue una de las situaciones que más disfrute en la carrera. También era engorroso ir hasta allá, porque era todo un día (...) No era fácil, pero se disfrutaba.

Alba opina que, durante la etapa de las prácticas profesionales, los estudiantes de los profesorado se enfrentan a una situación que no refleja completamente la realidad profesional. En dicha etapa, generalmente se les asignan solo cuatro horas en las cuales planifican y trabajan exclusivamente con un grupo reducido de estudiantes. Sin embargo, en la vida profesional, la realidad es diferente, ya que los docentes tienen que hacer frente a

múltiples espacios curriculares y cursos que requieren su atención. Desde su perspectiva, esta limitación en las prácticas profesionales puede no permitir a los estudiantes experimentar completamente las responsabilidades y desafíos reales que enfrentarán como docentes en su vida laboral. En la práctica profesional cotidiana, los profesores deben manejar diferentes grupos de alumnos, con variados niveles de conocimiento y habilidades, lo que exige una planificación más amplia y adaptabilidad en su enfoque pedagógico.

Por ahí reniego de lo que te enseñan, porque te hacen hacer una hermosa práctica, donde vos tenés un curso, tenés cuatro horas semanales y planificas hermosas cosas. Pero vos das en cuenta que, en la práctica real, cuando tenés veinte horas ¡o más! no es así, ¡lamentablemente!

Yo en algún momento planteé en la práctica de cuarto año, le planteé a mi profesora y le dije profe, pero si tuviera más horas no podría hacer todo esto, y no me dijo nada (...) o sea me anticipe y me parece que no le erré, porque hoy lo vivo.

(...) obviamente tengo en claro de que la práctica no es la realidad, pero yo reniego de eso porque no se puede en lo real poner en práctica lo lindo que te enseñan (...) tal vez una vez que yo me organice, para cuando ya tenga varios años haciendo tal cosa, capaz tenga recursos ya armados, cosas, capaz que sí, ahora no, ahora es salir a caminar y a aprender en la práctica digamos.

A pesar de esta observación, Alba valora la experiencia de las prácticas profesionales como una oportunidad para aprender y desarrollar habilidades docentes básicas, aunque considera importante que los programas de formación contemplen una mayor diversidad y amplitud de escenarios educativos para brindar una visión más completa y realista de la profesión docente.

Las instituciones formadoras de docentes actúan en el marco de un contrato, de un contrato social, por cierto, que las coloca en el lugar de la preparación, de la formación de sujetos aptos para llevar adelante tareas de enseñanza en distintos niveles del sistema educativo y en relación con una variedad de campos disciplinares.

(Barco, 2008, p. 20)

El proceso de las prácticas docentes en la formación inicial se compone de dos fases interconectadas: la reflexión teórica sobre la práctica (análisis conceptual de la labor docente) y la aplicación práctica en el entorno escolar con un grupo de estudiantes. Aunque los momentos dedicados a la teorización y a la práctica difieren en términos temporales, se encuentran estrechamente vinculados, ya que los futuros docentes deben articular fundamentos sobre qué enseñar, cómo enseñar y por qué toman las decisiones que toman. Debido a esto último, el que está inmerso en la práctica tiene siempre el deseo de la anticipación respecto de lo que puede suceder.

Por prácticas docentes entenderemos no sólo la actividad de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula sino todas aquellas experiencias vinculadas con la profesión de enseñar. En ese sentido, son prácticas docentes las actividades institucionales, colectivas o individuales emparentadas con la enseñanza, la elaboración de proyectos relacionados con la actividad pedagógica, la capacitación para el ejercicio de la profesión, entre otras. (Misuraca, 2008, p. 37)

Invito a Alba a pensar sobre esas diferencias, que declara que existen entre la práctica profesional que tuvo en el marco de la carrera y su cotidianeidad en la escuela. Al respecto, comenta que las diferencias son en todos los sentidos, ya que desearía poder poner en todas sus clases el mismo entusiasmo y dedicación para la planificación que en los tiempos de estudiante, pero no puede.

A uno le gustaría ponerle la misma motivación que le pone a las clases de la práctica. Y no se puede. Y ellos mismos, una vez cuando yo les decía esta práctica no es real, ¡Y no! me decían, porque un docente con cuarenta y dos horas no hace. Entonces ellos mismos me reconocían en ese instituto que no era así.

Por ejemplo, algo que yo lo considero, una pavada, una tontera. Y decir, bueno, llevo la hojita y me dan la plata de la fotocopia ¡A mí me molesta eso! porque a mí me gusta llevarles, pero tengo siete cursos ¿Cómo hago para llevarle a siete cursos?

Si bien su llegada a la carrera fue por circunstancias de segundo orden, como por ejemplo la conveniencia horaria, en el camino las diversas vivencias contribuyeron a que desarrollara un gusto por la docencia.

Entraba porque a mí me gustaba la parte de salud, biología, o sea esa parte me gustaba. Y una vez que entré y empezó la etapa de las prácticas, con R.P. y W.D<sup>46</sup>, ellos eran pareja pedagógica en la parte de práctica de primer año.

Nos llevaron a esta escuela de Cerro Corá (...) Fuimos y yo quedé impactada, porque me encanto, los chicos fueron tan educados, tan distintos a lo que por ahí uno conoce, los chicos de acá también son re piolas, yo no tengo nada que decir, porque todos los chicos son diferentes, los grupos son diferentes; pero ¡esa escuela! Yo me quedé encantada del lugar, es un lindo lugar, es alto el lugar, es distinto viste, a esto, a la ciudad y ¡eso que no vivimos en Buenos Aires? Vivimos en una ciudad donde es un dolor de cabeza el estacionamiento, la gente, la bocina.

Y allá no, allá es tranquilidad, allá es otra cosa a lo que es acá, el ruido, el loquero. Entonces me gustó. Y me gusto la gente allá, digo, el primer contacto con los chicos, y ese respeto, esa forma de dirigirse entre ellos mismos, el respeto que había, cuando yo me fui después, a ejercer allá en la suplencia también, ¡Igual!

Y, bueno cuando estuve allá, dije ojalá algún día me toque trabajar en un lugar así. Y después mi primera experiencia ¡fue increíblemente allá!

### ***Elecciones para su formación continua.***

A comienzo del año 2018, tras haberse graduado del profesorado, se planteó la posibilidad de continuar su formación académica. La elección de su próxima carrera se vio determinada principalmente por el factor horario de cursada. Si bien le interesaba realizar la licenciatura en educación que ofrecía la FHyCS de la UNaM, tuvo que descartarla debido a la carga horaria, que no se ajustaba a sus compromisos y responsabilidades familiares y laborales.

En lugar de ello, presentó una solicitud para cursar la licenciatura en educación, ofrecida en modalidad virtual por la Universidad Nacional de Quilmes. La propuesta a distancia le resultaba cómoda y práctica, lo que fue un factor decisivo en su elección. Además, recibió recomendaciones de quienes fueron sus docentes en el profesorado sobre que era

---

<sup>46</sup> Iniciales de los nombres de los profesores a cargo del espacio curricular.

mejor optar por una propuesta más amplia en el campo de la educación en general, en lugar de centrarse exclusivamente en la enseñanza de la biología.

Alba siente afinidad por el campo disciplinar de la educación, y al revisar la organización de la carrera le gustó la propuesta, y encontró en ella una oportunidad para seguir desarrollándose profesionalmente y ampliar sus conocimientos en el ámbito educativo de manera flexible y adaptada a sus necesidades y responsabilidades personales.

Empecé con todas las pilas, me enganché, después me vinieron las horas encima, las clases que hay que preparar y la familia.

Aquí amplia que la modalidad virtual le representó un gran desafío, ya que trae implícita adoptar la conducta de la autogestión del tiempo, para cumplir con las diversas actividades y entregas; las cuáles debía conjugar con su vida familiar y laboral.

Esa la estoy haciendo a distancia<sup>47</sup> y me cuesta mucho ¡Más! Me cuesta horrores porque en sí, uno no lo tiene al hábito incorporado de sentarse a estudiar, que cuando asiste obligado sabes qué te tenes que hacer el tiempo de sentarte, de escuchar, ¿viste? En cambio, como lo otro depende más de nosotros, me cuesta más, por los nenes, por la casa, por el laburo. La autogestión me cuesta un ¡montón!, entonces estoy llevando ¡Como puedo!

Iniciar la carrera se asocia también al hecho de que, al inicio del ciclo lectivo 2018 no tenía horas en las escuelas por lo que volvió a tomar protagonismo estudiar nuevamente.

Entonces bueno, eso de no tener horas me frustraba un poco y digo me voy a poner a estudiar algo. A comienzo de año cuando vi que llegaba abril, mitad de abril y ¡no pasaba nada!, le dije a mi marido me voy a ir a estudiar, no sé, voy a estudiar una carrera de grado en la UNaM, me quiero ir a estudiar no sé la licenciatura en genética por decirte. Pero yo estaba decidida que quería hacer otra cosa, porque ya me estaba desesperando. Y bueno, ya había mandado los papeles para hacer la licenciatura el año pasado<sup>48</sup>, me aceptaron, recibí el email en febrero de que me habían aceptado y bueno empecé.

Esta carrera la cursó hasta mediados del 2018, el principal motivo por el cual no la continuo fue por la falta de tiempo y de organización que le demandaba el estudio autónomo.

---

<sup>47</sup> Comentario de una entrevista realizada en 2018.

<sup>48</sup> Se refiere a 2017.

Por ello, debido a la carga horaria que tenía en las escuelas, más las demandas familiares, decidió dejar de cursar. Lamentaría la situación al año siguiente, cuando le surgió la posibilidad de trabajar en un instituto de educación superior.

Bueno lamenté las circunstancias, sobre todo porque este año<sup>49</sup> que se me presentó una posibilidad laboral, pero en un superior, pero te requieren si o si, o la antigüedad de 5 años o un título de grado.

Y bueno, yo soy profesora, o sea hoy por hoy por más que yo hoy diga estoy haciendo y tengo ganas, tengo toda la intensión, tengo toda la voluntad, soy profesora solamente para ellos (...) mi título no está avalado para poder dar clases a un terciario o a un universitario. Entonces si o si necesito un título de grado o cinco años de antigüedad en el sistema.

Recientemente recibida, paso por una etapa que ella misma describe como de mucha ansiedad y angustia, porque no conseguía trabajo en la profesión para la cual se había formado. Esta sensación se repetiría en cada inicio de ciclo lectivo durante el tiempo que trabajamos juntas para esta tesis, según comenta. El inicio de la profesión de Alba estuvo cargado de incertidumbres. Ella esperaba graduarse y tener horas, pero sobre esta etapa declara: “*Estaba terminando y no tenía ¡nada!, entonces yo estaba angustiada*”.

### ***Desafíos e incertidumbres en sus primeros pasos en la docencia.***

En el año 2017, Alba se encontraba frente al mundo escolar con el título docente en mano, pero ante la realidad de no conseguir horas en las escuelas desarrolló tensión y aflicción, a tal punto de decidir trabajar en algo diferente para lo que se formó, ya que tenía la necesidad de generar algún ingreso económico. Cuestión que le hizo replantearse, una vez más, si eligió correctamente a lo que se dedicaría. En un momento de nuestras conversaciones señaló que no sabía si la docencia es la profesión que quiere ejercer toda su vida. Esa definición de “sí mismo” el auto concepto, el sentido de quienes somos en realidad había sufrido un desequilibrio ante el desempleo.

---

<sup>49</sup> Se refiere al 2019

Bermúdez (1885) plantea a la identidad personal y conductual del individuo en tres aspectos: los saberes; el entorno afectivo; y las motivaciones y metas. Estos elementos de la personalidad son factores determinantes de la conducta y pueden argumentar la falta de estabilidad y conciencia ante determinadas situaciones críticas. En este sentido, la auto regulación de Alba se vio afectada por la inactividad laboral que vivenció al comienzo de su profesión. Con respecto a la angustia e incertidumbre que sentía en ese inicio, también relata su preocupación sobre lo económico cuando analiza seguir formándose:

(...) le decía a otra profesora que, si uno quiere mejorar, si uno quiere conseguir un trabajo que te dé más rédito, ¿cómo lo haces si necesitas especializarte y no tenés un monto fijo para poder pagar la cuota para especializarte? ¿Cómo hago? Me quedo patinando siempre en lo mismo. Porque yo con estas suplencias, yo puedo decir bueno, este año hago una licenciatura. Con treinta y una horas hago la licenciatura ¿Y el año que viene si no tengo treinta y una horas? ¿Qué hago con eso?, entendés.

Higgins, (1986); Markus y Kunda, (1986) señalan al respecto que, si existe algún desorden en alguna dimensión importante entre la personalidad actual y una figura guía de la identidad, la teoría pronosticada puede ocasionar decepción, frustración y depresión (diferencias entre la identidad real y la esperada), mientras que, si se experimentan discrepancias entre la realidad y el que imagina, esto induce a sentirse fracasado, pudiendo causar ansiedad social.

Ante este conflicto que vivió, también relata que dejó de capacitarse y puso en primer lugar su rol de madre: *“Esa es una de las cosas por las que dejé de estudiar, porque también tengo prioridades, tengo mi familia y mis hijos (...) la situación como está ahora, los costos, se fue todo”*.

Alba resalta, en varias ocasiones el gran apoyo que tuvo, durante la cursada de la carrera de su familia, esposo, hijos, sus padres y suegros. Este apoyo recibido fue relevante al momento de concretar con expectativas y fortalezas la carrera. Fue crucial para ella rodearse de emociones positivas, afectos y experiencias enriquecedoras.

Según Erikson (1950, como se citó en Bordignon, 2005), la personalidad atraviesa diferentes períodos de transición a lo largo de la vida, y en base a sus estudios, se evidencia que el desarrollo madurativo es constante, sin importar la edad. Esto implica que las per-

sonas atraviesan diferentes etapas y experiencias que contribuyen a su crecimiento y evolución personal. En línea con esta idea, Mischel (1968), también propuso una visión similar a la de Erikson, sugiriendo que las bases de la identidad y la conducta son flexibles y pueden ser modificadas según las situaciones en las que se encuentre el individuo. Esto implica que la personalidad no es rígida, sino que puede cambiar y adaptarse dependiendo de las circunstancias y el momento en el que se encuentre el sujeto.

Es importante destacar que existen diversas teorías que respaldan estos argumentos acerca de los cambios. A medida que las personas enfrentan distintas situaciones y desafíos a lo largo de sus vidas, maduran y crecen, lo que conlleva a modificaciones de rasgos y características de la identidad. Estos autores, sostienen que la identidad evoluciona en función de las experiencias y las etapas de la vida, lo que permite a las personas desarrollar de manera continua su identidad.

Una de sus gratas experiencias con los grupos de alumnos, fue cuando a Alba realizó sus prácticas en una escuela de un pueblo (no es totalmente rural, pero si es diferente a la ciudad de Posadas), donde no solo el lugar fue diferente al ruido de la ciudad, sino que también sintió que los estudiantes eran diferentes a los ciudadanos. Se encontró con una realidad similar a la que relató que le gustaba, como el orden y las cosas pautadas que siente que le brindan las instituciones de gestión privada.

Podemos relacionar esta experiencia con lo que propone Cohen-Scali (2000), respecto de que la construcción y desarrollo de la identidad profesional tienen lugar en los contextos específicos donde ejercemos la profesión, donde la valoración personal y los componentes que contribuyen a la formación desempeñan un papel fundamental. Asimismo, retomando a Zabalza Beraza *et al.* (2018), resulta entendible que Alba sienta comodidad en ambas realidades, ya que estos autores postulan que:

Adoptamos identidades diferentes en función del momento, del contexto, de las cualidades que nos queramos atribuir o que otros nos atribuyan (lo que significa que la identidad no es algo que cada sujeto adopta libremente sino algo que los otros les atribuyen). Esta naturaleza social de la identidad resulta importante en

relación a los docentes. De hecho, nuestra identidad como docentes surge de ese juego de interacciones que mantenemos con los otros. (p. 143)

Coldron y Smith (1999) han atribuido a la dimensión personal un papel significativo en el contexto educativo, específicamente en la construcción de la identidad profesional. En esta dimensión, se destaca la noción de "posicionamiento activo", que se refiere al proceso en el cual los individuos crean y eligen los entornos de socialización en los que se involucran, estableciendo relaciones y creando referencias que contribuyen a la formación de su identidad profesional.

Es decir, a través de este posicionamiento activo, los individuos seleccionan y participan en situaciones y contextos educativos específicos que se alinean con sus intereses, valores y metas profesionales. En estos ámbitos de socialización, los profesionales adquieren experiencias, conocimientos y habilidades que moldean la imagen de sí mismos en el contexto educativo y, en última instancia, contribuyen a la construcción de su identidad profesional.

De esta manera, el proceso de "posicionamiento activo" en la dimensión personal juega un papel fundamental en la conformación de la identidad profesional de las personas, permitiéndoles establecer una conexión significativa entre sus aspiraciones, experiencias y la elección de su futura trayectoria profesional.

En este sentido, aquí podría establecerse un vínculo con el concepto de "posición docente" propuesto por Southwell y Vassiliades, (2014), quienes señalan que dicho término hace alusión a una categoría que:

(...) se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. Esta mirada a las identidades docentes como posiciones focaliza especialmente en una serie de cuestiones nodales relativas al trabajo de enseñar (...). (p. 4)

Los autores proponen que el concepto de posición docente tiene dos componentes fundamentales: la enseñanza como una relación con la cultura y el establecimiento de vínculos de autoridad, ambas con una fuerte impronta de carácter dinámico e histórico (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 4). Por su parte, McAdams (1994) postula tres niveles de la personalidad, pero teniendo en cuenta lo narrado anteriormente, tomamos el estadio o nivel II en el que se hace referencia al hacer, el cual es más espontáneo y en el cual se ponen en juego los ideales y deseos del sujeto, es decir todas las emociones que transita.

El sentido de identidad en cualquier etapa de la vida es siempre subjetivo y se construye individualmente. A lo largo de esta tesis, hemos enfatizado que esta identidad se contextualiza en diferentes etapas, evolucionando en función de las expectativas, intereses y experiencias personales a través del tiempo.

A medida que las personas atraviesan distintas etapas y experiencias, van respondiendo preguntas fundamentales acerca de sí mismas, como "¿quiénes son?", "¿qué desean lograr?" y "¿hacia dónde quieren dirigirse siendo quienes son en el presente?". Estas cuestiones se exploran y reevalúan a lo largo de la vida, ya que las metas y aspiraciones pueden cambiar con el tiempo.

Regresando al momento en que Alba relató que tenía el deseo de seguir estudiando, pero por una cuestión de organización y recursos económicos posponía en el tiempo; luego de culminar con la carrera y al encontrarse en la situación de no poder conseguir horas, avanza con ese anhelo para concretarlo. Entonces, comienza la licenciatura, pero vuelve a enfrentarse a las responsabilidades de su vida cotidiana como la odisea de cursar una carrera online y por ello señala: *“me cuesta mucho (...) me cuesta más, por los nenes, por la casa, por el laburo”*.

En este punto Alba reconoce la gran dificultad con la que se encontró cuando se propuso comenzar dicha carrera. Nuevamente se enfrenta a su realidad de madre, pero de todas maneras cursa durante un tiempo, pero la dinámica que le exigía su vida cotidiana la llevaron a pausar el estudio a mediados del año de haber comenzado, según sus propias declaraciones por cuestiones de organización y por falta de tiempo. Además, en ese período consiguió nuevas horas de trabajo.

En este encuentro con la realidad se sintió imposibilitada de continuar formándose, cuestión que a posteriori la afecta cuando pierde la oportunidad de trabajar en el nivel superior. Esto ocurrió porque su título es no universitario y en ese momento pensó que si hubiera culminado la licenciatura podría haber accedido al puesto laboral en dicho nivel.

***La condición de suplente como configurativa de su identidad profesional docente.***

Una constante en el desarrollo profesional de Alba es la recurrente situación de suplente en la que se encuentra. Cuestión que la aflige, porque alude que no tiene la oportunidad de conocer plenamente a sus estudiantes ni trabajar con ellos de la manera que desearía. Esta inestabilidad le genera temores acerca de su futuro como docente, y la hace dudar si logrará ser la educadora que aspira ser.

Con respecto a esto último, ella compara su situación con la de los docentes de primaria, ya que, a su parecer, éstos comienzan el ciclo lectivo con sus grupos y los acompañan hasta el final del mismo. Aquí considero importante destacar que en el nivel primario también existe la figura de docentes suplente y no siempre se da esta situación de continuidad con los grupos como ella lo expresa. Pero, a su parecer la cuestión de la brevedad de tiempo que comparte con sus grupos de estudiantes como suplente, es un motivo de inquietud sobre su identidad como educadora a largo plazo. Esta incertidumbre acerca de su carrera y la posibilidad de establecer una conexión más sólida con sus estudiantes, afecta su construcción como profesional. A pesar de ello, Alba se esfuerza por encontrar la manera de crecer y desarrollarse en su rol docente, aprovechando cada experiencia y desafío que se le presenta, con la esperanza de que en el futuro pueda contar con una mayor estabilidad laboral y la oportunidad de establecer relaciones más duraderas con sus alumnos.

El ciclo lectivo 2019 marcó modificaciones en su vida laboral. Aunque continuó trabajando en el instituto público de gestión privada, ya no lo hizo en la escuela estatal, por lo que su carga horaria era de solo doce horas. Sin embargo, en mayo recibió una oferta para cubrir diecinueve horas, lo que incrementó su carga horaria a treinta y un horas para ese ciclo. En relación a esta situación cambiante, Alba comenta lo siguiente:

La inestabilidad del público es una constante. Un docente que recién se inicia, porque no olvidemos que yo hace poquito empecé, en el 2017. Y mi gran paso, fue el año pasado, que arranque ya desde mayo, pero eran todos suplencias. En lo que es la pública, por ejemplo, fue una suplencia por licencias temporales, entonces cayeron esas licencias y volvimos a arrancar este año nuevamente, este 2019.

En el privado la situación era otra, porque la actividad laboral fue desde el inicio del año, se mantuvo este año, pero lo que correspondía a la otra institución no. Volvió a caer y bueno a la espera otra vez y ahí en la cuerda floja, hasta que volvió a salir otra vez en mayo como justamente pasó el año pasado.

Como me había anotado en el padrón en esa escuela, me llamaron y me dijeron que ellos notaban que yo estaba sin cargos y querían saber si me interesaban las horas. Y yo les dije que sí, me acerqué y me ofrecieron las horas. Pero en este caso no es licencia por maternidad entonces estamos ahí viendo cuánto perdura (...) En algunos casos te dicen por cuanto tiempo es, lo que te pueden decir es son dos semanas o un mes, pero después vos estas hasta el último día. Incluso me pasó a mí que se cumpla ese mismo día y vos no estás sabiendo si va a venir o no le docente titular, entonces vos te tenés que preparar por las dudas.

Yo en mi caso, por ejemplo, tengo que comunicarme, me comunico con la profe, que tiene muy buena onda y me dijo, yo presenté mi licencia hoy nuevamente, renové así que tengo un mes más. Pero es como que todo es sobre la marcha.

Entonces, hoy puntualmente, tengo un paquete de licencias que cubro por la mañana y tengo otro paquetito de cuatro horas de otra profe, que, si está embarazada, y por ejemplo sé que hasta hoy tenía la licencia está profe. Yo no sé si el lunes ella va a ir, pero obviamente, como llega en fin de semana en la escuela tampoco sabían. Entonces, le voy a mandar un mensajito porque tiene muy buena onda la profe y bueno le voy a decir, ahí ella al toque te responde, sí o no.

Pero es medio así, que uno esta averiguando, depende de la institución también, generalmente te avisan con un poco más de tiempo, pero bueno, son las reglas de juego digamos.

La situación de incertidumbre respecto a la extensión de la licencia de la docente a la cual suplanta en esta institución la afecta de manera distinta en comparación con su trabajo en la escuela privada, donde tiene garantizada la continuidad durante todo el ciclo. Esta diferencia se debe a varios factores, que influyen en su experiencia laboral. En primer lugar,

en la escuela pública, Alba trabaja con una planificación anual preestablecida que no es de su autoría, lo que puede requerir cierta adaptación. Sumado al hecho de que existe una incertidumbre sobre la duración exacta de la suplencia, lo que dificulta la planificación a largo plazo.

Además, desconoce al grupo de estudiantes con el que trabajará durante el periodo de suplencia, lo cual agrega otro desafío. En la escuela privada, conoce a sus estudiantes desde el inicio del ciclo, lo que facilita el establecimiento de un vínculo pedagógico y el diseño de estrategias de enseñanza personalizadas. En la suplencia, por el contrario, necesita adaptarse rápidamente al contexto y a las necesidades de un grupo desconocido.

Otro aspecto relevante es que, en la escuela pública, debido a la naturaleza de la suplencia, las clases deben planificarse semana a semana, ya que la duración concreta de la licencia de los docentes que reemplaza varía. Esto implica una mayor flexibilidad y agilidad en la preparación de las clases, en comparación con la escuela privada, donde la planificación puede seguir un esquema más estable y predecible.

Una prepara sus clases, va programando y preparando sus clases más allá de la planificación. Una cosa es que vos trabajes con una planificación que vos armaste, y otra es que te tengas que acomodar a lo que está. Aparte hay que conocer el grupo, bueno eso se va dando sobre la marcha, pero hay cuestiones que demandan más de una semana, desde que te conoces y empezás a formar el vínculo con el estudiante.

El tema del no saber, la incertidumbre, hace que vos te preocupes, sobre todo por el tema de las notas. Vos decís bueno, les tomo algo para poder reservarme una nota y le dejo algo a la profe, como una cuestión de decir me voy resguardando por si mañana aparece la profe y me tengo que ir sin dejarle nada.

Y el no saber a futuro, genera una inestabilidad de decir preparo o no las clases, no sé si vienen o si la semana que viene voy a estar, pongo o no todas las fichas para este trabajo si cuando lo voy a hacer capaz ni estoy para hacerlo, esas cuestiones por ahí pesan un poquito. Pero bueno, ese es el juego, son las reglas de juego.

### *Las experiencias áulicas de Alba.*

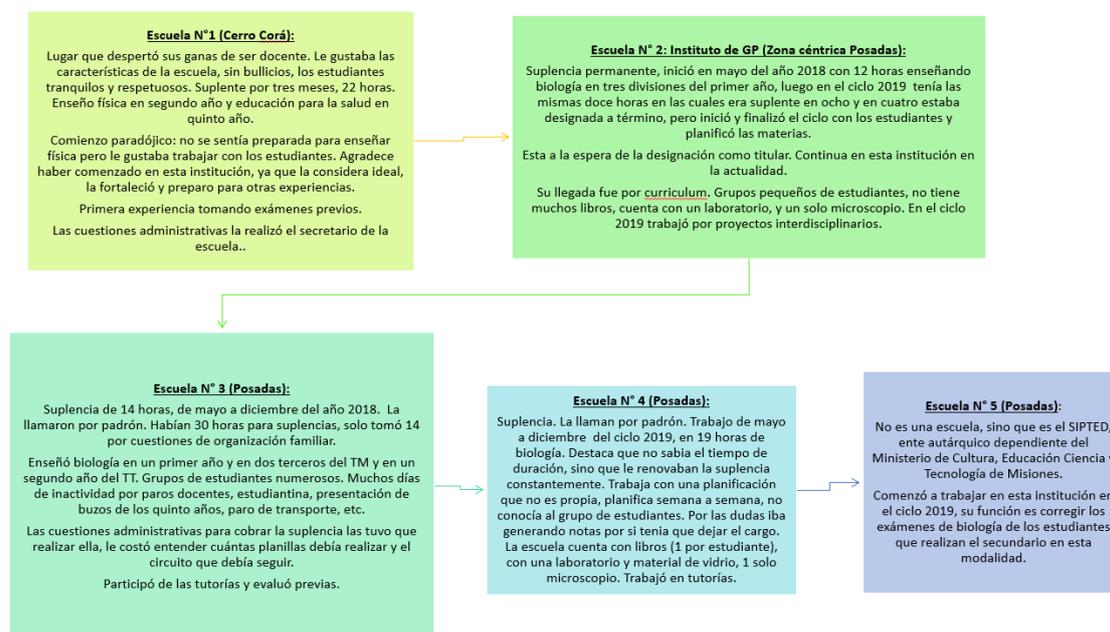
En el año 2019 Alba se encontraba en su tercer año de trabajo en escuelas secundarias. Sin embargo, aclara que en el ciclo 2017, aunque ejerció la docencia, no pudo completar el periodo lectivo a raíz de su licencia por maternidad. Durante la mayor parte del año escolar 2018 y 2019, estuvo desempeñándose como profesora. Debido a la naturaleza de las suplencias y las interrupciones que conllevan, Alba desconoce cómo se está contabilizando exactamente su antigüedad en el sistema educativo. Según su percepción, considera que tiene tres años de ejercicio docente, pero no cuenta con un dato oficial.

En la Figura 6 se presenta una sistematización cronológica de cuestiones claves en las experiencias laborales de Alba, a partir de la cual iré desarrollando cuestiones claves de su trayectoria profesional. En esta organización se resaltan los momentos críticos y los logros significativos a lo largo de su carrera, lo que permite identificar patrones y tendencias que han influido en su crecimiento y evolución como profesional.

En su opinión, la orientación de cada escuela donde trabajó y trabaja no limita los contenidos de biología que enseña, ya que le ha tocado desarrollar materias que forman parte del ciclo básico y son comunes a todas las orientaciones. Por ejemplo, las treinta y una horas en las que trabajaba en el ciclo 2019 eran de biología, principalmente de primer año y algunas de segundo, y los contenidos a abordar eran similares a pesar de que el instituto de gestión privada tiene una orientación en Humanidades y Ciencias Sociales y la escuela de Comercio tres orientaciones diferentes: Economía y Gestión de las Organizaciones, Ciencias Naturales y Humanidades y Ciencias Sociales.

**Figura 6**

*Vivencias, experiencias y cuestiones claves de las actividades laborales de Alba*



Nota: Autoría propia.

Alba resalta que en el instituto ha sido ella quien preparó las planificaciones en el ciclo 2019, mientras que en la escuela pública no. Respecto a ese proceso de planificar agrega:

Es lindo, es algo nuevo también, fue otra experiencia. Una en función a lo que trabajó va agregando y sacando cosas, va arreglando, va modificando. Va viendo el grupo, yo el año pasado entré ya en el cursado después del inicio ¿sí? Y ahora tome desde el inicio de ciclo y es otra cosa. Entonces, vos podés tomarte el trabajo de ver, de conocer más o menos al grupo, ¿Sí? Y ver qué es lo que más o menos crees que funciona con uno o con otro, y los contenidos.

Los contenidos obviamente que uno dice me entusiasme con esto, o esto es un montón comparado con lo que yo realmente termine dando, y es más si el año que viene vuelvo a estar, tengo que volver a reformular porque yo me doy cuenta que cada año es distinto y la cantidad de contenidos suele ser mucha, aspiramos demasiado, o, yo aspiré demasiado ¡O por ahí no! Por ahí hay que extraer un poco más y profundizar algunas que otras cosas, así que bueno, eso lo noté ahora, este año recién que fue mi primera experiencia en planificar una materia.

Para armar esa planificación recurrió a su propia experiencia, ya que estuvo a cargo de esas materias en el año anterior, como así también a sus vivencias como estudiante del profesorado, pensando en cómo se proyectaba en ese momento como profesora, y en las limitaciones que tiene la institución (aclarando que se refiere a todas las cuestiones internas vinculadas con los permisos, organización de salidas, y en cómo quiere la institución que se planifiquen las materias).

(...) para la planificación básicamente me estructuré en mi experiencia anterior, en ¿Qué fue efectivo el año pasado? ¿Qué me va a ayudar? ¿Qué proyecté que quería hacer y no pude? o ¿hice y no me resultó? Así que esas cuestiones fueron para mí importantes para definir la planificación.

(...) este año nos piden un proyecto, con otras disciplinas, así que estamos trabajando sobre una salida de campo con otra materia, geografía (...) La propuesta a nosotros nos lo presentaron como un proyecto para encaminar o basarnos en lo que va a ser la escuela secundaria 2030 que ahora se está hablando. Entonces nos piden hacer proyectos entre varias disciplinas.

Respecto a cómo percibe el funcionamiento de las escuelas donde ha trabajado (considerando que sostuvo su vínculo con la institución de gestión privada y que en los años ha cambiado las instituciones públicas), comenta que son instituciones sumamente distintas, aunque aclara que esa diferencia viene de la mano de como ella misma se siente en cada escuela. A su entender “*el privado es más exigente*”; donde por ejemplo debe presentar informes trimestrales de cada cursante y siente que hay más acompañamiento en los casos donde los estudiantes tienen problemas de aprendizaje.

(...) yo tengo en todos mis cursos, sea escuela privada o pública, chicos con dificultades de aprendizaje. En todos los cursos, uno por lo menos hay y ahí es donde yo veo que es muy distinto uno del otro, porque en el privado ellos se encargan de pasarte un informe, te hacen un aviso del chico, te piden que vos hagas un seguimiento y en el público no siempre es así.

Cuando planifica sus clases, a la hora de proyectar cómo trabajará un contenido con sus estudiantes, le gusta apelar al uso de los libros en aquellos colegios que cuentan con el recurso; sobre esto comenta que generalmente en la escuela pública, tiene la posibilidad de que trabajen con un libro por banco mientras que en el privado no sucede esto. Esto se

corresponde con lo encontrado por autores como Cabero, Duarte y Barroso (1989); García Mateos y Caballero García (2005) y Parcerisa Arán (1996), respecto de que la práctica de la enseñanza continúa apoyándose mayoritariamente en el libro de texto como instrumento al servicio del aprendizaje.

Además, recurre a proyecciones de videos, uso de material fotocopiado y la realización de experiencias prácticas, la cuales las elige consultando las guías que utilizaban sus docentes del profesorado, ya que dispone de todos sus apuntes y los consulta constantemente en búsqueda de material de trabajo. Aclara que, cuando puede, varia la metodología que utiliza.

(...) me gusta variar, en cuanto pueda me gusta variar (...) Entonces está buenísimo, porque sacamos los libros de la biblioteca y hacemos las actividades, y está bueno sacar de ahí. Ahora en el privado me pasa que no tienen libros acordes, sin bien el material yo les propuse algo, pero no tienen la cantidad o tienen libros pero que son para séptimo grado, no de secundaria, y a mí no me sirve, entonces yo les entrego el material.

Por ahí me gusta proyectarles, los llevo al SUM, le proyecto videos. O trabajar con recursos, el otro día lleve por ejemplo cuando empezamos a hablar de virus lleve unos recursos que yo había armado en su momento cuando estudiaba y les gustó. Y bueno, ahora es un desafío para mí. Porque es la primera vez que hay en este instituto, en el privado, y en el público también, el de hacer experiencias de laboratorio ¿sí?, de observación.

Vamos a hacer una observación macro si, por ahí con el microscopio no lo vamos a hacer, pero lo vamos a hacer con lupa. Porque también pasa, que vamos y tienen un microscopio en los dos lugares. Uno allá donde son 30, y la mañana se me pasan desfilando en el microscopio entonces ¿qué van a observar así?

¿Qué van a hacer? Les voy a hacer el preparado en el agar y que ellos hagan muestras, o sea que toquen el agar luego de tocar diferentes sitios. Por ejemplo, que toquen la mesa o que pasen por un pasamano y que pongan sus dedos en el agar y que hagan su cultivo y que vean al cabo de una semana a ver ¿qué cambios hay?

Vamos a ver que surge de eso viste, pero, por ahí no es una experiencia que requiera claramente ir al laboratorio. Porque yo voy a preparar en casa, voy a hacer el preparado de agar en casa, porque en el instituto no hay instalación para el gas. Entonces no puedo hacer todo el procedimiento ahí, pero les voy a contar cómo se hace. Y los voy a llevar al laboratorio

para cerrar, para que vean ahí con la lupa en ese ambiente y conozcan el laboratorio, que vayan, conozcan, miren y demás.

En la escuela pública si tienen un laboratorio preparado, mucho más grande. La semana que viene voy a hacer un trabajo con ellos, de observación de elementos de laboratorio, de documentos y de reconocimiento. Tienen que dibujar y demás. Así están preparados, para que ellos conozcan esa parte.

En cuanto a si su trabajo tiene aspectos satisfactorios o frustrantes, opina que es difícil categorizar todas sus experiencias en el aula en términos absolutos, es decir no puede poner tajantemente en uno u otro casillero. Cada vez que se encuentra con sus estudiantes, el contacto es único, incluso si el grupo es el mismo en diferentes ocasiones. Además, siente que sus estudiantes siempre le aportan cuestiones sobre las que puede aprender y crecer como educadora.

En relación a lo último, menciona que ha estado trabajando en mejorar la manera en la cual se comunica con sus estudiantes. Por ejemplo, reemplazar frases como "*Vos no estás haciendo nada, vamos, a ver si te pones las pilas*", por otras más constructivas y positivas. Aunque admite que esa forma de expresarse le ha funcionado en varias ocasiones, está consciente de la importancia de usar un enfoque más alentador y al mismo tiempo firme para motivar a sus estudiantes.

El trabajo en el aula es una experiencia rica y variable, con momentos satisfactorios y desafiantes. Aprender la diversidad y singularidad de cada interacción con los estudiantes y valorar las oportunidades constantes de aprendizaje y mejora son cualidades necesarias en el colectivo docente, y están presentes en la forma en que Alba concibe a la docencia.

Durante una de nuestras conversaciones, le pregunté: "¿Qué significa para vos aprender biología?" Esta pregunta tenía la intención de que me explicara cómo representa el proceso de aprendizaje en sus estudiantes. Es importante comprender y reflexionar sobre su visión como educadora y cómo valora el conocimiento y el desarrollo intelectual de sus estudiantes en su materia, para profundizar en su enfoque pedagógico y en la importancia que atribuye al aprendizaje en el aula.

Y no sé si, que me digan de memoria las partes de la célula para mí sería que ellos aprendan biología, sino que ellos conozcan otras cuestiones que por ahí son más básicas, más importantes dentro de la biología que las partes de la célula. Por ejemplo, es importante que nosotros enfatizamos en el tema de la alimentación sobre todo acá donde estamos, y para mí sería importante que ellos sepan alimentarse, sepan qué comer ¿sí?

Como un contenido de biología, que sepan que es bueno para ellos, sepan cuidar su cuerpo, sepan que está bien, sepan que está mal, sepan que no tienen que permitir. Un contenido de biología que les ayude a ellos a sobrevivir el día de mañana solos, o sea cuando no están con nadie o cuando ellos el día de mañana tengan que desafiarse o enfrentarse a la vida de alguna manera ¿no?

No sé si estando solo les va a importar la respiración celular, pero bueno es un contenido que tenemos que dar ¿no? pero por ahí otras cuestiones más importantes. El respeto al otro, el respeto por el cuerpo del otro. Que ellos sepan también que tienen los contenidos dentro de nuestra disciplina pero que enfocados más a que lo puedan llevar a la práctica el día de mañana, que les sean útiles el día de mañana para la vida.

(...) los contenidos específicos de cada planificación faltarían cambiar ¿sí? No tanta especificidad de cuestiones científicas, por ahí como nació Pasteur y la biología y demás, sino que por ahí hay algunas cuestiones más que se pueden profundizar un poco más para el lado más social (...) a mí me parece que tenemos que apuntar a lo más cotidiano, a lo que ellos más van a necesitar para defenderse el día de mañana.

Construyó la convicción de que sus estudiantes se sienten motivados, al ser los protagonistas de su propio aprendizaje, involucrándolos en actividades prácticas y participativas. Por ello considera que, al plantear experiencias en las que ellos intervengan (haciendo, armando, construyendo) logra propiciar un aprendizaje significativo y duradero en los mismos. En términos teóricos ella se refiere a lograr un aprendizaje significativo, entendido como "(...) aprendizaje con comprensión, con significado, con capacidad de aplicar, transferir, describir, explicar, nuevos conocimientos. Es una incorporación sustantiva, no arbitraria, de nuevos conocimientos en la estructura cognoscitiva de quien aprende" (Moreira, 2020, p. 24).

Alega que estas experiencias son fundamentales, ya que, aunque los detalles específicos de las experimentaciones puedan no quedar totalmente grabados en la memoria de los estudiantes, sí logran asociarlos con el contenido disciplinar de manera más efectiva. En

sus propias palabras: “(...) se acuerdan del tema porque una vez yo hice la maqueta de, porque yo hice tal cosa, porque yo hice la experiencia, y esto está bueno”.

Entonces, su enfoque de enseñanza se basa en empoderar a sus estudiantes, brindándoles un papel activo en su aprendizaje. La vinculación directa entre la teoría y la práctica mediante experiencias concretas les permite comprender y recordar los conceptos de manera más significativa.

Aquí se denota una cuestión clave que se trabaja en la formación docente: lograr que los estudiantes construyan sus conocimientos; que en términos teóricos se alinea con el cognitivismo, posicionamiento en el cual “(...) el énfasis está en la cognición, en cómo el individuo conoce, y suponiendo que la cognición se da por construcción se llega al constructivismo” (Moreira, 2020, p. 23).

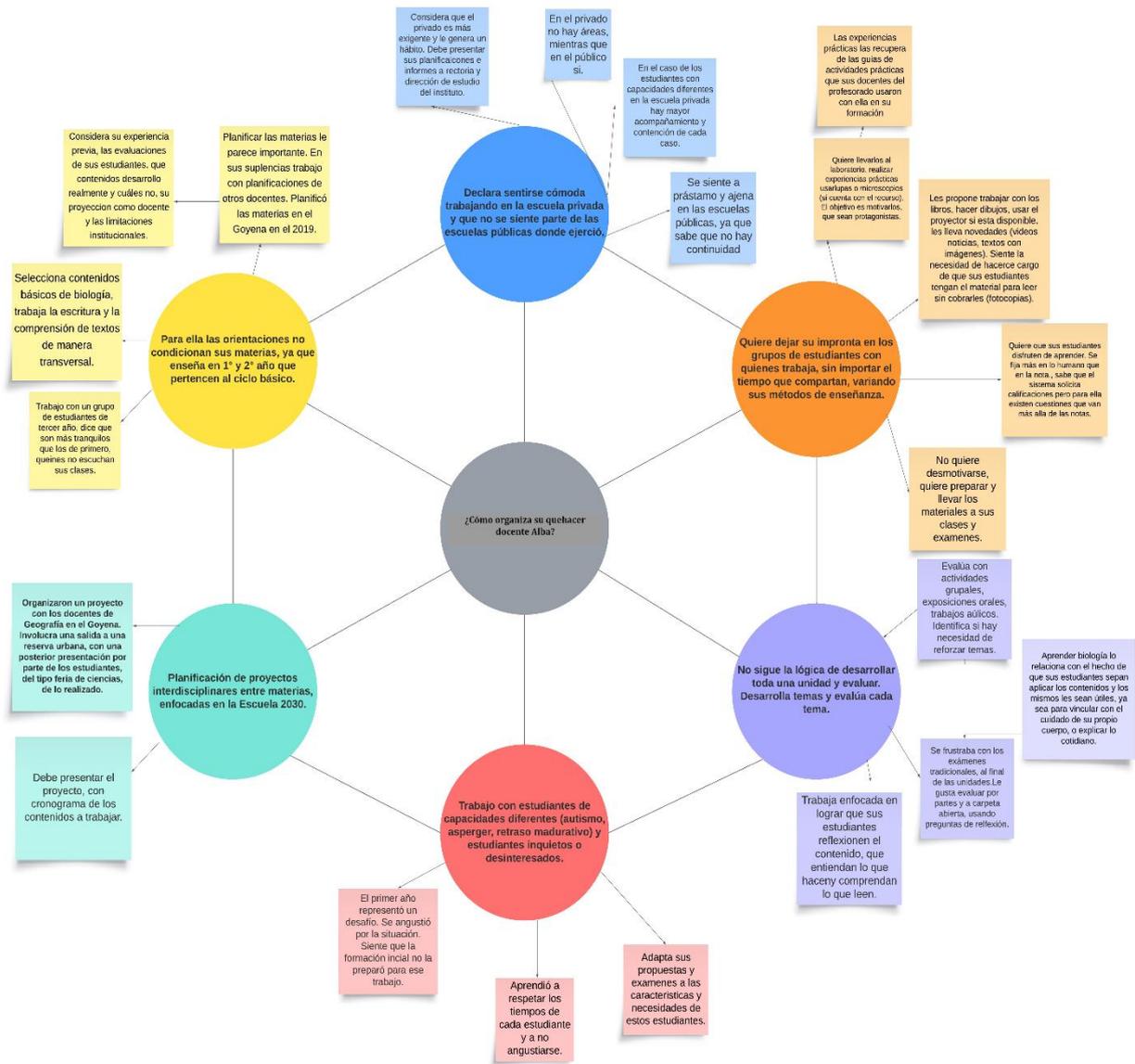
Elije esta manera de trabajar porque la satisface. En este sentido agrega que, en el ciclo 2018, llevó a cabo un proyecto en el que sus estudiantes crearon diversas maquetas de los temas que estaban estudiando, como ser el período de gestación y el período embrionario. Estas fueron diseñadas con gran esmero y creatividad, y posteriormente, las presentaron con orgullo. En sus propias palabras, estas maquetas resultaron ser "*espectaculares*". Aunque es consciente de que quizás no todos los detalles de los contenidos asociados a cada tema queden completamente grabados en la memoria de los estudiantes, confía en que, gracias a la experiencia de haber sido protagonistas en la construcción de las maquetas, recordarán los temas asociados que trabajaron y podrán fijar algunas de las ideas clave de los mismos.

Alba como profesora, valora enormemente el poder de la creatividad y la participación activa en el aprendizaje de sus estudiantes, lo que les permite no solo adquirir conocimientos, sino también recordar y apreciar el esfuerzo y la dedicación invertidos en el proceso educativo. En este enfoque la retención de conocimientos se fortalece, y los estudiantes se involucran de manera más profunda con el proceso educativo.

En la Figura 7 se despliega un mapa conceptual que proporciona una visión rápida de las principales características y prácticas pedagógicas de Alba.

**Figura 7**

*¿Cómo organiza Alba su quehacer docente?*



Nota: Autoría propia.

Para esta docente, ser profesora de biología va más allá de la simple transmisión de conocimientos; implica poseer habilidades y conocimientos esenciales para la vida. En su perspectiva, las cualidades claves para ejercer su rol debidamente son la capacidad de escucha, la apertura y la empatía, ya que las considera fundamentales para establecer una conexión significativa con sus estudiantes.

La capacidad de escuchar activamente a sus alumnos le permite comprender sus necesidades, inquietudes y estilos de aprendizaje individuales. Al estar abierta a nuevas ideas y

perspectivas, Alba fomenta un ambiente de aprendizaje inclusivo y enriquecedor, donde los estudiantes se sienten valorados y respetados. Cultivar habilidades sociales y emocionales facilitan la relación docente- estudiante, y en consecuencia la manera en la cual estos últimos se apropian del conocimiento.

### ***Construcción de la Identidad Docente: Discusión y Evaluación de los Resultados***

El análisis de las identidades profesionales de Pilar y Alba muestra dos trayectorias docentes marcadas por diferencias en cuanto a la elección de la profesión, la estabilidad laboral y enfoque pedagógico. Pilar, en consonancia con los años que tiene de ejercicio profesional (4 años), presenta una identidad más consolidada, con un fuerte compromiso con la educación rural, mientras que Alba se encuentra en un proceso de construcción identitaria donde la búsqueda de estabilidad y el aprendizaje continuo juegan un rol central, cuestión que se relaciona con su incipiente ingreso al mundo laboral (al finalizar el trabajo de campo tenía 2 años de antigüedad). Ambos casos reflejan la complejidad de la identidad profesional docente, en la que coexisten elementos estructurales y dinámicos que se transforman en función de las experiencias y los contextos laborales.

A partir de las narrativas de Pilar y Alba se revelan diferencias significativas en la estructura central de sus identidades profesionales, lo que puede entenderse a partir de la distinción propuesta por Galaz Ruiz (2018) entre el núcleo y la periferia de la identidad docente.

El núcleo de la identidad profesional docente de Pilar se sustenta en cuatro pilares fundamentales:

1. Compromiso con la educación rural: esta docente se identifica fuertemente con la enseñanza en escuelas rurales, lo que refleja un sentido de pertenencia que guía sus decisiones laborales. Considera que su trabajo tiene un impacto social significativo, contribuyendo a la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.
2. Enfoque constructivista en la enseñanza: Su identidad profesional se basa en estrategias didácticas activas, donde prioriza el aprendizaje a través de la experimentación y la interacción. Evalúa de manera integral, considerando no solo los contenidos, sino también las actitudes y procesos de aprendizaje.

3. Influencia de su historia personal y su significación respecto del rol social de la docencia: Su identidad está fuertemente arraigada en su biografía: proviene de un entorno rural y reconoce que tiene docentes que la marcaron. La educación siempre fue valorada en su familia, lo que refuerza su compromiso con la docencia.
4. Trabajo colaborativo y rol en la construcción institucional: Ha participado en la consolidación de escuelas nuevas, ayudando a definir sus dinámicas institucionales. Valora el trabajo en equipo y la creación de redes de colaboración con otros docentes.

Esta identidad también presenta elementos más flexibles y contextuales, que pueden modificarse con el tiempo y forman parte de la periferia de la misma. Para el caso de Pilar serían:

1. Adaptabilidad a distintos escenarios educativos: Aunque prefiere el ámbito rural, ha debido ajustarse a diferentes instituciones y condiciones laborales. Ha encontrado formas de equilibrar sus valores personales con las demandas del sistema educativo, como su religión y las exigencias institucionales.
2. Uso de estrategias innovadoras según el contexto: Si bien tiene una base constructivista, ajusta sus estrategias según los recursos disponibles y las necesidades de los estudiantes.
3. Experiencias con el sistema educativo y la burocracia: Su identidad profesional también se ve influenciada por sus interacciones con la administración educativa y normativas locales. Ha aprendido a manejar aspectos administrativos y burocráticos.
4. Relación con la comunidad escolar y los estudiantes: Aunque el vínculo con la comunidad es clave en su identidad, la dinámica con cada grupo de estudiantes y familias puede variar según la escuela en la que trabaja.

Retomando la identidad profesional docente de Alba su núcleo identitario se caracteriza por cuatro elementos centrales:

1. Construcción progresiva: Alba ingresó a la docencia como una salida laboral. Sin embargo, con el tiempo ha ido consolidando su identidad como docente. Su trayectoria refleja una construcción identitaria en evolución, con el objetivo claro de mejorar su desempeño profesional.
2. Búsqueda de estabilidad laboral y seguridad profesional: Su identidad profesional está fuertemente atravesada por la inestabilidad laboral que ha enfrentado como suplente. Esta experiencia ha marcado su forma de ver la docencia, impulsándola a buscar seguridad en instituciones con reglas claras y mayor previsibilidad.
3. Preferencia por la enseñanza estructurada y organizada: Se siente más cómoda en instituciones de gestión privada, donde percibe mayor orden y estabilidad. Mantiene una imagen profesional formal y cuida su presentación, lo que refleja la importancia que le da a la percepción social de su rol docente.
4. Interés por la educación inclusiva y la diversidad: A partir de su experiencia con estudiantes con discapacidad, comenzó a desarrollar un fuerte interés por la educación inclusiva. Este interés está en proceso de consolidación, pero representa una dimensión identitaria con potencial de fortalecerse en el tiempo.

Los elementos constitutivos de la periferia de su identidad profesional están representados por:

1. Adaptabilidad a distintos entornos laborales: Aunque prefiere instituciones organizadas, ha debido adaptarse a diferentes tipos de escuelas y contextos de enseñanza debido a su condición de suplente.
2. Estrategias didácticas en evolución: Ha buscado alejarse de métodos tradicionales como el dictado de textos y está experimentando con estrategias más dinámicas e innovadoras. Sin embargo, aún siente que su estilo de enseñanza no está completamente definido y sigue en proceso de construcción.
3. Autoevaluación y búsqueda de mejora continua: Reflexiona sobre su identidad docente y busca herramientas para mejorar su desempeño. Está en constante autoevaluación y considera la formación continua como un medio para fortalecer su desarrollo profesional.

4. Impacto del contexto institucional en su desempeño: Su relación con el entorno institucional y sus colegas influye en su motivación y seguridad en el aula. Se siente más cómoda en entornos con reglas claras y apoyo directivo, mientras que en espacios con mayor incertidumbre puede experimentar inseguridad.

## Capítulo 8

Este apartado aborda las reflexiones derivadas del trabajo analítico realizado y las posibles continuidades que se abren con las historias presentadas. Se reflexiona sobre lo aprendido de las identidades docentes, cuáles han sido los aportes de esta tesis, cuáles han sido las cuestiones claves de la etapa de inserción profesional en los dos casos particulares trabajados y que continuidades pueden delinearse para seguir develando los tejidos identitarios.

Este trabajo ilustra la evolución profesional de Pilar y Alba. Los miedos, los obstáculos, los cuestionamientos, los conflictos y dificultades que las acompañaron en sus inicios como profesoras reflejan que la profesión es compleja y que la inserción al mundo escolar tiene claros oscuros que no se develan en la formación inicial, y que terminan transformándose en reglas implícitas de cada institución. Pautas que se van conociendo a medida que se transitan los espacios, se comparte con colegas más experimentados- en términos de experiencias- y se adquieren conocimiento respecto de aquellas realidades que no se expresan verbalmente pero que se perciben como presencias latentes del cómo funcionan las cosas en las escuelas.

Por ello, sus historias con el compendio de conocimientos prácticos contextualizados, las lecciones aprendidas y las experiencias vividas son grandes contribuciones útiles para repensar la etapa de inserción laboral en la provincia de Misiones, atendiendo a las particularidades del sistema que se permearon en sus relatos.

## *Reflexiones y continuidades*

### *Los aportes de las historias de Pilar y Alba para comprender a los noveles*

Describir el trayecto recorrido por estas educadoras noveles significó trazar un mapa de sus primeras experiencias profesionales, en las cuales se evidenció el impacto significativo que ambas anhelan tener en el ámbito educativo. Al profundizar en sus caminos, se revelaron no solo los desafíos superados y los logros alcanzados por ambas en el período de inserción laboral, sino también la dedicación, la pasión por la enseñanza, la influencia positiva que han ejercido sobre sus vidas sus propios educadores y compañeros, cuestiones claves que aportan a conocer mejor el proceso.

Este trabajo no solo ilustra la evolución personal y profesional de Pilar y Alba, sino que también destaca la importancia de su labor en la formación de las generaciones futuras, sirviendo como inspiración y modelo a seguir para quienes iniciaran la labor docente y como punto de análisis para generar mejoras, en quienes forman parte de la formación docente en la provincia de Misiones.

Los miedos, los obstáculos, los cuestionamientos, los conflictos y dificultades que las acompañaron en sus inicios como profesoras, reflejan que la profesión docente es compleja y que la inserción al mundo escolar tiene claros oscuros que no se develan en la formación inicial, y que terminan transformándose en reglas ocultas de cada institución. Pautas que se van conociendo a medida que se transitan los espacios, se comparte con colegas más experimentados- en términos de experiencias- y adquieren conocimiento respecto de aquellas realidades ,que no se expresan verbalmente, pero que se perciben como presencias latentes del cómo funcionan las cosas en las escuelas: “En cada escuela existe una cultura institucional, compuesta por una serie de concepciones que son asumidas y compartidas por los miembros de la organización educativa (Zeballos, 2008, p. 213).

Por ello, sus historias son el compendio de conocimientos prácticos contextualizados, las lecciones aprendidas y las experiencias vividas y representan grandes contribuciones útiles para repensar la etapa de inserción laboral en la provincia de Misiones, atendiendo a las particularidades del sistema que se permearon en sus narrativas.

Las palabras que podrían teorizar el camino que recorrieron estas docentes, las tomo del libro “P de profesor” de Larrosa y Rechia, (2018):

Todo sujeto es una composición de fuerzas, nada más y nada menos que la manera como compone una manera de hacer el mundo en el lugar y el tiempo concreto que le ha tocado vivir y también, desde luego, en relación a todo lo que hay allí y con lo que, de algún modo, se conecta, o se sincroniza, o se compone. (p. 122,123).

Todas las interacciones que fueron sucediendo en la vida de Alba y Pilar, en primera instancia como hijas, luego como estudiantes, en las carreras de formación docente, transitando disímiles realidades personales y escolares, compartiendo con los colegas, los grupos de estudiantes; aportaron a la construcción de un pensamiento individual y colectivo, a la forma que son vistas ellas mismas y cómo las ven los demás como profesionales.

Esto es porque, la identidad se construye de manera individual y subjetiva en cualquier momento de la vida, adaptándose y evolucionando con base en las experiencias y perspectivas de cada individuo. Es un proceso dinámico que involucra la exploración de quiénes somos y quienes deseamos ser a futuro.

Vaillant, (2007) señala que:

(...) la identidad docente se refiere a la manera en que los docentes viven subjetivamente su trabajo, y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción (...)  
La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad, se define en función de aquellas variables que los satisfacen y aquellas que no lo hacen. (p. 3)

Aunque existan momentos en los que su “yo docente” les hizo sentir inseguras, cuestiones que describimos en cada historia; hay varias concurrencias en la que están de acuerdo: la importancia de incentivar e involucrar a sus estudiantes, el vínculo de su disciplina con

el mundo cognoscible y la utilidad que tiene para comprenderlo, la necesidad del disfrute en el aprendizaje y la búsqueda constante de estrategias de enseñanza que motiven, entusiasmen. Además, ambas reconocen que la docencia no recibe el reconocimiento que merece, a pesar de las innumerables horas de trabajo que dedican tanto dentro como fuera de la escuela.

Alba y Pilar son conscientes de que los docentes invierten tiempo y esfuerzo en su trabajo más allá del horario escolar, trabajando desde sus casas para cumplir con sus responsabilidades hacia la institución, los estudiantes y ellas mismas. Sin embargo, sienten que ese trabajo adicional no es plenamente reconocido ni valorado por la sociedad en general. A pesar del aspecto negativo mencionado, encuentran un significado profundo en su práctica como docentes, lo que las impulsa a seguir adelante en su labor educativa.

Ven a la práctica docente como enriquecedora en muchos aspectos. Han aprendido a lidiar con los desafíos y dificultades que puedan surgir en su profesión, lo que ha fortalecido su definición de sí mismas a nivel personal y profesional. Estas vivencias personales también tienen un impacto colectivo en la sociedad, ya que su labor como docentes contribuye a la formación de las futuras generaciones y al desarrollo social en su conjunto.

Considerando la variedad de autores y teorías expuestas en el marco referencial de esta tesis, se puede apreciar que todas las experiencias están profundamente vinculadas a los contextos y realidades en las que ocurren. Además, estas vivencias están influenciadas por las emociones que experimentan, lo que contribuye a la construcción y reconstrucción continua de su identidad docente, que es única y singular, llena de valores, virtudes y costumbres y que es la que manifiestan en su trabajo diario como educadoras.

Cada logro alcanzado y adversidad enfrentada ha sido una oportunidad para que Alba y Pilar se levanten con mayor fortaleza y con un renovado anhelo de superarse a sí mismas en su labor. Estas vivencias han forjado en ellas una mentalidad resiliente y perseverante, impulsándolas a mejorar día a día y a enfrentar los desafíos con determinación.

Los principales aportes teóricos de la tesis se pueden sintetizar en los siguientes puntos: énfasis en la dimensión colectiva del trabajo docente, la influencia de las relaciones interpersonales y el papel del componente emocional en la consolidación de la profesión.

Además, el cuestionamiento a las visiones rígidas sobre la identidad docente, resaltando su carácter dinámico y en constante reconstrucción.

En este sentido, las historias nos permiten comprender cómo se configuran las identidades docentes en relación con el contexto, las experiencias y las emociones. Al analizar sus relaciones desde una perspectiva más interpretativa, se pueden identificar dimensiones clave que atraviesan estas construcciones identitarias y los sentidos que ellas otorgan a su profesión.

La enseñanza es un trabajo profundamente colectivo. La identidad docente se configura en relación con otros actores del sistema educativo, y su práctica está atravesada por la colaboración, el intercambio y las dinámicas institucionales. Esto implica que la labor del docente no se reduce a la transmisión de conocimientos, sino que también incluye la construcción de comunidades de aprendizaje y la transformación del entorno educativo.

Ambas historias revelan que la identidad docente se reconstruye continuamente no solo a partir de experiencias individuales, sino también en interacción con colegas, directivos, estudiantes y el contexto escolar en general. Éstas docentes destacan la importancia del sentido de pertenencia a un grupo, lo que les permitió consolidar sus identidades profesionales. La colaboración con colegas y la participación en la dinámica institucional fueron factores claves para su inserción y aprendizaje en la profesión. Además, estas experiencias están situadas en contextos específicos, lo que evidencia cómo las condiciones laborales y geográficas afectan la autopercepción profesional.

Alba, por ejemplo, menciona que su crecimiento como docente estuvo influenciado por la relación con otros colegas, quienes la ayudaron a superar dificultades en el aula y adaptar su enseñanza a los distintos contextos. Pilar, por su parte, enfatiza el rol de los directivos y de ciertos compañeros en la organización de su trabajo y en su aprendizaje sobre el funcionamiento de la escuela.

Pilar se define a sí misma como “la profesora de escuelas rurales”, lo que sugiere una apropiación identitaria que va más allá del ejercicio de la docencia en sí. Su relación enfatiza la ruralidad como un componente estructural de su trabajo y como una elección personal que otorga sentido a su trayectoria. La manera en que concibe su rol docente está

directamente vinculada con la democratización del acceso a la educación en dichos sectores y con el impacto de la escuela en la comunidad. Su historia revela la construcción de una identidad docente implicada con la comunidad.

Aunque ambas docentes mencionan la importancia de conocer las normativas y derechos laborales, no identificaron relaciones explícitas sobre su vinculación con sindicatos o su participación en espacios gremiales. Sin embargo, la presencia de colegas con mayor experiencia que les brindaron información sobre el estatuto docente y las normativas escolares cumplió, en cierta medida, una función orientadora similar a la de un colectivo gremial.

El tema de la autoridad pedagógica docente aparece en sus relaciones como un desafío en la construcción de su identidad profesional. Ambas expresan que, en sus inicios, sintieron inseguridad al enfrentarse al aula y que fueron construyendo su autoridad a partir de la experiencia, la observación de colegas y el ensayo de distintas estrategias.

Alba menciona que la autoridad no debe entenderse solo como un ejercicio de control, sino como la capacidad de generar un ambiente de aprendizaje basado en el respeto y la empatía. Pilar, por su parte, señala que su identidad como docente en escuelas rurales la llevó a construir una autoridad más vinculada a la comunidad y al conocimiento de la realidad social de sus estudiantes.

Uno de los hallazgos más relevantes de la investigación es la constatación de que la identidad docente no es estática ni lineal, sino que se transforma en función de las experiencias vividas, los desafíos profesionales y las interacciones con otros actores del sistema educativo. El marco teórico consultado no contemplaba con tanta profundidad la manera en que la identidad docente se reconfigura a partir de crisis, incertidumbres y aprendizajes situados.

Otro aspecto novedoso es la relevancia del componente afectivo en la construcción de la identidad docente. Las historias de Pilar y Alba evidencian que el ser docente no es solo una cuestión de formación académica o de desempeño profesional, sino que implica un fuerte componente emocional y subjetivo. La inseguridad, la satisfacción, el miedo y la confianza son elementos que impactan en cómo cada una de ellas se percibe y se proyecta como profesional.

## **Cuestiones clave de la etapa de inserción profesión de Pilar y Alba.**

En el entramado de la construcción que han realizado ambas docentes se evidencian como sus identidades docentes se han cimentado a través de los contextos, emociones, valores y experiencias, y cada desafío que enfrentaron se convirtieron en oportunidades para crecer y resignificarse. Estas dos educadoras representan ejemplos de profesionales apasionadas, comprometidas y en constante evolución, quienes encuentran en su labor una fuente de satisfacción y crecimiento personal; y por ello ha sido sumamente gratificante para mí contar sus historias.

Esta construcción realizada respecto a la temática central de la tesis, la docencia reflejada en Pilar y Alba, permite ampliar la mirada acerca de la profesión, y sin querer ser reiterativa considero importante darles relevancia a estas narraciones biográficas.

En el proceso de indagación he llegado a la conclusión de que cada sujeto, en este caso las protagonistas de la investigación, interpretan su rol docente de una manera única y personal. Es fascinante ver cómo entretienen su personalidad individual con su ser colectivo como educadoras. El enfoque biográfico narrativo ha sido clave en esta revelación, ya que me ha permitido adentrarme en las vivencias y experiencias de ambas, a través de sus narraciones, he podido comprender cómo sienten que deben ser como educadoras, cómo enfrentan los desafíos y cómo se identifican con su labor en el aula.

Cada docente, al desarrollar su profesión, construye su identidad, su actuar docente. Esta identidad se nutre de la personalidad, valores, creencias y experiencias personales, lo que da como resultado una forma particular de ser como educador. El enfoque narrativo ha permitido vislumbrar la riqueza y complejidad de estas construcciones docentes, brindando una perspectiva enriquecedora y humana, sobre el proceso de ser docente. Asimismo, las vivencias y experiencias se entrelazan con el ser colectivo docente.

Aclaro que, considero un desafío reconstruir estas identidades y más aún hacerlo lo más fielmente a cómo lo vivieron y viven estas docentes. Espero haberme acercado lo más posible, para que de alguna manera ambas se sientan representadas. Por ello, han sido cruciales en estas re-construcciones las voces de Alba y Pilar que se fueron plasmando a

lo largo del documento. Estas voces van armando la esencia real de las docentes en práctica, las cuales podemos conocer gracias a la buena predisposición y profesionalismo que ambas profesoras han demostrado en todo el proceso que demandó la construcción de esta tesis.

Dos instituciones jugaron un papel crucial en la construcción de las identidades: la familia y la escuela. Estas dos esferas de socialización interactuaron de manera complementaria, contribuyendo a la formación tanto de la identidad personal como de la identidad profesional de ambas, sin perder de vista que las mismas se construyen a la par.

A lo largo de sus historias hemos podido observar cómo las docentes Alba y Pilar no son solo meras transmisoras de conocimientos, sino que también enfrentan una realidad compleja desde el inicio de su trayectoria como educadoras, donde enfrentaron diversas inquietudes y desafíos que se entrelazan con sus contextos personales y profesionales. Han tenido que lidiar con diferentes realidades en sus vidas y en el ámbito educativo, lo que ha impactado en la construcción de sus identidades y su comprensión sobre el significado de ser docente.

Estas diferentes formas de ser y saber hacer, exploradas en estas dos trayectorias, demuestran que los docentes pueden ser poderosos agentes transmisores de valores, actitudes y sentimientos en el contexto educativo. A lo largo de la investigación, fui testigo de cómo estas docentes transmiten y reflejan una serie de significados y sentidos relacionados con la educación, el aprendizaje, los contenidos biológicos y otras cuestiones fundamentales que aportan a la comprensión del quehacer docente. Las formas en que Alba y Pilar ejercen su profesión, son un reflejo de aquello que entienden ellas mismas sobre la educación, el aprendizaje, la enseñanza; cuestiones claves que comunican a través de su práctica diaria y se ven reflejados en la manera en que se relacionan con sus estudiantes, colegas y el entorno educativo en general.

Un dato contextual no menor, es el trasladarnos al momento en que la educación secundaria se convierte en prioridad en nuestro país, a partir de la promulgación y sanción de la ley de Educación Nacional N° 26.206 en 2006. A partir de esta ley, se conforma la estructura del sistema educativo actual en el sentido de que determina: los niveles y modalidades; la extensión y obligatoriedad; la diferencia entre educación formal y no formal; y plantea responsabilidades y obligaciones del Estado.

Considero importante plantear las premisas de esta ley, por dos cuestiones claves: primero porque la extensión y la obligatoriedad del secundario permitió que se expandiera dicho nivel en todo el territorio nacional, cuestión que influyó en las condiciones del ingreso a la docencia de Pilar ya que tuvo un periodo muy corto de suplencias y accedió rápidamente a horas propias (interinas primero, luego titulares). Además, el hacer alusión a esta ley, responde al hecho de que marcó un antes y un después en el nivel medio, como también en la mirada de cómo estaba la educación hasta el momento. La ley contribuyó a que se promuevan saberes que tengan que ver con la construcción de una ciudadanía en cada individuo y con la alfabetización científica, cuestiones claves que ambas docentes consideran en la enseñanza de su disciplina.

En la provincia de Misiones se reconoció las diversidades regionales que hasta el momento no formaban parte y se crearon escuelas que ampliaron el acceso a la educación secundaria. Recordemos la importancia que le atribuía Pilar a la escuela rural y a lo que significaba que esas personas puedan concluir su educación secundaria y llegar a la universidad siendo ella misma partícipe de este hito.

Además, junto con lo nombrado anteriormente, se instala la necesidad de la alfabetización científica, abordando temas científicos, sociales y culturales relevantes. Esto último es de crucial importancia, ya que las docentes protagonistas de esta tesis son profesoras del área de biología.

Haciendo referencia al abordaje científico-social-cultural en las aulas, recordemos la metodología llevada a cabo por Pilar donde nos contaba que en sus clases toma ejemplos de la cotidianidad de la vida, no busca que sus estudiantes repitan conceptos que están en un libro o la mera repetición mecánica. Alba tampoco quería que sus estudiantes repitan conceptos o que transcribieran largos textos, quería que comprendieran, que vivenciarán.

Sus metodologías apuntan a lograr la reflexión y el pensamiento crítico en sus estudiantes, por ejemplo, enseñar el concepto y teoría para que puedan aplicarlo, desde una charla con un médico a entender cuando pasan por la televisión u otros medios de comunicación información sobre una enfermedad que pueda afectar a la población. Para ellas la educación no se limita únicamente a la enseñanza de contenidos académicos, sino que también implica una formación integral del individuo. Retomemos sus palabras:

Cuando doy sistema circulatorio, les traigo análisis de sangre y los pongo en el rol de alguien que va a acompañar al papá o a la mamá al doctor, para que interpreten eso (...) O sea, no tiene sentido que sepan glóbulo rojo u otro concepto (...) si tienen los glóbulos blancos bajos ¿Qué significa?, si tienen los glóbulos blancos altos ¿Qué significa? Así ese tipo de situaciones problemáticas de la vida cotidiana trabajo con ellos, para que las resuelvan. (Pilar)

(...) para mí sería importante que ellos sepan alimentarse, sepan qué comer (...) que sepan que es bueno para ellos, sepan cuidar su cuerpo, sepan que está bien, sepan que está mal, sepan que no tienen que permitir. Un contenido de biología que les ayude a ellos a sobrevivir el día de mañana solos, o sea cuando no están con nadie o cuando ellos el día de mañana tengan que desafiarse o enfrentarse a la vida de alguna manera ¿no? (...) El respeto al otro, el respeto por el cuerpo del otro (...) a mí me parece que tenemos que apuntar a lo más cotidiano, a lo que ellos más van a necesitar para defenderse el día de mañana. (Alba)

La importancia que le atribuyen a que sus estudiantes comprendan el impacto que tiene en la sociedad entender estos conocimientos, tiene que ver con que en el nivel medio es crucial la alfabetización científica, a los fines de que los adolescentes y jóvenes en sociedad sean capaces de utilizar sus saberes y destrezas para la toma de decisiones eficientes y conscientes en función de la ciencia y tecnología.

Es importante además porque en el nivel medio se hace evidente la relevancia que tiene el aprendizaje satisfactorio en los adolescentes. Según datos proporcionados por UNICEF Argentina, el sistema educativo secundario no logra producir cambios significativos en la vida de los adolescentes y por ello es que docentes como Pilar y Alba logran marcar la diferencia, ya que su objetivo es claro: que sus estudiantes aprendan y que se diviertan en el proceso y que todo lo que aprendan lo relacionen con su mundo inmediato.

En este entramado de construcción de sentidos respecto de su auto reconocimiento como docentes, ha habido cuestiones contextuales de la etapa de inserción que fueron importantes.

Para Pilar han sido:

- Ingresar a trabajar en escuelas de reciente creación, donde no existía una idiosincrasia institucional instalada.

Considerando que “(...) la palabra institución alude y refiere a normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas (...)” (Fernández, 1994, p. 4), entonces el hecho de que las reglas, sentidos y significaciones estén en construcción le permite sentirse parte.

- Contar con directivos y colegas entusiastas.
- Sentirse parte de un proyecto escolar.
- Contar con la guía de secretarios, directivos y colegas, para conocer procedimientos administrativos y ritos institucionales.

Mientras que para Alba han sido:

- Tener una primera experiencia docente con un grupo clase considerado por ella como ideal, tranquilo, en una escuela de zona rural.
- El padrón de suplencias e interinatos como instrumento de ingreso a las escuelas públicas.
- El Curriculum Vitae como puerta de entrada a la institución de gestión privada.
- Recuperar sus aprendizajes de la etapa formativa en el profesorado.
- Contar con el colegas y secretarios para consultar cuestiones que no entendía.

Declara que sola fue apropiándose de estas cuestiones administrativas, y que en ocasiones ha conversado con sus amigas, quienes son docentes también sobre cómo realizar determinado trámite. Igualmente, como ejercen en otras localidades de la provincia y en instituciones diferentes, dice que cada institución tiene diferentes manejos en cuanto a lo administrativo.

### ***Las dificultades de la etapa de novel: Experiencias particulares de Pilar y Alba.***

El comienzo del ejercicio profesional de la docencia se caracteriza por condiciones específicas que le son inherentes. La primera vez que un docente novel ingresa al aula, con la plena responsabilidad de lo que allí dentro ocurre, demanda que el mismo tenga afinada la mirada y la escucha. Estas cualidades les permitirán conectar con sus estudiantes en su contexto, acercarse a esos otros de manera tal que se favorezca la predisposición para que

sucedan aprendizajes y desplegar una serie de estrategias que entran a la etapa de prueba, es decir ver que es lo que sirve y lo que no, con cada grupo de estudiantes.

Asimismo, tener el título en mano no garantiza el ingreso al mundo laboral, acceder a horas en las escuelas demandó que estas profesoras noveles construyan otros conocimientos sobre el sistema escolar. Aquí retomando a Veenman (1984), el choque con la realidad estuvo configurado por las siguientes dificultades que ambas tuvieron que sortear en el ingreso a la docencia:

- Conocimiento y comprensión de lo administrativo, como rellenar planillas, libro de temas, como presentar las declaraciones juradas para cobrar suplencias han sido nombradas por ambas como cuestiones que debieron aprender a realizar.
- La inestabilidad laboral, acceder a horas de trabajo en condición de suplente. Suplencias de tiempo no conocido, que se renuevan fecha a fecha,
- Articular cuestiones personales con los aspectos laborales. Por ejemplo, en el caso de Pilar, la relación entre religión-enseñanza de la biología; o de Alba las demandas familiares- demandas de planificación escolar.
- Los recursos escolares disponibles en cada institución condicionan su práctica docente: las condiciones edilicias, la cantidad de libros, el espacio de experimentación, los materiales de laboratorio. Ambas docentes noveles consideran los recursos de las instituciones en las que ejercen para plantear su accionar docente. En el caso de Pilar ha trabajado juntos a colegas para conseguir aquellas cuestiones que considera necesarias tener en las escuelas donde trabaja (laboratorio y materiales) y en el caso de Alba, adecua las experiencias a los recursos disponibles.
- Cambios en las políticas y directrices educativas que inciden en su forma de plantear la enseñanza. Por ejemplo, planificar por proyectos.

Considero necesario destacar que ambas profesoras no han nombrado como problema o miedo de su inicio laboral, el hecho de sentirse incapaces de ejercer la docencia o la gestión del aula (manejo de grupos de estudiantes), cuestión que en varios trabajos aparece como una problemática emergente del grupo de profesores noveles (Britton et al., 1999; Serpell, 2000, Valli, 1992). Francisco Imbernón (1994) en ya su clásica obra “La Formación del Profesorado” cita trabajos de la década del ‘80 en el marco de la OCDE, en los que se afirma que los problemas más usuales con que se encuentran los profesores noveles

en la actividad docente son, en orden de importancia: a) Disciplina en el aula b) Tratamiento de las diferencias individuales en el aula (...) d) Cómo enfocar el trato con los padres e) Cómo motivar a los alumnos.

Según Jennifer Nias (1989) la identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo. En este sentido la investigación y desglosar la identidad personal y profesional de las docentes, me permitió pensar en posibles herramientas futuras para cambiar algunas problemáticas como la ya mencionada necesidad de que los adolescentes puedan concluir sus estudios medios significativamente y que utilicen los conocimientos posteriormente en sus vidas.

Esto nos lleva comprender más a fondo el impacto que produce el docente en la sociedad, no solo a nivel educativo, sino también la esencia del trabajo docente expuesto en estas narraciones que dan cuenta de la voz de Pilar y Alba, que exponen procesos de razonamientos que fueron surgiendo en contexto, antes y durante la actividad docente en que se encuentran inmersas.

En ambas docentes vimos el posicionamiento que tienen, que se vincula con un rol constructivista. Clark (1985) postula que un docente constructivista continuamente construye, elabora y comprueba su teoría personal del mundo.

A partir de sus historias, un poco diferentes entre sí, recuperé de sus identidades las trayectorias, la realidad social y cultural del sistema educativo actual, lo cual abre muchas posibilidades de nuevas indagaciones. Esta realidad refleja que el quehacer docente va más allá de asistir a una institución, cumplir un horario y olvidarse de todas los demás componentes de las realidades existentes.

Como la identidad se construye en contexto, no existe una identidad que trace a todos los docentes, sino que, al existir distintas realidades, habrá distintas identidades profesionales, las cuales se irán modificándose a medida que lo hagan las condiciones en las cuales ejercen estas profesoras.

Por ello es que conocemos a Alba y Pilar como casos particulares, teniendo en cuenta las condiciones institucionales, sociales e históricas en las que se formaron y en las que ejercen la profesión; las cuales además no son estáticas, varían en el tiempo.

Para Rivas Flores (2011) las historias personales constituyen los modos en que cada sujeto escribe su participación en la historia colectiva, en la que ha ido construyendo su identidad. Las identidades docentes que van construyendo Alba y Pilar ya sea por “cho-carse con la realidad”, o por desear cambiar la realidad que conocen para lograr una mejor versión de sí mismas, no sería posible si no se replantearan continuamente su rol como persona y profesionales educadoras.

A partir del análisis de las narrativas de Pilar y Alba, emergen diferencias significativas en la consolidación de su identidad profesional, en función de sus historias personales, sus contextos laborales y su formación inicial. Si bien ambas docentes han transitado caminos distintos, sus experiencias permiten analizar cómo ciertos factores estructurantes y contextuales impactan en la consolidación de su identidad profesional. A continuación, se presenta la discusión de los principales hallazgos con el marco teórico referencial y otras investigaciones previas.

➤ *La Identidad Profesional Docente como Construcción Dinámica.*

Los resultados de esta investigación permiten comprender cómo se configura la identidad profesional docente a partir de múltiples dimensiones, incluyendo la historia personal, la socialización en el ámbito educativo y las condiciones laborales. En el análisis de los casos de Pilar y Alba, se evidencia que la identidad docente no es homogénea ni estática, sino que se construye y reconstruye en función de experiencias y contextos específicos, en línea con lo planteado por Dubar (1991) y Beijaard et al. (2004) sobre la identidad como un proceso en constante negociación.

➤ *Diferencias en la Configuración del Núcleo Identitario*

La identidad de Pilar se alinea con la idea de "identidad sustancial" de Woods y Jeffrey (2002), que se refiere a aquellas dimensiones del ser docente que permanecen estables a lo largo del tiempo. Mientras que para el caso de Alba, su experiencia se vincula con la noción de "identidad situacional" de Woods y Jeffrey (2002), que enfatiza la adaptabilidad de la identidad profesional en función de las condiciones del entorno.

➤ *El Impacto del Contexto Institucional en la Identidad Docente.*

Más allá de las diferencias individuales, en ambos casos se observa que el contexto institucional juega un papel clave en la configuración de la identidad docente. Esta diferencia se vincula con la idea de Berger y Luckmann (1992) sobre la identidad como una construcción social influenciada por las normas y expectativas de las instituciones. Los casos de Pilar y Alba muestran que la identidad profesional docente no solo es una construcción individual, sino que está fuertemente condicionada por el entorno social e institucional.

1. Pilar se ha integrado en escuelas rurales con estructuras más flexibles, lo que le ha permitido tener un mayor margen de acción y consolidar su rol como docente con autonomía.
2. Alba, en cambio, ha trabajado principalmente en una escuela de gestión privada, donde hay una clara estructura organizativa y autopercepción de exigencia de una imagen profesional, cuestiones que han influido en su percepción del rol docente.

Pilar ha logrado consolidar una identidad profesional alineada con su historia personal y su entorno social. Alba, en cambio, se encuentra en un proceso de construcción, donde la estabilidad laboral y la formación continua juegan un papel crucial. Estos hallazgos confirman lo propuesto por Beijaard et al. (2004) y Dubar (2000) sobre la identidad como una combinación de elementos individuales y colectivos. Además, destacan la importancia de la formación inicial y la socialización en el ámbito educativo para la consolidación de una identidad docente sólida.

Es importante señalar que los hallazgos de esta investigación no solo aportan al estudio de la identidad docente, sino que también invitan a reflexionar sobre cómo las condiciones laborales y las políticas educativas pueden influir en la construcción de la identidad profesional de los docentes.

Entonces, para los casos de esta tesis, ¿cuáles fueron las estrategias de adaptación, resistencia y consolidación del rol docente adoptadas por ambas docentes?

➤ *Estrategias de Adaptación (Ajustes al contexto y demandas del entorno laboral)*

- Pilar: Se adaptó rápidamente al contexto de la escuela rural, aprovechando su experiencia personal y su sentido de pertenencia con la comunidad. Desarrolló estrategias didácticas flexibles, ajustándose a las condiciones del aula, la falta de recursos y las necesidades de sus estudiantes. Se integró a la dinámica institucional, construyendo redes de apoyo con colegas y directivos.
  - Alba: Enfrentó la inestabilidad laboral mediante una actitud de aprendizaje constante, buscando mejorar su formación y puntaje para acceder a cargos más estables. Se adaptó a los diferentes niveles educativos y tipos de instituciones en las que trabajó, modificando su enfoque según las exigencias de cada una. Ajustó su imagen profesional (vestimenta, comportamiento) para encajar en los espacios institucionales, especialmente en el ámbito privado.
- *Estrategias de Resistencia (Respuestas a desafíos, conflictos y tensiones en la práctica docente)*
- Pilar: Mantuvo su enfoque constructivista, resistiendo la presión de modelos más tradicionales impuestos en algunas escuelas. Se posicionó como una defensora de la educación rural, resistiendo la precarización y las dificultades de infraestructura con iniciativas pedagógicas innovadoras. Encontró estrategias para conciliar su identidad religiosa con su rol docente, evitando conflictos en temas sensibles sin dejar de abordar los contenidos obligatorios.
  - Alba: Desarrolló una identidad docente en negociación, resistiendo la sensación de precariedad laboral a través de la búsqueda de estabilidad y profesionalización. Enfrentó las exigencias del sistema educativo privado, negociando su autonomía docente en un entorno con reglas estrictas. Se resistió a modelos rígidos de enseñanza, intentando incorporar metodologías más activas, aunque no siempre tuvo el respaldo institucional para hacerlo.
- *Estrategias de Consolidación (Fortalecimiento de la identidad y estabilidad en el rol docente)*
- Pilar: Construyó su identidad docente integrando su biografía personal, su formación y su práctica en la comunidad educativa. Se consolidó en la escuela rural

como una figura clave, participando en la construcción de dinámicas institucionales y generando un fuerte vínculo con los estudiantes. Mantuvo su compromiso con la docencia a pesar de las dificultades, reafirmando su sentido de pertenencia.

- Alba: Aunque sigue en un proceso de consolidación, ha fortalecido su identidad docente a través de la experiencia acumulada y la autoevaluación constante. Ha identificado la educación inclusiva como un área de interés que le permite definir mejor su perfil docente y proyectarse a futuro. Continúa buscando espacios donde pueda ejercer su rol con mayor autonomía y estabilidad, lo que muestra un proceso de consolidación en marcha.

Mientras que Pilar logró una consolidación de su identidad docente gracias a sus cinco años de ejercicio laboral en los cuales contó con estabilidad y se desarrollaron en un contexto similar al de su biografía personal (rural), Alba con sus dos años en la docencia aún enfrenta desafíos en la consolidación de su rol, pero ha desarrollado estrategias para adaptarse y resistir las dificultades del contexto laboral.

### ***¿Qué hacer para mejorar la inserción de los noveles?***

Dos formas de ser docente han sido exploradas y analizadas a partir de un proceso biográfico, evidenciando la imagen que tienen sobre sí mismas Pilar y Alba, aspecto crucial que influye en su desempeño y en su desarrollo profesional. Ahora es imperativo reconsiderar qué aspectos de este proceso pueden ser fortalecidos y cuáles necesitan ser ajustados para mejorar la etapa de inserción laboral y favorecer que los docentes noveles aspiren a ser “expertos adaptativos”, como lo plantean Bransford et al. (2005), en el sentido de que sean docentes experimentados con “una mayor disposición a cambiar sus competencias para profundizarlas y ampliarlas continuamente” (Bransford et al., 2005, como se citó en Marcelo García, 2009, p. 4). Asimismo, estos autores plantean que es importante que los noveles incorporen dos dimensiones relevantes en el proceso de convertirse en un profesor experto: innovación y eficiencia.

Bolívar (2002) señala que las historias son construidas a partir de narraciones, lo que significa que solo se puede lograr una comprensión de la identidad mediante las narraciones. En estos casos particulares, conocí e intenté interpretar las biografías escolares, la formación inicial; los procesos de socialización de las dos docentes, para relacionar con la forma en la que impactaron en sus identidades cada etapa y las diferentes dimensiones subjetivas que la atraviesan, como la política y la social.

Alba a través de su voz dio a conocer cómo fue su inicio en la profesión docente, reflejando lo que quizás muchas personas vivenciaron al comenzar una carrera profesional, lo que puede significar frustración o superación. Inicialmente pensó a la docencia como una profesión de rápida salida laboral y a medida que fue transcurriendo su proceso de inserción, descubrió las dificultades del ingreso y las demandas de auto gestión administrativa que devienen de la situación de cubrir suplencias.

La cuestión de la inestabilidad laboral no la vivió de la misma manera Pilar, pero su elección de la docencia tampoco fue por vocación, pero en el devenir terminó comprometiéndose y ahí coincide con la postura de Alba, quien también en el ejercicio de la profesión construyó el gusto por la enseñanza. Aquí es importante destacar dos cuestiones que ambas reconocen como claves para ese descubrimiento: el contexto del ejercicio y la formación inicial; en ese orden.

En el ejercicio de la profesión Alba se redescubrió, se recordó jugando a ser docente en su infancia, y es donde se proyecta como profesional. Se identifica como una docente comprometida con la educación integral de sus estudiantes, encontrando plenitud en el ámbito educativo, y en el desafío de trabajar con estudiantes con discapacidad. En ese entorno sintió que estaba en el lugar adecuado para desarrollar su potencial y contribuir de manera significativa a la formación de los jóvenes con quienes comparte el aula.

A pesar de señalar que se considera una docente a la cual le gusta lo institucionalmente pautado, como el manejo que se lleva a cabo en las instituciones privadas, tuvo experiencias donde pudo vivenciar la educación pública y también en una escuela de la zona rural, diferente al contexto al que estaba acostumbrada, ya que Posadas es la capital de la provincia de Misiones y por ende el centro poblacional de mayor densidad y desarrollo. Sin querer decir que aquello era mejor a su realidad, señala desear algún día poder trabajar

también en un lugar similar al lugar donde fue su primera experiencia laboral (Cerro Corá).

En el caso de Pilar llevaba incorporada en su identidad aquellas enseñanzas que su maestro de primaria le inculcó, viendo al mundo de una manera curiosa e inquieta, cuestión que traslado a otras dimensiones de su identidad. Cuando tomó conciencia de las herramientas que este maestro le brindó, construyó el deseo de compartir esta visión con sus estudiantes para que sean capaces de lograr todo aquello que se propongan. De esta manera la profesión en ella, fue convirtiéndose en una actividad que disfruta y lucha para que sus estudiantes vean a la educación como su oportunidad de ampliar sus posibilidades.

Según Cohen Scali (2000) la formación y desarrollo de la identidad profesional se lleva a cabo dentro de contextos y actividades específicas, donde la percepción que uno tiene de sí mismo y los factores que contribuyen a su construcción juegan un papel vital. Por su parte Coldron y Smith (1999; como se citó en Galaz Ruiz, 2015) señalan:

La identidad como profesor se da, y en gran parte es alcanzada, por el posicionamiento en un espacio social. El espacio social debe ser concebido como un arsenal de potenciales relaciones que una persona puede. Algunas de estas relaciones son inherentes a estructuras y categorizaciones sociales y otras son elegidas o creadas por el individuo (...) (p. 311)

De esta manera, el desarrollo de la identidad profesional de ambas docentes dependió, en gran parte, de la disponibilidad y calidad de estos factores; los cuales a su vez se vinculan a un proceso dinámico, flexible, abierto, aleatorio y provisorio del entrecruzamiento de numerosas relaciones formadoras que vivieron y vivirán a lo largo de sus experiencias. A pesar que ambas optaron por una esencia particular en la enseñanza, con marcadas diferencias, tanto Alba como Pilar ganaron un posicionamiento en el círculo social que las rodea y el reconocimiento como docentes.

La identidad profesional del profesor se construye sobre la base de interacciones o socializaciones que tienen por soporte estructural diferentes contextos culturales en las escuelas (Dubar, 1991). Así mismo, Esteve (2000) propone que, cuando un profesor novel

se enfrenta a una clase de estudiantes apáticos hacia la materia que enseña, surge el desafío de la identidad profesional. En este contexto, los docentes suelen recurrir a sus experiencias pasadas (recuerdos de estudiantes), poniendo a prueba sus habilidades y reaccionando de manera que moldean su identidad como educadores.

Teniendo en cuenta lo señalado por ambos autores, podemos comprender que este proceso dinámico en el que se encuentran Pilar y Alba se irá construyendo y descubriendo por medio de la práctica en los diferentes contextos y situaciones que se le presenten en las escuelas.

Así como lo manifestó Esteve (2000), ambas se encontraron con incertidumbres y dudas en su primer día de trabajo, y lograron articular esa clase a lo que vivieron en sus experiencias pasadas, ya sea como estudiantes o como residentes en sus prácticas. Tal como lo declara, es un camino necesario que valora y logra la calidad de las profesoras que soñaron ser.

Por otra parte, autores como Gauthier *et al.* (2013) señalan que la identidad de los docentes, al igual que la de otros profesionales como ser médicos e ingenieros, se basa en su conocimiento especializado en pedagogía y aprendizaje, el cual a su vez se cimienta en la investigación científica y en una racionalización eficaz de la enseñanza en las aulas. Relacionando estas palabras del autor, con las vivencias de las docentes nóveles, comprendemos cada vez más en detalle lo abarcativo que puede llegar a ser la profesión docente.

Por su parte otro autor, Day (2006) propone que, la función emancipadora del docente radica en su capacidad para inspirar a los alumnos a involucrarse en el aprendizaje, animándolos a mirar más allá de lo superficial y a descubrir más acerca de sí mismos. De esta manera, el docente contribuye a que los estudiantes forjen una identidad basada en nuevas autoimágenes.

Relacionando estas palabras con las identidades de las profesoras, concuerdo con que las metodologías constructivista, integral y social que llevan adelante en las aulas es parte constitutiva de sus identidades profesionales. En ellas se refleja el deseo de que los jóvenes que están en el nivel medio racionalicen su existencia y todo aquello que social y

culturalmente se vincula con la ciencia, para transformar sus miradas e ir construyendo un ciudadano crítico y reflexivo.

Es por ello, justamente, que la identidad profesional es sumamente compleja y que por medio de un conjunto de elementos que interaccionan entre sí no puede explicarse de inmediato o aisladamente, una definición sobre la identidad docente.

Añadiendo lo que señala Gauthier y Tardif (2012) respecto de que la identidad docente no es fácil, sino errática e imprevista; esto alude al hecho de que la complejidad estará siempre presente en la profesión y que se tiene que pasar por lo imprevisto para transformar realidades y miradas tanto individuales como colectivas.

La formación docente, como pudimos apreciar, comienza formalmente al cursar una carrera docente, pero el educador se nutre en su forma de ser profesional desde sus bases, es decir recupera sus vivencias pasadas (sean estas las familiares y estudiantiles), las conjuga con sus convicciones y las pone en juego con sus otras identidades, no a modo de competencia, pero si a modo de complementación. Pilar es una profesora de biología, pero también es una religiosa devota, Alba es docente pero también es madre. Ambas son hijas, hermanas, seres sociales que participan de otros espacios de socialización más allá de las escuelas donde trabajan, viven en una sociedad, están empapadas de una cultura que permea su identidad docente, y tratan de combinar todo eso en el aula.

Además, a través de esta identidad profesional evalúan la pertinencia de los cambios e innovaciones que plantean las políticas educativas (Galaz Ruiz, 2015). Pilar destaca cambios que impactaron en su forma de trabajar, políticas que se implementaban en la escuela y que incidían en su quehacer tales como el PMI, el CAJ. Alba también reconoce que hay estructuras que condicionan el cómo desarrollo su profesión al declarar: “*Ahora nos piden que trabajemos por proyectos entre disciplinas*”, expresión que denota que existen institucionalmente lineamientos.

Asimismo, lo cultura y social también atraviesa sus prácticas, piensan en las familias de sus estudiantes, en las condiciones económicas, en la disponibilidad de recursos, en los intereses. Esto denota que en las acciones educativas coexiste un complejo entramado de aspectos interconectados. No proponen estrategias o actividades sin considerar a sus grupos de estudiantes y las condiciones de sus instituciones.

En este sentido, Huberman (1995) señala que mejorar como profesionales invita a combinar factores endógenos con exógenos: las oportunidades, la voluntad y la capacidad de los sujetos expresada en la toma de decisiones pertinentes.

Teniendo en cuenta las palabras de los autores mencionados y las voces de Pilar como de Alba, la manera de considerarse un profesional que avanza y se perfecciona va a ir combinando distintos factores a lo largo de sus desarrollos profesionales, lo que también determinará la toma de decisiones positivas y negativas que lleven a cabo, la elección o descarte de estrategias.

Esta combinación de factores se materializa en el proceso de autoevaluación del docente, cuando el docente se inspecciona para mejorar la calidad de persona-profesional, cuando lleva a la práctica profesional todo lo que aprendió desde la infancia, las etapas escolares y en el ejercicio en sí, de esta manera la identidad es capaz de construir proyectos e ir mejorando el profesional que es visto por sí mismo y por los demás. Lo cual, en palabras de Zabalza Beraza *et al.* (2018) se relaciona con los tres aspectos problemáticos en la construcción de la identidad de los docentes: lo que somos como personas, lo que somos como docentes y lo que somos como miembros de un equipo que lleva a cabo un proyecto formativo.

Con respecto a lo último, la importancia de cómo un docente es como miembro de un equipo es crucial en la construcción de la identidad profesional novel. Retomando el caso de Pilar, recordemos que ella menciona la relevancia que tuvo en su inserción laboral rodearse de colegas que tuvieran los mismos objetivos y convicciones que ella, quienes le enseñaron mucho de lo que hoy en día transmite en su práctica, en donde las reuniones y debates de las jornadas de formación en la escuela fueron muy enriquecedoras. Alba también destaca que aprovecha las mismas instancias para consultar dudas, y compara su accionar con la de otros docentes de su entorno y toma de referencia a quienes la formaron como docente.

Aquí cobra relevancia lo propuesto por Day y Kington (2008) respecto de que, la identidad completa de un profesor consiste en las interacciones entre factores personales, ambientales y profesionales.

- Personales: se dan fuera de la escuela vinculada a la familia y a los roles sociales;

- Contextuales: vinculados a la escuela (liderazgo, estudiantes, apoyo etc.) la retroalimentación con los propios docentes y otros colegas.
- Profesionales: vinculada a las expectativas sociales, políticas y educativas.

Retomando las palabras de los autores y las nombradas por Pilar, en la construcción de la identidad profesional del docente novel el factor contextual que tiene que ver con la retroalimentación o apoyo que se genera entre los colegas y directivos, es determinante también para la toma de decisiones en cuanto a proyectos institucionales y a cómo proceder con los alumnos de la institución.

En cuanto al factor profesional que señalan, Pilar lleva a cabo su rol trabajando como lo determina, para un bien colectivo, recordemos el contexto que se desenvuelve: las escuelas rurales, teniendo en cuenta que antes eran poco ponderadas en las políticas educativas, sus expectativas sociales se dirigen más allá.

En el caso de Alba, el factor contextual para ella, impacta en la manera en que se siente a gusto con que el apoyo institucional este pactado y estipulado con anticipación. En el factor profesional las expectativas sociales en su rol se dirigen hacia construir su propia formación integral para poder lograr trabajar con estudiantes con capacidades diferentes, instruirse en ello contribuirá a completar su identidad profesional.

Alba experimentó aulas diversas en su inserción profesional, por ello no desea limitarse a enseñar sólo su área de especialidad que es la biología y reconoce la importancia de no quedarse encasillada solamente en los contenidos biológicos. En este sentido, podemos notar que un docente puede continuar su desarrollo profesional por diferentes caminos, ampliando su panorama y considerando la diversidad que existe. Es esencial tener en cuenta esta diversidad al definir su rol y objetivos futuros, considerando que los contextos y la comunidad se encuentran en constante cambio.

Siguiendo esta línea, es relevante reconocer que un docente puede continuar enriqueciendo su formación en diversas áreas, sin limitarse únicamente a una especialidad. De este modo amplía su visión para abarcar un panorama más amplio, consciente de la existencia de la diversidad en las aulas y el entorno educativo. Al considerar esta pluralidad

al definir su rol y establecer metas a corto plazo, el docente estará mejor preparado para adaptarse a los cambios constantes en los contextos y la comunidad en la que trabaja.

Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores (...) sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera en lugar de incrementar la duración de la formación inicial (OCDE, 2005, p. 13)

De acuerdo a lo establecido en la Res. CFE N° 30/07, el INFD ha impulsado una línea de acción específica destinada al acompañamiento de maestros y profesores principiante denominado “Acompañamiento a docentes noveles en su primera inserción laboral”. Desde esta línea, los ISFD seleccionados por las provincias desarrollaron una serie de dispositivos de trabajo destinados a los nuevos docentes. En la provincia de Misiones cuatro instituciones de formación docente participaron de este dispositivo: la Escuela Normal Superior N° 1 Domingo Faustino Sarmiento de Leandro N Alem, las Escuelas Normales Superiores de San Ignacio, San Vicente, Colonia Wanda y Posadas. Estas experiencias se realizaron únicamente con docentes del nivel primario tal como se devela en el siguiente fragmento del Informe del Equipo Institucional de Acompañamiento a docentes noveles:

Las profesoras de la Escuela Normal de Leandro Alem, Amalia Ciamarra -directora de la institución- Raquel Ciabocco y Lilia Arndt, iniciaron la experiencia con 31 docentes de escuelas rurales y urbanas caracterizadas por tener “grados acoplados y plurigrados, a lo que se suma el bilingüismo como una característica significativa, bajos recursos económicos, familias numerosas, trabajo “golondrina” y trabajo infantil” (Equipo Institucional de Acompañamiento a docentes noveles, 2007).

Allen (2009) presenta algunos aspectos de dicha experiencia y explicita que la misma se desarrolló de manera conjunta entre el INFD, las Direcciones de Educación Superior de quince provincias (no indica cuáles, pero detalla lo trabajado en las provincias de San Luis y Mendoza) y 79 ISFD (que en el año 2009 representaban el 12% del total de las instituciones públicas de formación docente del país). Aquí se explicita que el acompañamiento a los noveles, es una nueva función que tiene como finalidad promover las articulaciones necesarias, entre las políticas de formación y las prácticas efectivas de quienes acompañan a maestros y profesores en los inicios de su trabajo profesional.

Considero interesante capitalizar los dispositivos implementados en ese proyecto piloto y volcarlos para diseñar programas de acompañamiento a docentes noveles de secundaria: la coobservación (entendida como dos o tres sesiones durante las cuales dos docentes noveles se observan entre sí, analizan los aspectos más significativos de lo observado y se formulan algunos interrogantes); talleres de análisis y reflexión sobre la práctica (reuniones de trabajo en donde suelen retomarse los interrogantes surgidos de la coobservación) y los seminarios de temáticas emergentes de los problemas más representativos del grupo de noveles (estos seminarios tienen dos ejes de trabajo prioritarios: los problemas socioeducativos que se expresan en las aulas y que desafían a los jóvenes profesionales y los problemas de la enseñanza de las disciplinas del currículum) y el ateneo didáctico (p. 87).

La autora señala que este tipo de acompañamiento, supone la inserción de las instituciones formadoras en el sistema educativo local, el diálogo con los directivos de las escuelas, con los responsables del gobierno escolar (supervisores o inspectores). Esta idea podría simplificarse al asignar a cada institución la identificación de posibles mentores, reconociendo formalmente esta responsabilidad como parte de su carga horaria o puntaje. De este modo, el acompañamiento a los docentes novel se percibirá como una oportunidad de crecimiento tanto para el docente tutor como para el novel.

En síntesis y considerando las historias de Pilar y Alba, se identifican los siguientes aspectos que deberían promoverse, sostenerse o reducirse en los trayectos formativos docentes y en la socialización profesional para fortalecer la construcción de la identidad docente.

➤ *Aspectos a Promover (Fortalecer en la formación y en los primeros años de docencia)*

*Vinculación temprana con la práctica docente:* La historia de Pilar demuestra que la experiencia en el aula desde etapas formativas fortalece la identidad profesional. Se recomienda incorporar más espacios de residencia, observación y tutoría durante la formación inicial.

*Estrategias para la inserción laboral y la estabilidad profesional:* La experiencia de Alba evidencia que la inestabilidad laboral dificulta la consolidación identitaria. Sería clave desarrollar programas de acompañamiento para docentes noveles, con tutorías y estrategias para afrontar los desafíos iniciales.

*Enfoque en la construcción de una identidad docente flexible:* Ambos casos muestran que la identidad no es fija, sino que se negocia y reconfigura con el contexto. Se deberían integrar reflexiones

sobre la identidad profesional en la formación inicial, considerando el impacto de la biografía, la socialización y el entorno institucional.

*Mayor formación en educación inclusiva y diversidad:* Alba mostró un interés creciente por la educación inclusiva, pero su formación inicial no le brindó herramientas suficientes. Se debería reforzar la formación en estrategias de enseñanza para la diversidad, asegurando que todos los docentes tengan herramientas para atender distintos contextos.

- *Aspectos a Sostener (Buenas prácticas que deben mantenerse en la formación y la socialización profesional)*

*Formación teórica sólida con base en enfoques pedagógicos diversos:* La formación inicial permitió que ambas docentes consolidaran su identidad con un enfoque constructivista, lo que impactó en su forma de enseñar. Es importante seguir garantizando un equilibrio entre teoría y práctica, con modelos pedagógicos que permitan desarrollar autonomía en la enseñanza.

*Espacios de reflexión sobre la práctica docente:* Ambos casos muestran que la autoevaluación y la reflexión sobre el rol docente son clave en la consolidación de la identidad profesional. Los trayectos formativos deben seguir incluyendo talleres de reflexión pedagógica, donde los futuros docentes puedan analizar su propia identidad y estilo de enseñanza.

*Fortalecimiento del trabajo colaborativo y la comunidad docente:* ambas docentes encontraron en sus colegas y otros actores escolares, el soporte clave para su desarrollo profesional. Es necesario sostener estrategias de mentorías, redes de apoyo y comunidades de práctica para fortalecer la socialización profesional.

- *Aspectos a Reducir (Elementos que obstaculizan la construcción identitaria y deberían minimizarse)*

*Desvinculación entre formación y realidad del sistema educativo:* Se debería evitar una formación desconectada de la realidad, incorporando más instancias de análisis del contexto educativo y del rol docente en distintos tipos de instituciones.

*Excesiva burocratización del ingreso y la estabilidad docente:* Es necesario reducir la burocracia en los procesos de acceso, permanencia y promoción docente, facilitando la inserción laboral con mayores garantías.

## **Continuidades para el estudio de los tejidos identitarios en los noveles.**

Tanto Alba como Pilar no definen por completo como serán en los años de docencia que les queda, sino que, por el contrario, se autoconstruyen, toman aquellas situaciones que atraviesan en su vida personal y profesional enfocando lo bueno y lo malo para así ir puliendo su auto-concepto y la identidad que forman.

Mischel (1966) postulaba que las bases de la identidad y de la conducta que se adopta puede ser muy fácil de cambiar, puede ir modificándose mediante una determinada situación que atraviesa el sujeto, ya que el aprendizaje es social. La identidad como docentes la construimos, la fortalecemos, la vamos modificando y continuamente discernimos entre lo que nos hace bien o mal.

Esta construcción que se hace de la identidad personal también va junto con la identidad profesional, ya que cada docente quiere e intenta cumplir con su trabajo de la mejor manera posible y “*no estancarse*”, como nombraba por ejemplo Alba, al referirse al deseo de no caer en lo rutinario. No cumplir este deseo, es algo que podría afectar la auto regulación en todo su accionar hasta el punto de que sienta inseguridad y se replantee todo.

Es la experiencia vivida acumulada la que va moldeando gradualmente la forma de ser y actuar, y quien infunde una identidad única. En el ejercicio profesional de Alba y en el ámbito en el que se desenvuelve, podemos entender que para no repetir acciones que considera tradicionales, busca formas de trabajar con lo disponible, incorporando la tecnología en sus propuestas educativas.

La era digital ha transformado profundamente la sociedad y la incorporación de las TIC en la educación escolar es crucial para aprovechar sus potencialidades y fomentar nuevas formas de aprender y enseñar. Esto se volvió especialmente relevante durante la pandemia de COVID-19, cuando el ámbito escolar tuvo que adaptarse rápidamente y maximizar el uso de todas las herramientas disponibles.

Además, en el proceder de ambas docentes con sus grupos de estudiantes se denota que ambas buscan incorporar las tecnologías y al hacerlo lo hacen a los fines de favorecer la

construcción colectiva entre estudiantes. Saber aprovechar las herramientas que se presentan en los distintos contextos particulares, teniendo presente que la imagen de sí mismo debe ir más allá para un bien colectivo, se relaciona con lo que propone Cohen Scali (2000) respecto de que la identidad profesional se construye y evoluciona en el marco de actividades particulares, donde la imagen de sí mismo y los elementos de su construcción tienen una importancia crucial. En este sentido sería incluir a conciencia la utilización de las tecnologías en el aula.

Beijaard *et al.* (2004) señalan que la identidad profesional se trata también del hecho de verse a sí mismo como formando parte de un grupo social poseedor de ciertas características, objetivos y recursos particulares, lo que implicaría desde este punto de vista, poder adaptarse viéndose a sí misma como profesional y en un marco institucional dado.

Alba resalta que no sentirse parte de las instituciones donde es suplente incide en su identificación como docente, mientras que Pilar destaca que el ser parte del grupo social de las escuelas donde ejerce, sentir que está en la misma sintonía que los colegas y directivos, la entusiasma y eso deriva en su compromiso por mejorar la calidad educativa (retomo que ha trabajado con colegas para juntar los fondos faltantes para instalar un laboratorio en la escuela N° 4, por ejemplo).

Pilar y Alba ejercen su profesión de una manera original, tomando decisiones desde sus puntos de vista y a partir de lo aprendido en su etapa anterior al ingreso formal como docentes al sistema educativo, donde consideran primordial que ocurra un avance en los estudiantes, ser democráticas y especializarse para ser una mejor profesional.

Como lo señala Day (2016), la identidad del docente pone el foco en la emancipación y en la pasión por enseñar e identifica que:

(...) su función emancipadora consiste en influir en la capacidad de los alumnos para entusiasmarse con el aprendizaje, en ayudarles a elevar su mirada más allá de lo inmediato, y aprender más sobre sí mismos, en construir una identidad basada en autoimágenes nuevas (p. 191).

Este autor, pone en relevancia que un docente apasionado es aquel que logra situar en los estudiantes la capacidad de entusiasmarse con aquello que están aprendiendo y fomentar

una comprensión profunda, empoderándolos para que vean la realidad desde su propia perspectiva. Como Pilar, quien se apasiona por asegurarse que sus estudiantes finalicen sus estudios y anhelen un futuro prometedor. No importa cuánto esfuerzo implique invertir horas adicionales en la escuela o desplazarse a lugares distantes, para motivar a esos jóvenes a alcanzar su potencial, en convertirse en los primeros de sus familias en alcanzar este logro educativo. Ese es su objetivo, no importa si es difícil y cuánto podría costarle, le apasiona lo que hace y pone todo de ella para lograrlo y poder contagiar a los estudiantes esas ganas de superarse a partir de los estudios.

En Alba por su parte, la pasión que demuestra en su rol se evidenció tras superarse a ella misma, en las pruebas que se le presentaron en cada etapa de su vida personal y luego cuando inició la profesión, gustándole el trabajo a pesar de la inestabilidad laboral y demostrando que no bajar los brazos frente a la adversidad de no conseguir horas propias o tener un aula muy diversa, es el camino a seguir para llegar a ser el tipo de docente que desea ser en un futuro. Mediante esos conflictos que se le presentaron, contrastando lo ideal con la realidad de la educación forjó una manera particular de sentirse docente.

Estas docentes noveles construyeron sus identidades profesionales influenciadas por los sistemas sociales y escolares en los que se desempeñaron, los cuáles a su vez estuvieron fuertemente marcados por la cultura y las tradiciones propias de la región en la que funcionan dichas escuelas. Esa identidad es dinámica y se encuentra en constante construcción, siendo moldeada por la interacción tanto en el entorno escolar como en la sociedad en general.

Las escuelas en las que trabajan, cada una con sus particularidades, y la sociedad en la que están inmersas son las instituciones que se entrelazaron para dar forma a la identidad y al estilo de estas educadoras. Esto lo expusieron en las entrevistas las dos docentes, quienes, al encontrarse por primera vez frente a un aula con los estudiantes, pudieron darse cuenta que todos los saberes formales que adquirieron durante el profesorado, se vieron transformados y adaptados por medio de la experiencia y la práctica reflexiva.

Tanto Alba como Pilar, para construir sus identidades docentes necesitaron sentir pertenencia, es decir considerarse parte de un proyecto, ya sea de la institución, del grupo de estudiantes, del colectivo de colegas. Ambas hablan de sus inseguridades, y de los miedos a la hora de comenzar, por esto articulando la teoría con lo que pasa en la docencia, cada

una se apropió de ciertas cualidades que están presentes en sus pares, sobre todo aquellos que dejaron algo positivo en sus historias o están relacionados con su materia.

En el trabajo docente a partir de la práctica, cada individuo adquiere los conocimientos, elabora sus propias creencias y va adquiriendo los rasgos de su profesión. Por esta razón, las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones, diferenciándose de otros grupos profesionales.

Se diferencian de otros grupos profesionales porque la identidad docente se construye en grupos, con los colegas, personal de administración, padres y estudiantes. Se tiene en cuenta en esta construcción lo que son como personas, lo que son como docentes y lo que son como miembros de un equipo. Además, cabe mencionar la importancia de la familia en las historias de las dos docentes.

En este sentido, sus identidades se han construido a partir de la síntesis entre su propio ser y la interacción con los demás (Sainsaulieu, 1999). Lo que significa que para que surja una identidad en su equilibrio, debe haber una autoregulación en el individuo mismo, para que exista un vínculo con los demás. Y justamente por esto la identidad profesional docente se construye en grupo. Es decir, que, en caso de los docentes, estos tres componentes (individual, social, emocional) son esenciales para la comprensión de la identidad docente.

Finalmente, esta identidad que nos narraron las docentes, lo que fueron antes, el camino transitado de diferentes maneras en su formación personal y profesional como el impacto emocional que tuvo en ellas pasar estas fases, nos mostraron dos maneras de ver sus realidades y todo lo que se produjo en ellas.

Freidson (1986) destaca que la transformación del conocimiento en el ámbito formal es relevante, pero su verdadera importancia radica en cómo los profesionales en ejercicio lo utilizan y modifican en su práctica diaria. Esto resulta fundamental para explicar tanto la socialización profesional como la construcción de la identidad, donde el concepto de *habitus* desempeña un papel crucial en este proceso.

Siguiendo la perspectiva de Perrenould (2010), el *habitus* se define como un conjunto de esquemas que guían y permiten la generación de una infinidad de prácticas adaptadas a

situaciones cambiantes. De esta manera, los profesionales moldean su identidad a través de la incorporación de estos esquemas y su aplicación en contextos diversos.

El concepto de habitus, propuesto por Bourdieu (1972), representa más que una matriz de acciones, percepciones y apreciaciones que se va tejiendo en cuanto se forma las historias de las protagonistas, ya sea por sus condiciones pasadas o las prácticas futuras que se quieren lograr. El habitus puede entenderse como una estructura inconsciente y estable que influye en las acciones de un individuo, convirtiéndolas en expresiones genuinas de su ser.

Este concepto, en ocasiones denominado "personalidad" o "carácter", abarca de manera coloquial los hábitos, actitudes, gestos, reflejos de acción y de pensamiento, así como las disposiciones que conforman la identidad única de cada persona. En resumen, representa la base subyacente que moldea y guía la forma en que una persona interactúa con el mundo y se presenta ante los demás.

Es a partir de esta identidad profesional que las docentes construyen sus proyectos a futuro, como en el caso de Alba que aspira a ser una profesional capaz de trabajar de manera efectiva con estudiantes con discapacidad, poniendo como meta ese ideal con el que se siente involucrada.

Con respecto a la identidad de Pilar, ella tiene en claro su posición en la sociedad y en la que siente que está haciendo la diferencia, formando parte de la educación pública y rural, ampliando el acceso al derecho de la educación de las poblaciones de jóvenes rurales.

Tal como lo dijo Lortie (1975), convertirse en profesor es un proceso largo, la cantidad de horas de observación como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia la enseñanza, que los aspirantes a profesores tienen y que les ayudan a interpretar sus experiencias en la formación. Estas creencias a veces están tan arraigadas que la formación inicial no consigue el más mínimo cambio profundo en ellas (Pajares, 1992; Richardson y Placier, 2001).

A través de estas narraciones, tanto Alba como Pilar, expresan cómo están forjando sus identidades. Cada una de ellas experimenta y asimila nuevas vivencias y a pesar de las incertidumbres y dudas que enfrentaron al principio de su camino como educadoras; estas

experiencias les han permitido crecer y desarrollarse como formadoras, consolidando así su vocación y pasión por la enseñanza. Luego de conocerlas, planteo que sus identidades docentes se están forjando en el proceso de socialización y, que, a su vez, están apropiándose de la cultura de ser educadoras.

Constantemente nuestras protagonistas se desarrollan en sí mismas, tienen eso de ser, de poder elegir continuar el camino. Para ellas, la identidad profesional está íntimamente relacionada con la vocación de enseñar, con la necesidad de transmitir, y ser reconocidas por sus estudiantes, así como aquellos docentes que para ellas fueron referentes.

Tanto Alba como Pilar, buscan involucrarse y ser parte de la institución en sí, plantearse objetivos, conservar su autonomía y actuar siempre de manera responsable. Hablan de su autoridad y habilidades para lograr ser parte del aprendizaje de sus estudiantes, y les gusta ser parte de las historias de cada uno.

### **Posibles nuevas líneas de indagación.**

Los resultados obtenidos en este estudio podrían ser enriquecidos, al incluir un análisis transversal para explorar la interrelación entre el género y la profesión docente, esto considerando que trabajé con dos mujeres docentes. Al incorporar esta dimensión adicional, se podría profundizar en la comprensión de cómo las variables de género influyen o se relacionan con diversos aspectos de la labor docente.

Examinar de manera más completa y detallada las dinámicas de género y su impacto en las experiencias, percepciones y roles de los profesionales de la educación, aportaría una perspectiva más integral al trabajo realizado. Con esta incorporación se contribuye a una comprensión más profunda de las dinámicas sociales en el ámbito educativo, lo que puede traducirse en políticas más inclusivas y enriquecedoras para las mujeres profesionales del campo educativo.

Los discursos feministas insisten en que los ciclos de vida profesional (como conjunción de ambos tipos de factores, el personal y la carrera) están claramente afectados por cuestiones de género. De hecho, se ha comprobado que la maternidad y el cuidado de los hijos es un factor con clara incidencia en el desarrollo profesional:

la discontinuidad es mayor en mujeres casadas con hijos. (Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2012, p. 59)

Para Paul Ricoeur (1991, 1996; como se citó en Cantón Mayo, 2018) “lo humano, la identidad narrativa, la subjetividad se construye y se auto-crea de forma constante, por ello, cualquier aproximación a la identidad profesional es provisional, interpretativa y cambiante” (p. 42). Entonces, es probable que las identidades profesionales de estas docentes aquí plasmadas, hayan experimentado una evolución y no sean estas que han sido recuperadas, recuerdo que el trabajo de campo fue hace unos años atrás y entre el análisis y la presentación de esta tesis, han pasado cuestiones claves que sin lugar a dudar las transformarían.

Por ejemplo, la pandemia del COVID-19 que impactó en nuestro país en el año 2020 a partir del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), ha tenido un impacto significativo en la tarea docente, transformando radicalmente la forma de enseñar y vincularse. El principal cambio fue en términos del formato de enseñanza, forzando a los docentes a adoptar modalidades en línea en lugar de las clases presenciales tradicionales.

En tanto esta medida no supuso la interrupción del ciclo lectivo, el Ministerio de Educación de la Nación, mediante la Resolución ME N° 106/20, creó el Programa Seguimos Educando con el objeto de “colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza en el sistema educativo nacional.” (Art. 2). A través de ese Programa se desplegó una variedad de contenidos educativos en televisión, radio y por medio de cuadernillos con actividades para los tres niveles de la educación obligatoria. También, se organizaron y produjeron múltiples recursos educativos a través de un portal especialmente diseñado en el marco del Programa ([www.seguimoseducando.gob.ar](http://www.seguimoseducando.gob.ar)). Adicionalmente, las jurisdicciones también fueron produciendo iniciativas orientadas al mismo fin (Luz Albergucci *et al.*, 2021, p. 8)

A su vez para los docentes, la educación en línea tiene asociada, en términos de enseñanza y evaluación de aprendizajes, una serie de desafíos para los que los educadores no estaban preparados. En ese contexto de urgencia, tuvieron que adaptarse rápidamente para sostener la educación a distancia. Muchos educadores tuvieron que superar barreras relacionadas con la conectividad, acceso a dispositivos y competencias digitales; mientras lidiaban

con el propio impacto que tenía la pandemia en su bienestar emocional ya que tuvieron que equilibrar las preocupaciones de salud, la enseñanza en línea y el apoyo a los estudiantes.

La pandemia ha llevado a un replanteamiento de las prioridades educativas, destacando la importancia de la flexibilidad, la adaptabilidad y la inclusión en la tarea docente. Estas cuestiones habrán transformado las identidades docentes de Pilar y Alba y sería muy interesante indagar como fue vivenciadas todas estas cuestiones desde la perspectiva de cada una.

Asimismo, la vida personal de ambas docentes ha cambiado. Por ejemplo, Pilar se ha casado y ha sido madre, uno de los hijos de Alba está en el secundario y su hija pequeña en el ciclo 2023 terminó el nivel inicial. Entonces, sin lugar a dudas han cambiado las configuraciones personales que también se ponían en conjugación con sus identidades profesionales.

Podría ser interesante explorar como se pusieron en juego las cuestiones identitarias de ambas docentes para adaptarse al contexto de educar durante el periodo de aislamiento, el trabajo con burbujas, el retorno a la presencialidad plena, y todas las nuevas reorganizaciones familiares y escolares (en el ciclo 2023 Alba sostenía su trabajo en el instituto secundario, cambió de escuela pública y estaba trabajando en un instituto de educación superior).

Además, se podría reflexionar sobre cómo los cambios derivados de la pandemia del COVID-19 han afectado las relaciones interpersonales, la forma en que la persona se relaciona con el mundo que la rodea y cómo enfrenta nuevos desafíos. También se podría considerar el impacto de la cultura, la sociedad y el entorno en la formación de la identidad profesional. Los valores culturales, las expectativas sociales y las influencias externas pueden haber desempeñado un papel crucial en la evolución de las mismas.

En última instancia, la idea de que la identidad ha cambiado implica un proceso dinámico y continuo de crecimiento personal. Reflexionar sobre estos cambios ofrece la visión de quién es la persona en el presente y cómo ha llegado a ser esa persona a través de sus experiencias y vivencias.

## **Como el susurro de un adiós poético, llegamos al cierre de esta tesis.**

Las crisis que van surgiendo en el camino de inserción a la profesión influyen en la construcción de la identidad y lo vimos en las historias de Pilar y Alba, mediante sus voces como pruebas reales que lo constatan. Siempre existirá una determinada tensión entre lo que se considera un docente ideal y el docente real, que es finalmente quien enfrenta el día a día en las instituciones y las aulas. Lo cual se relaciona con las palabras de Paul Ricoeur (1991) respecto de que la identidad docente se construye y se autocrea de forma constante, con elementos móviles y subjetivos. Por ello, cualquier aproximación a la identidad docente es provisoria y cambiante.

Con esta investigación se dio a conocer un poco más sobre el ser docente, mirando a través de una ventana, mostrando que la práctica pedagógica no sólo se desarrolla en el contexto áulico, sino que se manifiesta y se construye en todos los ámbitos y en todas las etapas educativas que transcurre un educador.

Es a partir de su identidad profesional que estas dos docentes construyen sus proyectos a futuro, como en el caso de Alba que aspira a capacitarse en la educación para las diversidades, poniendo como meta ese ideal con el que se siente involucrada. Su posicionamiento hubiera sido muy diferente si no hubiera tenido grupos de estudiantes con discapacidad, sus motivaciones la orientaron hacia ese objetivo. Caso contrario el de Pilar, quien al identificar que su formación inicial no le aportó herramientas suficientes para la enseñanza específica de su disciplina, optó por transitar la formación continua en esa línea y tiene la fuerte convicción de formar parte de la educación pública y rural.

A medida que avanzamos hacia un futuro educativo más inclusivo y dinámico, es esencial seguir explorando y fomentando las condiciones que permitan a los docentes construir identidades profesionales resilientes, capaces de adaptarse a los desafíos y oportunidades de la educación contemporánea. Esto implica no solo proporcionar oportunidades de desarrollo profesional continuo, sino también promover una cultura institucional que valore la diversidad de enfoques pedagógicos y reconozca la importancia del aprendizaje colaborativo entre profesores para el intercambio de perspectivas y recursos. Asimismo, es fundamental integrar la investigación educativa en la práctica docente, permitiendo a

los profesores noveles aprovechar los hallazgos más recientes para mejorar su enseñanza y el abordaje de las necesidades de sus estudiantes en un contexto en constante evolución.

## Referencias

- Arias Gago, A. R., Baelo Álvarez, R., y Cañón Rodríguez, R. (2018). Identidad profesional de maestros de primaria, (p. 159-168), en Cantón Mayo, I. y Tardif, M. (Eds), Identidad profesional Docente. Ed. Narcea.
- Alen, B. y Allegroni, A. (2009). Los inicios en la profesión /. - 1a ed. –Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado (Núm. 1, vol. 13), p. 79-87.
- Alliaud, A. (2003) La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Universidad de Buenos Aires.
- Appiah, K. W. (2019). Las mentiras que nos unen. Repensar la identidad. Creencias, país, color, clase, cultura. Editorial Taurus.
- Área de Ciencias Naturales- DNGCyFD-MECyT. (2007). Enseñar Ciencias Naturales: Proyecto de Alfabetización Científica. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (DNGCyFD) – Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (MECyT)
- Barco, S. (2008). Nuevos y viejos debates sobre prácticas y residencias en la formación de docentes. Historias con Matrioshkas (p.19-36); en Menghini, R. y Negrín, M., Prácticas y residencias docentes, viejos problemas, ¿nuevos enfoques?. 1º ed. - Univ. Nacional del Sur - Ediuns
- Beca, C. E., y Boerr, I. (2009). El proceso de inserción a la docencia, en Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D., Aprendizaje y desarrollo profesional docente. (p. 109-118). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación Santillana.

- Beijaard, D.; Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, Volume 20, Issue 2, p. 107-128
- Berger, P. y Luckman, T.H. (1968) *La construcción social de la realidad*. Trad. Silvia Zuleta. Ed. Amorrortu.
- Bybee, R. (1997). Towards an Understanding of Scientific Literacy. En Graeber, W., Bolte, C (Eds.) *Scientific Literacy*. Kiel: IPN.
- Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M., y Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*. Volume 6, No. 1, Art. 12.
- Bolívar, A., y Segovia, D. (2006). La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4).
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Estudios de Educación*, 12, p. 13-30.
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: Estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 55-72.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., y Hammersness, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching (Las teorías del aprendizaje y sus roles en la enseñanza). In L.Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world (Preparando maestros para un mundo cambiante)*. (pp. 40-87). Jossey Bass.
- Cabero, J., Duarte, A. & Romero, R. (1995). Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje en Cabero, J. & Villar, L.M. (Eds.). *Aspectos Críticos de una Reforma Educativa*. Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.
- Cantón Mayo, I. (2018). La calidad identitaria del profesorado a través de su satisfacción profesional. En Cantón Mayo, I., y Tardif, M., *Identidad Profesional Docente* (págs. 33-44). Ed. Narcea.

- Castro, H., Reboratti, C. (2008). Revisión del concepto de ruralidad en Argentina y alternativas posibles para su redefinición. Ministerio de Economía y Producción; Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos; Dirección de Desarrollo Agropecuario; PROINDER. Serie de estudios e investigaciones N°15.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. Cahier de Recherche du GIRSERF, 10. <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/010cahier.pdf>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Ed. Martínez Roca.
- Chávez Hernani, M., y Vieira, S. (2020). Reflexiones sobre los cursos de formación docente en Perú y Brasil. Educación, 29(57), 7-26. <https://doi.org/10.18800/educacion.202002.001>
- Clandinin, D. J. y Huber, J. (2002). Narrative Inquiry: Toward Understanding Life's Artistry (Investigación narrativa: hacia la comprensión del arte de la vida). Curriculum Inquiry. 32. 161 - 169. 10.1111/1467-873X.00220.
- Clark, C.M. y Peterson, P. (1986). Teachers' Thought Processes. En M.C. Wittrock (ed) Handbook of reserch on teaching, Ed. Macmillan
- Cohen-Scali Valérie (2000). - Alternance et identité professionnelle. In: Recherche & Formation, N°36, 2001. Le praticien réflexif : le diffusion d'un modèle de formation, sous la direction de Léopold Paquay et Régine Sirota. pp. 221-224.
- Coldron, J. y Smith, R.. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. Journal of Curriculum Studies, 31:6, 711 – 726 To link to this article: DOI: 10.1080/002202799182954 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/002202799182954>
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. Curriculum inquiry, 28(2), 129-162

- Craig, C. J. (2017). Sustaining teachers: Attending to the best-loved self in teacher education and beyond. In X. Zhu, A. L. Goodwin, & H. Zhang (Eds.), *Quality of teacher education and learning* (pp. 193-205). Singapore: Springer.
- Cubilla, S. y Ferreyra, E. (2016). Condiciones de trabajo docente en la provincia de Misiones (2003-2014). En V. Seoane, (Coord.), *Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa* (pp. 833-847). Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.464/pm.464.pdf>
- Cuesta, J., Cardeñoso, J.M., Azcárate, P. y Navarrete, A. (1994). Una experiencia de interdisciplinariedad en la formación del profesorado. Comunicación presentada al I Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores, pp. 281-296. Málaga.
- Czop, L. (2008). Professional identity of a reading teacher: responding to high-stakes testing pressures. *Teachers and teaching: theory and practice*. Vol. 14, N° 3, pp. 239-252.
- Czubarko, Adriana (2001) *La legitimación de un espacio ritual: la escuela*. Monografía final de la Licenciatura en Antropología Social. Posadas, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales- UNaM
- Davini, Ma. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Day, C. y Kington, A. (2008) *Identity, Well-Being and Effectiveness: The Emotional Contexts of Teaching*. *Pedagogy, Culture and Society*, 16, 7-23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- de la Riva Lara, M. del J. (2012). El paradigma del “pensamiento del profesor. *Xictli electronica*, N° 63, Sección: Pedagogía.
- De Laurentis, C. (2019). *La Formación del Profesorado: identidad profesional a partir de las narrativas biográficas de docentes*. Un estudio interpretativo en el ciclo de formación docente de los profesorados de la Facultad de Humanidades de la

UNMDP. [Tesis doctoral].  
[https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/4046/4065](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4046/4065)

Detke, Alejandra Carolina. (2017). Estado, escuela y política: Los docentes de escuelas secundarias públicas y el ingreso a la docencia (p. 293-308). En Jaume, F; Ávalos, M.; Báez, F.; Carísimo, A.; Detke, C.; Ebenau, L.; Ferragut, J.; Giménez, Ma.C.; Gómez, E.; Gutiérrez, C.; Haugg, D.; Medina, A.; Minder, A.; Pelinski, Y. y Tavarez, B. Luchas por la hegemonía: historia y etnografía en la provincia de Misiones, Argentina.- 1ª ed . - Posadas: Edunam: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones

Dubar, C. (1991). La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Collin.

\_\_\_\_\_ (2000). La Crise des identités. L'interprétation d'une mutation. Paris. Ed. Le Lien Social).

Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Paidós.

Eirín Nemiña, R., García Ruso, H., y Montero Mesa, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 13. Nº 1, 101-115.

Elías, M. E. (2011) Aportes para la construcción de una identidad docente [En línea]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Disponible en Memoria Académica: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.961/ev.961.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.961/ev.961.pdf)

Escudero, J., Gonzales, M. y Rodríguez, M. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? Educación XX1, 21(1). DOI: 10.5944/educXX1.20183

Esteve, J. M. (1997). La formación inicial de los profesores de secundaria. Barcelona: Ariel.

- \_\_\_\_\_ (2000). "Satisfacciones e insatisfacciones de los docentes". Actas de la Conferencia impartida con motivo de las XII Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación. Tenerife - Puerto de la Cruz
- Evetts, Julia. (2003). Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la ingeniería (p. 141-154), en Sánchez-Martínez, M., Sáez, J., y Svensson, L. (coords.), Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro, Murcia, Diego Marín Librero Editor.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain. Teaching. Teachers College Record, v. 103, n.6, 2001, p. 1013- 1055.
- Feixas, M. (2000). Estudio de las problemáticas del profesorado novel en la Universitat Autònoma de Barcelona. I Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. ICE- UPC-UB-UAB.
- Fernández, L. (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Ed. Paidós.
- Filmus, Daniel. (2010). La educación y el trabajo para la inclusión social de los jóvenes. Revista de Trabajo, Año 6, Número 8, Nueva Época. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2010n08\\_revistadetrabajo.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2010n08_revistadetrabajo.pdf)
- Floden, R.E. y Huberman, M. (1989): Teachers professional lives: The state of the art, International Journal of Educational Research 13, 455-466.
- Freidson, Eliot. (2003). El alma del profesionalismo. En Sánchez, M., Sáez, J. y Svensson, L. (coords.), Sociología de las profesiones, pasado, presente y futuro (pp. 67-92). Diego Marín, Librero-Editor.
- Gajardo-Asbún, K.P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. IE Revista de Investigación Educativa de la

REDIECH, Volumen 10, Numero 18, pp. 79-93.

[https://dx.doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i18.217](https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217)

Galaz Ruiz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37, 89-107.

\_\_\_\_\_. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor ¿Un juego de espejos rotos?. *Andamios*, 12(27), 305-333.

\_\_\_\_\_. (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En I. Cantón Mayo, y M. Tardiff, *Identidad Profesional Docente* (págs. 95-112). Ed. Narcea.

Garabito, G. (2014). El trabajo en la identidad y la identidad en el trabajo. *Cuadernos de desarrollo y territorio* (3). Universidad de Guanajuato.

García Mateos, A. & Caballero García, P.A. (2005). La tecnología digital en el aula: un instrumento al servicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Universidad Camilo José Cela.

Gauthier, C. y Tardif, M. (2012). *La pédagogie. Théorie et pratique de l'Antiquité à nos jours*. Montréal, Chenelière Éducation.

Gee, James Paul. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125. <https://doi.org/10.2307/1167322>

Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 5(2).

Giddens, A (1995). Introducción, Elementos de la teoría de la estructuración, Estructura, sistema, reproducción social, Teoría de la estructuración, investigación empírica y crítica social. En Giddens, *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Ed. Amorrortu.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., y Charbonneau, B. y. (2001). La construcción de la identidad del docente en el plano profesional: un proceso dinámico e

interactivo. *Revista de Ciencias de la Educación*, 27(1), doi: 10.7202/000304ar, 3-32.

González-Fernández, R. Zabalza-Cerdeiriña, M. Medina-Domínguez, M. y Medina-Rivilla, A. (2019) Modelo de Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil: Competencias y Creencias para su Capacitación. *Formación Universitaria*, 12(2): 83-96 (2019).  
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v12n2/0718-5006-formuniv-12-02-00083.pdf>

Goodson, Ivor F. (Ed.). (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro y EUB.

Gysling, C., y Castillo Narváez, J. (1992). *La identidad social de los profesores un análisis de la visión de los profesores sobre su actividad profesional*. Tesis (antropólogo social). Universidad de Chile.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession (La vida de los maestros. Evolución y valoración de una profesión)*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Jiménez, D., González, J. y Tornel, M. (2018). Formación del profesorado universitario en metodologías y su incidencia en el aula. *Estudios Pedagógicos XLIV*, 3: 157-172. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n3/0718-0705-estped-44-03-157.pdf>

Kushner, S. (2009). Prólogo. Recuperar lo personal. En J. I. Rivas Flores, y D. (. Herrera Pastor, *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. (págs. 9-15). Editorial Octaedro.

Larrosa, J., y Rechia, K. (2018). *P de Profesor*. Ed. Noveduc. Perfiles.

Lortie, D. (1975). *Maestro: Un estudio sociológico*. Londres: University of Chicago Press.

McAdams, D.P. (1994). *The Person. An introduction to personality psychology (Second Edition)*.Harcourt Brace College Publishers.

- Marcelo García, C. (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo García, C. (2006). *Taller Internacional: Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión*. Bogotá: Taller organizado por: Conversemos sobre Educación, en alianza con el PREAL -GTD (Grupo de trabajo sobre desarrollo profesional docente en América Latina) y la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Marcelo García, C., y Gallego-Domínguez, C. (2018). ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes, (p. 45-56), en Cantón Mayo, I., y Tardif, M., *Identidad profesional docente*. Ed. Narcea.
- Merriam, Sharan B. (1998). *Qualitative research and case study: applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mischel, W. (1966). *A social learning view of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Ministerio de Educación y deportes. (2007). *Plan Nacional de Formación docente 2016-2021*. Instituto Nacional de Formación docente.
- Misuraca, Ma. R. (2008). Políticas para la formación de docentes y prácticas institucionales en la transformación educativa (p. 37-46); en Raúl Menghini y Marta Negrín. (2008). *Prácticas y residencias docentes, viejos problemas, ¿nuevos enfoques?*. 1º ed. - Univ. Nacional del Sur – Ediuns
- Morales-Perlaza, A. (2018). Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docentes principiantes, (págs. 57-74), en Cantón Mayo, I., y Tardif, M., *Identidad Profesional Docente*. Ed. narcea.
- Moreira, M.A. (2020). Aprendizaje significativo: la visión clásica, otras visiones e interés. *Revista Proyecciones*, (14), 010. <https://doi.org/10.24215/26185474e010>
- Moreno, M., y Azcárate, C. (2003). *Concepciones y creencias de los profesores universitarios de Matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones*

diferenciales. Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas, 21 (2), 265-280.

Mórtola, Gustavo. (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial. Educación, Lenguaje y Sociedad, Vol. IV, N° 4. P. 83-104 ISSN 1668-4753

Nias, Jennifer (1989). Primary teachers talking: A study of teaching as work. London: Routledge.

Nacional Science Teachers Association. (2016). Los estándares científicos de próxima generación por tema. NSTA- Asociación Nacional de Enseñanza de Ciencias. Recuperado el 15 de junio del 2019 de <https://my.nsta.org/ngss/AccessStandardsByTopic#tab-high> Pelletier, F.,

Núñez-Rojas, F.M. (2019). Inteligencia emocional y cumplimiento de los compromisos de gestión escolar del personal directivo de educación inicial. Investigación Valdizana, 13(3), 119-127. <https://doi.org/10.33554/riv.13.3.340>

OCDE. (2005). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers.. Ed. OCDE.

Parcerisa Aran, A. (1996). Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos (Vol.105). Ed.Grao.

Pérez-García, A. M. y Bermúdez, J. (2003). Concepto y ámbito de estudio, (p-25-60), en Bermúdez, J., Pérez-García, A. M. y Sanjuán, P., Psicología de la personalidad: Teoría e investigación (vol. 1). Ed. UNED.

Pérez, A.I. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Infancia y aprendizaje, Numero 42. p 37-63.

Pérez Rueda, A.I.; Nogueroles Jové, M. y Méndez Núñez, A. (2017). Editorial: Una Educación Feminista para Transformar el Mundo. Revista Internacional de

Educación para la Justicia Social (RIEJS), 2017, 6(2), 5-10.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.001>

Pérez-Van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 12(24), 177-192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.ncev>

Perrenoud, Ph. (2010). Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar. Bogotá : Magisterio Editorial (trad. en español de Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec).

Plencovich, M. C.; Costantini, A.; Bocchicchio A. M. (2009). La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura. Ediciones Ciccus.

Prieto Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-40.

Quintero, M. (2018). Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación. Manizales, Colombia: Magisterio. [https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/usos\\_de\\_las\\_narrativas\\_epistemologias\\_y\\_metodologias\\_aportes\\_para\\_la\\_investigacion.pdf](https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/usos_de_las_narrativas_epistemologias_y_metodologias_aportes_para_la_investigacion.pdf)

Ricoeur, P. (2001). Amor y Justicia. Ed. Caparros.

Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa, (p. 17-36), en Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. (Eds), *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Editorial Octaedro.

Rivas Flores, J.I. (2011). Experiencia Escolar, Identidad y Comunidad. Transformar Desde los Relatos en la Comunidad Escolar, en Hernández, Sancho Gil & Rivas Flores (coord.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto*, p. 99. *Euroliceo*, 6.

- Roux-Pérez, T. (2004) L'identité professionnelle des enseignants d'EPS: Entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Revue STAPS*, 63, 75-88.  
<https://doi.org/10.3917/sta.063.0075>
- Rocha, V. (2017). A formação continuada de professores através do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa – Pnaic e sua contribuição para prática pedagógica docente. *Academo*, 4(1).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6069610>
- Schön, D.A. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Ed. Paidós.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*, Ed. Paidós.
- Seidmann, S. (2013). Construcción de identidad profesional docente. El proceso de formación como escenario de construcción de representaciones sociales. XI Congreso Nacional de Educação EDUCERE.2013, II Seminário Internacional sobre Representações Sociais, Subjetividade e Educação SIRSSE; IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/Cátedra UNESCO. Curitiba, Paraná, Brasil, del 23 al 26 de septiembre del 2013. p. 12906-12915
- Sikes, P. (1985). El ciclo de vida del maestro. En S. J. Ball y I. F. Goodson (eds.) *Teachers' Lives and Careers (Vidas y carreras de los maestros)*. London: The Falmer Press, pp. 67-70.
- Southwell, M.; Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, 11 (11), 1-25. En *Memoria Académica*. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf)
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Editorial Universidad de Antioquia.

- Tardif, M. y Lessard, C. (2000). Trabajo docente diario: contribución al estudio del trabajo en oficios y profesiones que involucran interacciones humanas. Bruselas, Bélgica: De Boeck.
- Tardif, M., y LeVasseur, L. (2018). Los profesores en Canadá. ¿Una identidad profesional en mutación? En I. C. Mayo, y M. T. (Coord), *Identidad profesional docente* (págs. 19-32). Ed. Narcea.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista de investigaciones Filosóficas y Políticas*, 7, pág. 10-19.
- Tejeda Fernández, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En I. Cantón Mayo, y M. Tardif, *Identidad Profesional Docente* (págs. 75-94). Ed. Narcea.
- UNICEF Argentina. (2015). Programa Inclusión y Calidad Educativa para Niños, Niñas y Adolescentes. Recuperado el 15 de junio del 2019 de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/education\\_20777.htm](http://www.unicef.org/argentina/spanish/education_20777.htm)
- Vaillant, D. (05- 07 se septiembre de 2007). La identidad docente. [Conferencia] I Congreso Internacional “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado”. Barcelona, España.
- \_\_\_\_\_ (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado como persona. En M. Colén Riau & B. Jarauta Borrascas (Eds.), *Tendencias de la formación permanente del profesorado* (pp. 9-24). I.C.E. Universitat de Barcelona - Horsori.
- van Hoof, A., & Raaijmakers, Q. A. W. (2003). The Search for the Structure of Identity Formation. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3(3), 271–289. [https://doi.org/10.1207/S1532706XID0303\\_06](https://doi.org/10.1207/S1532706XID0303_06)
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), pp. 143-178.

- \_\_\_\_\_ (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco. Narcea
- Vera, J. (1988). El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza. Ed. Promolibro
- Villa, Ma. F. (2021). 11 septiembre. Ser profesor: oficio para una complicidad trascendente. (p. 24-25). En Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fé. Producciones, relatos y voces del colectivo santafesino de la Educación Superior. 1° ed. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Waller, R., y Simmons, J. (2009). Vidas a través de la lente de un ojo de buitre: Interpretando cuentos de aprendices. En J. I. Rivas Flores, Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. (págs. 55-74). Editorial Octaedro.
- Woods, P y Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teacher's identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), 89-106
- Zabalza Beraza, M. A., Zabalza Cerdeiriña, M. A., y Côrte Vitoria, M. I. (2018). Identidad profesional del profesorado universitario, (p. 141-158), en Cantón Mayo, I. y Tardif, M., Identidad Profesional Docente. Ed. Narcea.
- Zeballos, M. (2008). Programa de acompañamientos a profesores principiantes en la provincia de Buenos Aires, República Argentina, (p. 211-240), en Marcelo García, C., El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Ed. Octaedro.