



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Identities laborales y trabajo docente en el nivel secundario: un estudio en la  
localidad de Salliqueló

Autora: Malena Varillas

Directora: Dra. Verónica Walker

BAHÍA BLANCA

2022





*Esta Tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Malena Varillas, en la orientación Gestión Educativa, bajo la dirección de la Dra. Verónica Walker.*



## **AGRADECIMIENTOS**

A mi directora de tesis, Verónica Walker, por su calidez humana, tiempo dedicado, compromiso y acompañamiento en este proceso.

A las/os docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS por todo lo enseñado y por hacer del recorrido académico un lugar significativo y enriquecedor para mi formación y para la vida.

A mis compañeras/os de cursada por el tiempo y los mates compartidos.

A mis amigas/os de toda la vida que me acompañaron siempre incentivándome a seguir creciendo.

A mi familia, por la vida y por enseñarme a vivirla, por la incondicionalidad y cariño a lo largo de los años.

A todas/os las/os profesoras/es y a las instituciones secundarias de la localidad de Salliqueló que abrieron sus puertas y dedicaron su tiempo para brindar sus reflexiones, experiencias y sentires participando de la investigación realizada.

A todas las personas que me apoyaron e hicieron posible la culminación de esta tesina, ¡mis mayores agradecimientos!



## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I: Consideraciones teóricas.....	8
Identidad, identidades laborales y trabajo docente.....	8
Identidades laborales docentes en el nivel secundario.....	13
CAPÍTULO II: Consideraciones metodológicas.....	22
Diseño de la investigación.....	22
Recolección y análisis de datos.....	24
CAPÍTULO III: Salliqueló: recorrido histórico y contextualización de la localidad estudiada.....	32
Breve historia de Salliqueló.....	32
Caracterización económica, socio-cultural y educativa de la localidad de Salliqueló.....	33
CAPÍTULO IV: Presentación de los resultados.....	41
Elección de la docencia, trayectorias, hitos y otros significativos.....	41
Condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente.....	50
Valoración social de la docencia.....	58
Dimensión colectiva del trabajo docente.....	70
Experiencias y sentidos docentes.....	76
REFLEXIONES FINALES.....	82
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
ANEXOS.....	89



## INTRODUCCION

Las/os docentes constituyen una categoría social y ocupacional que ha sido estudiada desde diversas perspectivas siendo objeto de estudio hace ya muchos años (Birgin, 2000; Pineau y Birgin, 2015; Southwell, 2018; Tenti Fanfani, 2010). Las investigaciones acerca de las/os docentes emergieron fuertemente a partir de la conformación de los sistemas educativos modernos donde las discusiones comenzaron a girar en torno a las especificidades de los distintos niveles, los diversos ‘perfiles’, las regulaciones políticas, entre otros aspectos.

El recorrido histórico sobre la configuración del trabajo de enseñar en la Argentina, permite reconocer diversas transformaciones que atravesaron a las/os docentes desde su constitución como funcionarios del Estado y las dinámicas que la regulan, la recuperación de elementos históricos que definen a la tarea de enseñar en cada contexto histórico y las especificidades que asumió la formación docente en cada nivel educativo.

En el marco de los distintos contextos se construyen sentidos, discursos y significados sociales acerca de la docencia que influyen en la constitución de diversas identidades laborales docentes vinculadas a los modos en que cada sujeto enseñante percibe y da sentido a su trabajo. En este aspecto, la categoría de identidades docentes ocupa un lugar relevante en el campo de la investigación educativa en los últimos años, como objeto de estudio desde distintas perspectivas y en referencia a las características que ha asumido la docencia a lo largo del tiempo (Brito, 2010; Cornejo, 2012; Cuenca, 2012; González, Méndez y Flores, 2014; Ojeda, 2008; Ojeda, Delgado y Nuñez, 2006).

La literatura sobre la temática permite diferenciar al menos tres tipos de configuraciones de las identidades laborales docentes en la Argentina distinguiendo en un comienzo al docente como apostolado y su transformación como apostolado laico, luego la identidad de las/os docentes como profesionales y por último la de trabajadoras/es de la educación. Si bien las identidades laborales docentes surgen en periodos específicos, interactúan en la actualidad, no exentas de tensiones y contradicciones en el colectivo docente, dando lugar a la aparición de nuevas identidades.

El colectivo docente no es un grupo homogéneo, aunque se pueden distinguir elementos comunes en distintos momentos históricos. En su interior coexisten diversas identidades laborales que responden a las rupturas, disidencias o fragmentaciones dentro del mismo. Algunas fragmentaciones internas se vinculan al nivel educativo en que se desempeña el docente, la gestión institucional donde trabaja, la región geográfica, tipo de



formación docente, participación o separación con los sindicatos docentes, involucramiento con los mismos, entre demás singularidades (Barrera, 2017: 117).

En el caso de las/os docentes de secundaria, diversos estudios nacionales (Tenti Fanfani, 2010; Brito, 2010; Ojeda, 2007; Krüger, 2012) coinciden en que son una categoría que se encuentra cada vez más diversificaba por los cambios en la sociedad y el crecimiento sostenido de la escolarización de las nuevas generaciones<sup>1</sup>, aspectos que atraviesan y modifican la configuración social histórica del cuerpo docente de secundaria.

A su vez, las/os docentes de educación secundaria han sido objeto de diversas investigaciones enfocadas en distintas problemáticas y/o temáticas como identidades (Brito, 2010; Vazquez, 2008; Veiravé, Ojeda, Nuñez y Delgado, 2006), condiciones de trabajo (Castrejón Mata, 2012; Landreani, 2000; Martínez Bonafé, 2007; Mórtoła, 2010), enseñanza mediada por tics (Brito, 2015; Latorre, Lion y Maggio, 2012; Lugo y Piscitelli, 2010; Maggio, 2012), autoridad pedagógica (Diker, s/n; Greco, 2011; Mutchinick, 2010; Rosales, 2013), sindicalismo y conflictividad docente (Gidín, 2018; Migliavacca, 2009).

Desde una concepción constructivista y socio-histórica de las identidades laborales docentes, se entiende que las mismas se construyen a partir de la relación subjetiva que existe entre las/os docentes con su trabajo, las condiciones materiales y simbólicas en que se desarrolla y los sentidos que le atribuyen al mismo (Davini, 2018; Barrera, 2017; Mórtoła, 2010). De ahí que, en la investigación que aquí se presenta, “se busca conocer la noción de sí mismo que porta un sujeto en cuanto enseñante” (Mórtoła, 2010:35). Específicamente, interesa investigar la constitución de las identidades laborales de docentes de nivel secundario de la localidad de Salliqueló que trabajaron en los ciclos lectivos 2019 a 2021.

La selección del nivel educativo en la presente investigación se debe a las características distintivas del mismo como: la organización de materias con criterios disciplinares, la convergencia de profesoras/es con formación exclusiva en alguna disciplina y profesores/as que además poseen formación específica en cuestiones pedagógicas y didácticas, el trabajo con adolescentes y jóvenes, y las condiciones de trabajo.

En cuanto a Salliqueló, la ciudad mencionada se ubica en el oeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina, siendo cabecera del partido homónimo (que incluye las localidades de Quenumá y Graciarena) y según el último censo realizado por INDEC (2010) cuenta con 8.644 habitantes. Cabe destacar que Salliqueló constituye una de las zonas más ricas en

---

<sup>1</sup> Se advierte que en Argentina la matrícula del nivel secundario creció casi el 70% y el número de docentes un 75% en el período 1994-2014, en el marco de la LFE y la LEN y la extensión sucesiva de los años obligatorios en el secundario así como por otros factores socioculturales (Dirié, 2018).



cuanto a la producción agrícola-ganadera de la provincia de Buenos Aires, generando una realidad estructural desigual y a la vez privilegiada frente a otras zonas.

Atendiendo a las características descriptas y asumiendo que la base material y productiva condiciona los modos de vida sociales y culturales de una sociedad es que surgen los siguientes interrogantes que guían esta investigación: ¿Cómo se construyen las identidades laborales de docentes de nivel secundario en la localidad de Salliqueló? ¿Cuáles son los hitos y otros significativos que las/os docentes reconocen como relevantes en sus trayectorias formativas y laborales? ¿En qué condiciones materiales y simbólicas las/os docentes desarrollan su trabajo diario? ¿Cuáles son los sentidos que atribuyen a la docencia? ¿Cómo lo perciben y cómo sienten que lo perciben los demás?

Esta investigación se inscribe dentro de la perspectiva crítica y reconoce que las identidades laborales docentes salliquelenses de nivel secundario configuran de un modo particular las prácticas de enseñanza.

De las diversas problemáticas a investigar en el ámbito educativo, las identidades laborales de las/os docentes constituye un espacio significativo y necesario de estudio y reflexión. Asimismo, las investigaciones en localidades pequeñas son escasas y se considera enriquecedor conocer las características que asume el quehacer docente en estos espacios de acuerdo con sus particularidades, reconociendo que las/os docentes se enmarcan en un nivel educativo específico y se encuentran localmente situados.

La tesina se organiza en cuatro capítulos. El primero de ellos comprende el desarrollo del marco teórico conceptual presentando en primer lugar la categoría de identidad, la definición de identidades laborales y su vinculación con el trabajo docente; luego, profundiza en la constitución de las identidades laborales docentes en el nivel secundario desde un recorrido histórico en Argentina. El capítulo II se destina a las decisiones metodológicas asumidas, se presenta el diseño de investigación y las estrategias de recolección y análisis de datos. El capítulo III está dedicado a la contextualización de la localidad estudiada, incluyendo el recorrido histórico y las características actuales. Por último, en el capítulo IV se presenta el análisis e interpretación de datos junto con la discusión de los resultados que permiten responder a las preguntas de investigación formuladas.



## CAPÍTULO I

### CONSIDERACIONES TEÓRICAS

En este capítulo se presentan las conceptualizaciones que orientaron la investigación y que se enriquecieron a partir del trabajo de análisis realizado. En un primer apartado, interesa detener la atención en la categoría de identidad, la definición de las identidades laborales y su relación con el trabajo docente. En una segunda parte, se focaliza en la constitución de las identidades laborales docentes en el nivel secundario desde una perspectiva histórica en Argentina.

#### **Identidad, identidades laborales y trabajo docente**

El concepto de identidad ha sido ampliamente estudiado en el campo de las ciencias sociales y reconoce distintas concepciones que varían de acuerdo con las perspectivas que la definen. Diversas investigaciones sobre la temática (Hall, 2003; Barrera, 2017; Cornejo, 2012; Dubar, 2001; Mórtoła, 2010) coinciden en que es posible distinguir dos posturas que entienden al concepto de manera opuesta: por un lado, la mirada esencialista considera a la identidad “como una esencia suprahistórica, unificada e inmutable” (Barrera, 2017: 112) dando cuenta de aspectos compartidos por un grupo homogéneo y transmitidos de generación a generación. Lo que se transmite, desde esta perspectiva, es heredado y no construido de manera subjetiva y contextualizada.

Por otro lado, a partir de las críticas realizadas a la postura esencialista, la perspectiva constructivista, concibe la identidad como una construcción y re-construcción histórica que puede variar a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, Hall (2003) sostiene que la identidad se construye de distintas maneras a través de discursos, posicionamientos y modos de actuar en un momento sociohistórico determinado y destaca el carácter “construido, abierto, contingente y fragmentado” (p.113) de la misma. Esta mirada reconoce dos dimensiones de la identidad: el plano biográfico (para sí) y el plano relacional (para el otro) ya que la identidad alude a lo idéntico a otros, entre los cuales los sujetos se sienten parte por compartir ciertas características y/o sentidos compartidos, y lo diferente, en tanto implica la diferenciación con otros en los cuales no se sienten representados. Por ello, los procesos identitarios involucran aspectos individuales y colectivos.

Desde esta última mirada, las identidades laborales, comprenden el modo en que un trabajo permite definir a un colectivo de personas desde su propia mirada y cómo son definidos por los demás (Dubar, 2001). En este sentido, las identidades laborales son



construcciones dinámicas que varían a lo largo del tiempo ya que los sujetos construyen distintas maneras de percibirse de acuerdo a sus trayectos biográficos de forma no armónica, sino conflictual, de acuerdo con sus percepciones y la de esos otros con quienes se relacionan, en diversos momentos y contextos que son significativos para ellos (Canclini, 1995; Battistini, 2004, Mórtoła, 2010).

En estas construcciones identitarias laborales es relevante el lugar que ocupa la actividad laboral en la división social y técnica del trabajo, así como los valores y sentidos que la sociedad reconoce de la misma. A su vez, la conformación de colectivos de trabajo con determinadas identidades se vincula con la historia de cada trabajo y/o profesión, las biografías de los sujetos que la conforman y con las condiciones históricas y sociales que las hacen existir como tales (Mórtoła, 2010). Así, las representaciones que porta cada sujeto sobre el trabajo que realiza se constituyen por las trayectorias formativas y laborales, los hitos y otros significativos relevantes en relación con la docencia; las condiciones materiales y simbólicas en las que desarrollan su trabajo cotidiano y los sentidos que adjudican a dicha actividad.

Con respecto a las trayectorias puede decirse que remiten a un conjunto de circunstancias intencionales o casuales, que llevan a una persona a cierto punto, momento o situación, como en este caso, ser profesoras/es. Las trayectorias formativas constituyen los procesos formales e informales recorridos por un sujeto en cualquier ámbito de su existencia, sea personal, estudiantil, profesional, laboral, entre otros. Por su parte, las trayectorias laborales aluden al recorrido realizado por cada individuo vinculado al mercado laboral en el contexto sociohistórico en que se desarrolla (Lozano Andrade, 2016). Las trayectorias formativas y laborales son singulares y se van delineando en relación con ciertos hitos y otros significativos. Como señala Mórtoła (2010), la mayoría de las/os docentes consideran memorables momentos anteriores a su formación inicial. Algunos de los hitos y otros significativos se vinculan a experiencias de la niñez, los propios docentes como modelos, experiencias de enseñanza previas al ingreso a la formación docente inicial, entre otros. También es preciso agregar que la identidad laboral no se mantiene estable a lo largo de la trayectoria laboral. En el caso de las/os docentes, Mórtoła (2010) identifica diversas etapas definidas como: aprender a enseñar, estabilización, experticia y etapa prejubilatoria, visibilizando que generalmente existe una mayor seguridad y mejor desenvolvimiento dentro del aula a medida que se adquiere mayor experiencia y reconociendo los cambios que atraviesan a los sujetos en el transitar de su actividad laboral y personal, transformando las



percepciones de su trabajo docente y consecuente, los cambios en las identidades laborales docente.

En relación con las condiciones de trabajo, cabe señalar que en la sociología de la educación y la sociología del trabajo a partir de la década del setenta a nivel internacional cobran fuerza las categorías de trabajo docente y proceso de trabajo docente abriendo debates que perduran hasta la actualidad sobre el lugar, posicionamiento y las condiciones de las/os docentes en relación con su actividad laboral, enfatizando al docente como intelectual crítico (Cervantes Holguín, 2016; Cornejo Chavez, 2006; Giroux, 1990; Landreani, 2000; Martínez Bonafé, 2001; Tenti Fanfani, 2007; Maldonado, 2009) y considerando a las instituciones educativas como espacios de trabajo (Martínez, 2000). Desde esta perspectiva, lejos de concebir a las condiciones laborales en que el trabajo docente se realiza como estáticas o universales, se hace hincapié en reconocer los contextos sociohistóricos y geográficos en las que se desenvuelven, los cuales son variados y singulares para las/os trabajadoras/es de la educación (Martínez, 2001; Robalino Campos, 2005).

Martínez Bonafé (1998) denomina ‘estructura del puesto de trabajo’ al conjunto de condiciones que regulan directamente las prácticas de enseñanza. El autor establece que las políticas, los discursos, las agencias, los escenarios, las culturas, el mercado, las resistencias y las prácticas interactúan entre si y determinan las condiciones del trabajo docente. A su vez, las condiciones de trabajo docente implican el conjunto de recursos y circunstancias constitutivas de la jornada laboral como: salario, relaciones de poder, las relaciones contractuales, los factores que facilitan o entorpecen la planificación, ejecución y evaluación de la actividad concreta a desarrollar por parte del trabajador/a, sus posibilidades reales de capacitación, la existencia y/o papel de su organización sindical, mecanismos de promoción laboral, el acceso y calidad de los servicios de seguridad social y todo el conjunto de factores administrativos que afecten su grado de satisfacción y estabilidad física, intelectual y emocional antes, durante y después de su actividad laboral (Castrejón Mata y Castrejón Mata, 2012, Maldonado, 2009).

Es posible advertir que las condiciones de trabajo docente están constituidas por diversas dimensiones, las cuales en la presente tesina se clasifican en dos grupos siguiendo el análisis presentado por Martínez, Collazo y Liss (2009): por un lado se encuentran las dimensiones subjetivas y afectivas que representa los aspectos simbólicos, los vínculos dentro del trabajo de enseñar, entre ellos la relación entre docentes y estudiantes como entre los/as propios/as docentes, siendo ésta última escasamente estudiada. Además, se tiene en cuenta la



inter-subjetividad de cada sujeto, es decir, el sentido individual que cada uno/a asigna a su trabajo. Se incluyen los pensamientos, emociones, valores, discursos, aspiraciones, concepciones naturalizadas e imaginarios colectivos (Cervantes Holguín, 2016).

Por su parte, las condiciones materiales refieren a los aspectos tangibles de la actividad docente como la infraestructura, equipamiento, recursos y materiales de trabajo, entre otros. Las autoras sostienen que en general la actividad docente se realiza en instituciones que presentan cierto deterioro arquitectónico, ruidos fuertes, deficiencia en instrumentos de trabajo, hacinamientos en los espacios, entre otras tantas circunstancias que provocan malestar y afectan la salud física y emocional para todos/as los/as actores/as educativos/as que se encuentren inmersos en las instituciones.

Las condiciones materiales y simbólicas constituyen una trama desde la que las/os docentes construyen singulares sentidos sobre su trabajo. La manera en que cada docente siente, piensa y significa su trabajo es resultado de la experiencia vivida, del sentido subjetivo construido en su quehacer cotidiano en el marco de relaciones objetivas que condicionan sus prácticas (Bourdieu y Wacquant, 2008). Desde una perspectiva estructural constructivista, basada en la sociología comprensiva weberiana, se entiende por sentido el significado, los motivos y el valor que los sujetos atribuyen a su acción. Si bien el sentido es social e intersubjetivamente construido, no es único ni idéntico para todos, incluso para quienes pertenecen a un mismo grupo u ocupan posiciones similares. Las experiencias vividas por actores diferencialmente posicionados en el espacio social crean y recrean sentidos disímiles y hasta contradictorios sobre las ‘cosas sociales’ (Beltrán Villalva, 2013). Es a través del sentido subjetivo donde se integran procesos simbólicos, significados y emociones singulares construidos en interacción con otros, en un contexto particular. En este sentido, se reconoce que las vivencias se despliegan en la convergencia de aspectos personales como contextuales (González Rey, 2010).

La revisión de la literatura evidencia las disputas y falta de consenso sobre las diversas matrices identitarias asumidas a lo largo del tiempo y que coexisten en la actualidad, versando sobre la denominación del quehacer docente (Cuenca, 2012; Tenti Fanfani, 2007; Hargreaves, 1994). Algunos autores como Tenti Fanfani (2007) sostienen que desde los orígenes la docencia fue entendida como cuasiprofesión, ya que comparte ciertas características típicas de las profesiones clásicas (preparación académica, posesión de título habilitante, conjunto de reglas éticas, etc.); no obstante, los lugares de trabajo de los docentes siempre se enmarcan en instituciones, se encuentran sometidos a un control jerárquico y no



eligen a los destinatarios. Asimismo, estas concepciones de la docencia siempre se combinaron con las ideas vocacionalistas y apostólicas de otros momentos históricos. Sostiene el autor que “el sentido de la profesionalización es un objeto de lucha donde intervienen una pluralidad de actores colectivos y de intereses que es preciso identificar” (p.335), ya que el lugar y el status que ocupan las/os docentes históricamente está atravesado por diversas contradicciones. Por su parte, otros autores como Cuenca (2012) afirman que a partir de los ochenta se empieza a cuestionar el status profesional de las/os docentes. De ahí que algunas investigaciones (Hargreaves, 1994, Hoyle, 1975) “instalaron en el discurso sobre la profesión docente una clasificación que ha orientado la investigación sobre la identidad profesional docente hasta la actualidad presentando la dimensión de profesionalidad como complemento al profesionalismo” (Cuenca, 2012: 4).

Hargreaves (1999) presenta dos conceptos diferentes que tienden a confundirse y que son necesarios esclarecer: profesionalidad y profesionalismo. El autor entiende por profesionalidad, al mejoramiento del prestigio y de la posición social de quienes desempeñan una determinada profesión; mientras que el profesionalismo está relacionado con la mejora de la calidad y estándares de vida. Es decir que el primer concepto, profesionalidad, está ligado al reconocimiento que la sociedad hace respecto de la calidad e importancia del desempeño de una profesión, mientras que el segundo se encuentra vinculado al mejoramiento real de la tarea desempeñada y tiene que ver directamente con los sujetos que la realizan.

En relación con la tarea docente, la historia muestra que la noción de profesionalismo se orientó a la experticia técnica y el saber especializado; por su parte la noción de profesionalidad buscó comprender y fortalecer la relación y el valor social de la docencia (Tenti Fanfani, 2007). En el caso de Argentina, la categoría de profesión docente ha sido acompañada históricamente de reformas educativas, como lo fue en la década de 1990, que bajo la idea de profesionalización reducen la docencia a demandas de mayor formación e incorporación de conocimiento científico e instrumental. Por ello históricamente desde gran parte del sector sindical se rechaza esta concepción que significa el reforzamiento de controles externos sobre el trabajo docente, prefiriendo insistir en su identidad de “trabajadores de la educación” que habían construido en la década de los setenta. Según Tenti Fanfani (2007) “este es el lado más conflictivo de la cuestión de la profesionalización y es aquí donde se enfrentan distintas posiciones, intereses y actores colectivos” (p.349). En este punto menciona que es importante que las luchas por la profesionalización en la actualidad se orienten a la cuestión de control sobre el proceso del trabajo y la evaluación docente. El autor



plantea que es probable que una nueva identidad del trabajo docente pase por una combinación transformadora de componentes de la profesión, la vocación y la politización. Estas tres dimensiones del oficio docente deben encontrar construir nuevas maneras de percibirse e identificarse acorde a los desafíos del contexto actual (Tenti Fanfani, 2007).

### **Identidades laborales docentes en el nivel secundario**

El abordaje más extendido sobre las identidades laborales docentes en la revisión de la literatura nacional, permite reconocer distintas matrices identitarias vinculadas a diversas características y funciones que ha asumido la actividad docente a lo largo del tiempo: apóstoles, profesionales y trabajadores (Barrera, 2017; Cornejo, 2010).<sup>2</sup> Estas identificaciones se complementan con la caracterización que Pineau y Birgin (2015) ofrecen sobre las posiciones docentes de las/os profesoras/es de secundaria.

La identidad vinculada a las/os docentes como apóstoles se remonta a la primera mitad del siglo XIX, donde el rasgo identitario predominante da cuenta que las primeras educadoras, fundamentalmente mujeres, eran religiosas, que asumían su labor como apostolado para entregar la palabra de Dios. Luego, es modificada hacia una identidad de apostolado laico que se enmarca en la construcción de los estados nacionales en América Latina, proceso en el que se le asigna al sistema educativo y a la labor de las/os docentes un rol fundamental como transmisores de la cultura dominante. Sostiene Birgin (1999) que es a partir de la creación del magisterio, particularmente en el nivel primario, donde “se normativiza la tarea docente en las escuelas a la vez que se regula la relación laboral a través de la asalarización de maestras y maestros” (p.20). En este periodo es donde las/os docentes se convierten en funcionarios del Estado y se visualiza que los componentes morales se articulan con aspectos vocacionales, de entrega, propio de la sustitución del templo por la escuela como institución privilegiada de inculcación de determinados saberes.

El Estado comienza a regular la docencia incorporando la coordinación vertical y horizontal de cargos educativos, determinando políticas educativas y contenidos básicos. Los primeros intentos para estructurar y organizar la formación docente “fueron paralelos y hasta consecuencia del proceso de construcción del Estado argentino, con el modelo del Estado

---

<sup>2</sup> Los modelos identitarios presentados son los predominantes en la historia docente Argentina aunque no son únicos ni responden exclusivamente al momento histórico en el que se originan. Las identidades laborales docentes son múltiples, complejas, presentan diversas características particulares y coexisten en la actualidad fluctuando, transformándose y construyendo nuevos rasgos identitarios en el oficio docente.



liberal controlado por la oligarquía y preocupado por conformar la nación” (Birgin, 1999: 22).

En lo que respecta al nivel secundario, según Southwell (2018) el origen de las instituciones educativas puede anclarse en el año 1860<sup>3</sup> en el marco de la consolidación de los Colegios Nacionales. Los mismos tenían como finalidad la formación de clases altas siendo un modelo unificado de educación liberal orientado a construir sujetos políticos y homogéneos. Estos sectores, formados fuertemente con lógicas enciclopedistas, luego continuarían estudios universitarios y posteriormente ocuparían los cargos administrativos del Estado que se estaba construyendo.

A su vez, en 1870, se construyen y empiezan a expandirse las Escuelas Normales, con un curriculum positivista, enciclopedista y normalista, pero mayormente orientado a la formación práctica de la enseñanza. Estas escuelas se diferenciaban de los Colegios Nacionales por los sectores que concurrían como por las concepciones curriculares.

A diferencia de la formación docente del nivel primario, la regulación de quienes estaban habilitados para enseñar en los colegios no fue una preocupación del Estado en sus inicios, por lo cual no se les exigía acreditación para acceder al sistema educativo. Los primeros profesores del nivel secundario eran funcionarios vinculados fuertemente al proyecto nacional, con una sólida y heterogénea formación intelectual. En muchos casos se trataba de magistrados, profesionales universitarios e intelectuales sin formación docente específica pero con alto reconocimiento público (Pineau y Birgin, 2015). De ahí que la función de profesor “estaba más ligada al capital en estado incorporado, generalmente heredado, al que se accedía por ser parte de la clase política dirigente, haber alcanzado cierto reconocimiento intelectual y en muchos casos poseer un título universitario” (Pineau y Birgin, 2015: 50). A esta identidad laboral, los autores la denominan aristocracia profesoral de herencia, que provocaba la admiración de sus alumnos y la identificación con sus pares.

Birgin (1999) resalta que históricamente existen diferencias entre las/os maestras/os del nivel primario y las/os profesoras/es de secundaria, de acuerdo a los fines atribuidos como funcionarios del Estado. Es por esto que desde el magisterio se buscaba formar ciudadanos disciplinados donde las mujeres eran las más adecuadas para enseñar, y por su parte, el profesorado se constituyó con la finalidad de formar dirigentes. Por lo tanto, a partir de la

---

<sup>3</sup> Pueden rastrearse la creación de algunos colegios anteriores al año mencionado: en 1823, Bernardino Rivadavia fundó el Colegio de Ciencias Morales a partir de la reestructuración del colegio de la Unión del Sur; en 1849 Justo José Urquiza fundó el Colegio de Concepción de Uruguay y fue modificado el Colegio Monserrat en Córdoba (Pineau y Birgin, 2015).



delegación de distintas funciones se construyeron vínculos diferentes con la política y con el conocimiento científico (Birgin, 1999). De ahí que, por un lado, el magisterio se caracterizó por su ‘neutralidad política’, a la inversa del profesorado que “se enorgulleció de sus relaciones con el poder político tanto desde los sentidos explícitos de su tarea de enseñanza como desde su pertenencia como miembros de dicho grupo” (p.20). En cuanto al conocimiento científico, los profesores se destacaban por ser productores de textos escolares y académicos, por ello su concepción como “intelectuales orgánicos” de la alta cultura; y para los/as maestros era suficiente con saber ‘lo necesario’.

Estos primeros inicios de consolidación de nivel educativo medio, permiten evidenciar la existencia de un formato institucional con rasgos determinados: la enseñanza simultánea de acuerdo a etapas evolutivas, unidades temporales y espaciales propias, el aula como espacio de encuentro, la división de los saberes en parcelas -asignaturas-, secuencias fijas de enseñanza, curriculum graduado, generalista y enciclopédico, selección de determinados contenidos, lógicas meritocracias, instancias de evaluación, separación de la escuela con el mundo exterior, condición de instancia preparatoria para el futuro, neutralidad y objetividad educativa (Southwell, 2018: 22).

Southwell (2018) sostiene que estos mitos fundantes son difíciles de modificar y perduran hasta la actualidad. Algunos intentos de revertir las lógicas estructurantes de este nivel educativo se orientan a inicios del siglo XX donde surgieron algunas propuestas alternativas y renovadoras vinculadas a perspectivas escolonvistas, Escuela Nueva, entre otras, que intentaron modificar las características fundantes de la escuela media, aunque la mayoría de ellas se implementaron por breves periodos o no lograron llevarse a cabo. Desde estas corrientes teóricas se promulgaba la inclusión en el ámbito educativo de concepciones vinculadas a la sensibilidad, intuición, incorporación de los intereses del niño y su posición activa respecto al aprendizaje, como herramientas necesarias en la construcción de conocimientos.

Asimismo, en la primera mitad del siglo XX, comienza a expandirse poco a poco la educación secundaria por la incorporación de nuevos sectores sociales -aparición de la clase media, primeros asalariados, mujeres, inmigrantes urbanos- y dicho nivel se convirtió en una forma de ascenso social y progreso. Las/os profesoras/es ya no eran miembros masculinos de la oligarquía ni ejercerían la docencia por herencia, sino que comienzan a estar regulados por las lógicas del sistema educativo. Aparecen los profesorados para el nivel secundario conformando un nuevo rasgo identitario vinculado al “profesorado diplomado”, ya que las/os



profesoras/es de secundaria “comienzan a consolidarse como un colectivo cuya identidad se construye por la tenencia de un grupo de saberes -cómo enseñar ciertas materias en la escuela media- y certificados por la tenencia de un diploma otorgado por una institución habilitada” (Pineau y Birgin, 2015: 51). Algunos hechos significativos fueron la creación de un Seminario Pedagógico en 1904, destinado principalmente a formar a los graduados universitarios para ejercer como profesores. Un año después se conformó como Instituto Nacional de Profesorado Secundario. Asimismo ya existían las universidades de Buenos Aires y La Plata que desde 1907 y 1902 formaban profesores de Enseñanza Secundaria en Filosofía y Letras (Pineau y Birgin, 2015:52) Estas instituciones existían paralelamente y disputaban la legitimidad y formación brindada que se adecue al título de profesor.

En el proceso en que la escuela secundaria iba alcanzando mayor masividad fue incorporando similitudes a las escuelas primarias a partir de la influencia de las/os profesoras/es normalistas -y la eficacia desarrollada por dicha corriente-, en el seguimiento de programas especializados y en la utilización de rituales, actos escolares, distribución del tiempo y espacio, entre otras características. Además, comienzan a ingresar a los profesorados nuevos sectores sociales en un periodo de crecimiento del nivel de modo que, las/os profesoras/es de secundaria se alejan de su condición de “intelectuales orgánicos” acercándose a la de “intelectuales subordinados” como difusores de la cultura y constituyéndose como productoras/es de la cultura pedagógica.

A su vez, ya en aquella época existían cuatro tipos de escuelas secundarias paralelas: Colegio Nacional, Bachillerato, Normal, Comercial e Industrial. Una innovación que generó un cambio sustancial de la estructura originaria de las escuelas secundaria sucedió en 1941 con la incorporación del ciclo básico común que posibilita el traspaso entre el bachillerato, comercial y normal en los primeros años. Según Southwell (2018), las/os normalistas se oponían a dicha modificación ante el temor de perder la cualidad que caracterizaba a la Escuela Normal.

Luego, con la llegada del gobierno peronista (1946- 1955) se creó una nueva rama de educación secundaria técnica, dirigida a los hijos de los trabajadores con la finalidad de formar obreros calificados y técnicos medios que pudieran, una vez finalizada la escolaridad, ingresar a diversos puestos de trabajo.

Otro aspecto a destacar es la sanción e implementación del Estatuto del Docente en 1958 que generó cambios en la regulación y las condiciones de trabajo de las/os docentes. A



partir de entonces, tanto para el acceso y el ascenso en la docencia se solicitaba título superior y saberes pedagógicos.

A mediados del siglo XX, los estudios de América Latina (Barrera, 2017; Achilli, 2000; Birgin, 1997) coinciden en que se construye un nuevo núcleo identitario de las/os docentes como profesionales, a partir del auge de teorías que planteaban la necesidad de racionalizar y tecnificar la educación escolar. Así es como las/os docentes aparecen como técnicos expertos en la aplicación de metodologías validadas de enseñanza, como ejecutoras/es especializadas/os y eficaces de normas institucionales y de elementos de la didáctica escolar generados desde el Estado.

Es posible afirmar que desde la constitución del trabajo de enseñar como profesión del Estado a la actualidad, la docencia ha sido atravesada de diferentes maneras, en los distintos periodos históricos y por los diversos gobiernos, por lógicas neoliberales que promueven la flexibilización del trabajo docente, intensificación del mismo y, sobre todo, cobrando fuerza mayormente en la década de 1990, discursos y acciones que aluden a la profesionalización docente, que encubre la individualización y el desligamiento del Estado junto con políticas de descentralización educativa, nuevas formas de control y regulación del trabajo docente (Birgin, 1999, Southwell, 2010). Esto hizo que para algunas/os profesoras/es el trabajo de enseñar se volviera una actividad repetitiva y burocrática, perdiendo el reconocimiento social y cultural que los definía en otros periodos de tiempo y profundizando el deterioro de las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente.

En dicho contexto es importante mencionar la implementación de la Ley Federal de Educación (LFE) N.º 24.195 sancionada en 1993, la cual generó cambios estructurales en el sistema educativo nacional, entre ellos, extendió la obligatoriedad de la educación a diez años y se reorganizó el nivel secundario – de un total de cinco años, los dos primeros se transformaron en Educación General Básica (EGB) perteneciente al nivel primario, mientras que los últimos tres conformaban el nivel medio y se denominó polimodal-. Estas modificaciones que produjeron el traslado de docentes que pertenecían a un nivel específico hacia otro y los cambios que debían realizar las instituciones para alojar grados antes no incluidos, impactaron en la construcción de las identidades docentes.

En cuanto a las condiciones de trabajo docente, coincidiendo con la perspectiva de Misuraca, Szilak y Menghini (2015) la LFE se caracteriza por presentar una impronta tecnocrática evaluadora con objetivos implícitos de control, generando mecanismos de competitividad e individualismo dentro de las/os trabajadoras/es docentes. Es así que la Red



Federal de Formación Docente Continua “convirtió la capacitación de los docentes en un recorrido competitivo, basado en criterios mercantiles y en líneas ajustadas a los contenidos de la reforma” (Misuraca y Menghini, 2010, p. 8).

La construcción identitaria de las/os docentes como trabajadoras/es emerge en la segunda mitad del siglo XX, particularmente en la década del setenta cuando es desmantelado el modelo de sustitución de importaciones provocando desocupación y desempleo en muchas/os trabajadoras/es junto con la creciente polarización y exclusión social a nivel mundial, siendo América Latina una de las regiones más afectadas (Birgin, 1999).

Es en dicho contexto donde el sindicalismo docente argentino afirmó su identidad entre los propios docentes y frente al Estado mediante la construcción de una organización gremial nacional Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y su incorporación a la Confederación General del Trabajo (CGT). Según Birgin (1999) “se puede señalar allí un punto de inflexión en el que se produjo un desplazamiento: el servidor público dio lugar también al trabajador sindicalizado” (Birgin, 1999: 51).

Un hito de la conflictividad docente de los años noventa fue la llamada “Carpa Blanca”, frente al parlamento como medida de lucha de docentes de todo el país. Según Pineau y Birgin (2015) “la Carpa tuvo el sentido de ‘nacionalizar’ las protestas docentes con una modalidad original y le permitió a CTERA mostrarse públicamente como un actor de la política educativa con capacidad para catalizar distintos tipos de demandas sociales” (p.57).

Mientras las condiciones de trabajo docente eran objeto de grandes disputas, la matrícula y las instituciones de formación docente se incrementaban constantemente. En dicho periodo, se amplió la masificación de las escuelas secundarias y de instituciones superiores. Estas últimas, se fueron extendiendo y diversificando a través de ofertas de formación docente de gestión pública y privada (Escuelas Normales, Institutos Nacionales de Formación de Docente, Institutos Provinciales, entre otros).

En relación con las/os profesoras/es de educación secundaria, por un lado se mantenía la identidad de “diplomada/o”, aunque por falta de profesoras/es se ocupaban puestos docentes por profesionales de alguna disciplina específica; y por otro, el sector docente comenzaba a identificarse con la sociedad salarial. Además, en ese entonces la docencia ya se encontraba mayormente feminizada, de pertenencia prioritariamente a clase media y se convirtió en un trabajo estable y seguro. Otro dato importante de dicho contexto es que se evidencia que gran parte de las/os estudiantes de los ISFD, lo hacían como posibilidad de realizar estudios superiores en las localidades en las que vivían (Pineau y Birgin, 2015).



A partir del siglo XXI, nuevas identificaciones docentes se construyen bajo los efectos de la fragmentación social y los profundos cambios socioculturales. Según Pineau y Birgin (2015) “estos cambios no solamente afectaron las variables estructurales y laborales, sino también las lógicas de funcionamiento de las instituciones de formación, la subjetividad de los profesores y el desarrollo de su tarea” (p.59).

En relación con lo mencionado, la escuela secundaria de hoy difiere de las concepciones originarias que la constituían en sus inicios. Además de cambios sociales que inevitablemente atraviesan las instituciones y las transforman, un suceso que generó grandes modificaciones fue la obligatoriedad del nivel medio a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en 2006<sup>4</sup>, que consolidó al nivel y amplió fuertemente la demanda de profesoras/es. Como consecuencia de estos cambios, las instituciones educativas no estaban preparadas en términos de infraestructura para solventar el crecimiento de la matrícula. Asimismo, las/os profesoras/es no sólo son más numerosas/os que antes, sino que su función como agentes sociales ha sido modificada y son ellas/os las/os que están “poniendo el cuerpo” a los nuevos problemas derivados de los cambios de sentido de la educación secundaria. Esto se debe a que a partir de la LEN se vivenció el pasaje de una escuela elitista y selectiva a una escuela para todos, heterogénea, e incluyendo las funciones de contener e incluir (Tenti Fanfani, 2010; Dirié, 2018).

Tenti Fanfani (2010) sostiene que “el cambio de las condiciones sociales que hicieron posible el modelo tradicional no ha generado todavía, a nivel del conjunto del sistema, un nuevo proyecto adecuado a las nuevas circunstancias y exigencias sociales” (p.41). En este sentido, el autor plantea diversos factores que caracterizan a las/os docentes de nivel secundario. Entre ellos, alude a la convergencia de profesoras/es con formación exclusiva en un campo del saber determinado y profesoras/es que además poseen formación específica en cuestiones pedagógicas y didácticas. Mientras que las/os primeras/os se identifican con un campo profesional específico, las/os otras/os se identifican -en la mayoría de los casos- con la docencia como profesión. Por otro lado, en la Argentina no existe un sistema institucional unificado de formación docente, por lo que las/os profesoras/es se pueden formar en las Universidades o bien en Institutos Superiores de Formación Docente. La existencia de este

---

<sup>4</sup> Durante casi todo el siglo XX la obligatoriedad de la asistencia escolar había alcanzado solo el nivel primario a través de la Ley 1420. Más de cien años después, la LFE (1993) extendió la obligatoriedad a 10 años de escolar, desde preescolar hasta noveno año de la EGB. Por su parte, la LEN (2006) hizo lo propio para alcanzar los 13 años de obligatoriedad, incluyendo a todo el nivel secundario. Además, en 2014, se sancionó como obligatoria también la sala de 4 años del jardín de infantes.



circuito binario se traduce en trayectorias formativas diversas que fragmenta y complejiza la formación de docentes.

Por su parte, Bottinelli (2017) sostiene que el sistema educativo no ha dejado de expandirse a pesar de las medidas políticas de los gobiernos, los ciclos económicos, las iniciativas de ajuste estructural o de fenómenos de crisis, aunque advierte que la masividad y la inclusión de nuevos sectores significó diversificaciones dentro del sistema educativo. No obstante, el autor reconoce que dicha diversificación no sólo es producto del interior de los sistemas educativos sino también por factores exógenos vinculados a las transformaciones económicas, las diversas intervenciones del Estado y la cambiante estructura social.

Las diversificaciones dentro del sistema educativo se fueron profundizando: desde la segmentación, a la fragmentación y por último la segregación. Dichas categorías cobraron auge en distintos momentos históricos, evidenciaron la crisis del sistema educativo y constituyeron el posicionamiento docente de ‘las/os profesoras/es ante los efectos de la fragmentación educativa’ (Bottinelli, 2017). El concepto de segmentación educativa que aparece en la década del ochenta expresa la aparición de circuitos diferenciados en las ofertas educativas de acuerdo a los grupos y fines sociales (Braslavsky, 1985). Algunos de los condicionantes de estas características fueron consecuencia de las medidas efectuadas por la autodenominada “Revolución Argentina” (1966-1973) y la última dictadura militar argentina (1976-1983) que lograron las transferencias de las escuelas primarias y de adultos a los gobiernos provinciales; y en lo que respecta a nivel secundario, la creación de bachilleratos multivalentes y escuelas técnicas junto con decisiones vinculadas a reasignar el presupuesto educativo. En los noventa, el proceso de descentralización educativa en un contexto económico de ajuste y crisis fiscal y descentralización del Estado, evidenció la fragmentación del sistema (Tiramonti, 2005) con la conversión de los circuitos educativos en fragmentos estancos y diversificados. Por último, con la recomposición económica y estatal pos crisis 2001-2002, en el sistema educativo aparece con fuerza la categoría de segregación (Vazquez, 2011; Llach y Schumacher, 2006) evidenciando la creciente separación y aislamiento de estudiantes de acuerdo al nivel socioeconómico en sectores, áreas e instituciones del sistema.

Las características del contexto socio-histórico actual se vieron fuertemente profundizadas a inicios del año 2020, a partir de los cambios surgidos por la excepcionalidad que introdujo la pandemia por COVID-19, y las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio que produjo el cierre de las instituciones educativas. En lo que respecta a la actividad docente, se vio modificada al consecuente pasaje forzado de la presencialidad a la



virtualidad de la enseñanza en los distintos niveles educativos y la necesidad de garantizar la continuidad de los aprendizajes de las/os estudiantes. A su vez, las transformaciones surgidas a partir de la virtualización forzada de la enseñanza promovió el debilitamiento de la dimensión material institucional generando cambios en la dinámica de las instituciones como en los espacios de trabajo y estudio. En este escenario, las condiciones en las que las/os docentes debieron transitar y sostener sus responsabilidades laborales, provocaron el desdibujamiento de las fronteras entre el espacio laboral y privado y la intensificación del trabajo (Walker, 2020).



## CAPÍTULO II: CONSIDERACIONES METODOLOGICAS

Toda investigación comienza a partir de los conocimientos y las consideraciones que la/el investigador/a porta sobre aquella parte de la realidad social que desea estudiar. Esto es complementado con lecturas teóricas, investigaciones, artículos, libros, que brindan nuevos saberes científicos sobre la problemática seleccionada, en un proceso de articulación entre la experiencia, lectura y reflexión. Las preguntas que se construyen al momento de investigar son las que guían y delimitan, junto con los objetivos, aquello que se desea investigar. Para que la investigación logre contribuir a profundizar la construcción de conocimiento y se lleve a cabo de manera fructífera -atendiendo a las posibilidades y los medios para acceder a la información necesaria- se construye evidencia empírica a través de la implementación de métodos que dependen del enfoque teórico elegido (Sautu, Boniolo, Dalle, Elbert, 2005).

En este sentido, Sautu (2011) define a la investigación social como

“una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia *empírica* elaborada a partir de la teoría aplicando reglas de procedimiento explícitas. En su contenido, la investigación es *temporal-histórica*, es *acotada* y *acumulativa*, está sujeta a *inexactitudes* y, por lo tanto, es parcial o totalmente *refutable*” (p.228).

De esto se desprende que, en primer lugar, la teoría es transversal a todo proceso de investigación ya que no hay observación sin teoría y a su vez, ésta es reinterpretada y reformulada por la evidencia empírica. En segundo lugar, la investigación es histórica ya que la selección del tema/problema y sus consideraciones están influenciadas por circunstancias contextuales. Es temporal y responde a un periodo de tiempo específico, por lo tanto, se debe proponer objetivos a corto plazo, permitiendo la renovación y acumulación de conocimiento. Por último, el carácter acumulativo se construye a partir de la duda de lo ya conocido entendiendo que no existe una verdad universal en la investigación social.

En lo que respecta a esta tesina, los interrogantes que guiaron esta investigación fueron ¿Cómo se construyen las identidades laborales de docentes de nivel secundario en la localidad de Salliqueló? ¿Cuáles son los hitos y otros significativos que las/os docentes reconocen como relevantes en sus trayectorias formativas y laborales? ¿En qué condiciones materiales y simbólicas las/os docentes desarrollan su trabajo diario? ¿Cuáles son los sentidos que atribuyen a la docencia? ¿Cómo lo perciben y cómo sienten que lo perciben los demás?



Por consiguiente, los objetivos de esta tesis son:

**Objetivo general:**

- Describir la constitución de las identidades laborales de docentes de escuelas secundarias de la localidad de Salliqueló que trabajaron en los ciclos lectivos 2019 a 2021.

**Objetivos específicos:**

- Identificar los hitos y otros significativos que las/os docentes reconocen como relevantes en sus trayectorias formativas y laborales.
- Describir las condiciones materiales y simbólicas en las que las/os docentes desarrollan su trabajo cotidiano.
- Identificar los sentidos que las/os profesoras/es atribuyen a su trabajo docente.

En cuanto a la metodología implementada para el logro de los mismos, en esta investigación se optó por un enfoque mixto ya que representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implica la recolección y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, así como su integración y discusión conjunta (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008). Desde las posibilidades que brinda este enfoque, se pretendió investigar las relaciones que los/as profesores/as construyen con su trabajo teniendo en cuenta: sus trayectorias formativas y laborales, las condiciones materiales y simbólicas en las que realizan su labor diaria y los sentidos que le otorgan al trabajo docente, con el propósito de conocer los rasgos que constituyen las identidades laborales docentes de nivel secundario en la localidad de Salliqueló entre los años 2019 y 2021.

El recorte de la muestra en profesoras/es de nivel secundario se debió, tal como se mencionó en capítulos anteriores, a las particularidades que presenta el nivel: configuración del mismo, convergencia de profesores de disciplinas específicas, profesionales que desarrollan la actividad docente, trabajar en diversas instituciones, las condiciones de trabajo, entre otros aspectos.

En cuanto a la organización de la investigación se desarrolló en dos etapas. En un primer momento, se empleó una estrategia de recolección de datos cuantitativa que permitió



una primera caracterización de aspectos generales y particulares de las identidades laborales. Se trató de una encuesta semi-estructurada administrada a 68 de las/os 120 docentes en actividad durante los ciclos lectivos 2019 y 2020 de las tres instituciones secundarias locales.

La estructura de la encuesta contempló diversos apartados que indagaron sobre: información general, formación docente, situación laboral actual, condiciones de trabajo, afiliación gremial, autopercepción de clase<sup>5</sup>, trabajo docente y experiencias de trabajo docente.

Para la realización de las mismas, en el mes de diciembre de 2019 se realizaron visitas a dos instituciones secundarias a las cuales se asistió en distintos momentos de la jornada laboral, entregando las encuestas en formato papel a las/os docentes que se encontraban disponibles y estando presente en su realización para responder cualquier consulta. Además, en algunos casos de docentes conocidos, se alcanzó la encuesta a sus domicilios.

En las primeras visitas institucionales se recopiló un bajo porcentaje de encuestas ya que sólo algunas/os docentes asistían los días y horarios en que visitaba las instituciones para solicitar que realicen las mismas. La intención era recopilar varias encuestas en el ciclo lectivo del año 2020, pero debido a las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) dispuestas por el gobierno nacional por el contexto de pandemia de COVID-19, las escuelas fueron cerradas.

Por tal motivo, las encuestas restantes fueron diseñadas en un formulario de Google Forms para enviarlas virtualmente. Se accedió al número de celular de cada docente y se compartió el link de acceso al formulario por mensajes privados o por grupos de Whats App que las instituciones ya tenían creados, invitando a quiénes no la habían realizado anteriormente, a completarla de manera virtual.

Se alcanzaron un total de 68 encuestas. Incluso, algunas/os docentes manifestaban interés por las mismas y enviaban el contacto de otras/os colegas para que las realicen, implementado el método de bola de nieve para la recolección de la muestra.

No obstante, un aspecto a destacar en la primera etapa de la investigación, es que en algunos casos, las/os encuestadas/os respondían la encuesta de acuerdo a lo que era deseable mencionar discursivamente de su actividad docente, y no respondían fielmente a sus sentires y/o pensamientos. Por ejemplo, en el acompañamiento presencial de algunas encuestas realizadas en domicilios particulares y orientando de manera personal a cada docente en la

---

<sup>5</sup> Algunas de las preguntas orientadas a indagar la percepción de clase de las/os docentes recuperan algunos interrogantes formulados en una encuesta por Donaire (2009).

realización de misma, ante la pregunta “¿Cómo definirías la docencia?” Manifestaban “uf, con cansancio” y decidían responder “esperanza, alegría”.

Con respecto a quiénes respondieron la encuesta, tal como se evidencia en el Cuadro N°1, de las/os 68 docentes en su mayoría fueron mujeres, el rango de edad predominante es entre 40 y 49 años y en segundo lugar entre 30 y 39 años, la mayoría de ellas/os con antigüedad docente entre 11 y 20 años, y en segundo lugar entre 6 y 10 años de antigüedad, y más de 20 años.

Cuadro N°1: Descripción de las/os encuestadas/os								
Género <sup>6</sup>			Edad			Antigüedad docente		
	Cantidad	%		Cantidad	%		Cantidad	%
Femenino	48	70,6	Entre 20 y 29 años	8	11,8	Menos de 5 años	10	14,8
Masculino	16	23,5	Entre 30 y 39 años	22	32,3	Entre 6 y 10 años	16	23,5
Ns/ nr	4	5,9	Entre 40 y 49 años	25	36,8	Entre 11 y 20 años	24	35,3
			Más de 50 años	11	16,2	Más de 20 años	16	23,5
			Ns/nr	2	2,9	Ns/nr	2	2,9
Total docentes	68	100%		68	100%		68	100%

En cuanto a la situación laboral actual de las/os profesoras/es encuestadas/os, un rasgo característico es que existe un mayor porcentaje de docentes que se dedican a otras actividades por fuera de la docencia, representando el 50,8%, complementando sus ingresos económicos con dos o más actividades laborales. Aquellas/os docentes que únicamente se dedican a la docencia como actividad laboral representan el 49,2%. Sin embargo, un 72,7% del total admiten que la docencia es su mayor fuente de ingreso.

<sup>6</sup> Cabe aclarar que las encuestas realizadas en formato papel debían definir el género ellos/as ya que no se les dió ninguna opción determinada. En cuanto a las encuestas realizadas en Google Forms, debían seleccionar entre las opciones femenino- masculino- otros.



Respecto a la cantidad de instituciones educativas en las que trabajan, se puede identificar un porcentaje casi equivalente en todas las opciones: quienes trabajan en una única institución representan el 33,3%, en dos instituciones el 31,8% y en más de dos instituciones, siendo el porcentaje mayor el 34,8%. (Ver Cuadro N°2).

Cuadro N°2: Cantidad de instituciones en las que trabajan.		
Cantidad de instituciones educativas que trabajan	%	Cantidad docentes encuestados
Una	33,3 %	22
Dos	31,8%	21
Más de dos	34,8%	23

En cuanto a la cantidad de materias a cargo, como se puede visualizar en el Cuadro N°3, la mayoría (62,5%) tiene a cargo hasta 4 materias, aunque un porcentaje no menor (25%) entre 5 y 8 materias y un 12,5% más de 8 materias a cargo.

Cuadro N°3: Cantidad de materias a cargo.		
Cantidad total de materias que tiene a su cargo	%	Cantidad docentes encuestados
Una	34,4%	22
Entre 2 y 4	28,1%	18
Entre 5 y 8	25%	16
Más de 8	12,5%	8

En lo referente al total de horas de clase trabajadas semanalmente, un 23,1% de las/os docentes trabaja entre 1 a 9 hs, un 26,2% entre 10 a 18 hs, un 40% entre 20 a 29 hs y un 10,8% más de 30 hs. Es oportuno mencionar que algunas/os se desempeñan en más de un nivel educativo y que como se mencionó recientemente, gran parte de las/os encuestadas/os no trabajan únicamente de la docencia. (Ver Cuadro N°4).

Cuadro N°4: Cantidad de horas de clase semanales.

Total de horas de clase que dicta semanalmente	%	Cantidad docentes encuestados
Entre 1 a 9 hs	23,1%	23
Entre 10 a 19 hs	26,2%	17
Entre 20 a 29 hs	40%	26
Más de 30 hs	10,8%	7

En una segunda etapa de la investigación, y a partir de los datos obtenidos en el análisis de las encuestas, se realizaron entrevistas en profundidad a una muestra de 10 docentes seleccionados según criterios de significatividad, durante el transcurso del año 2021. Algunas de ellas fueron realizadas a través de la aplicación de Zoom y otras se realizaron presencialmente, de acuerdo a la elección de cada docente a entrevistar y a la situación epidemiológica local.

La finalidad de las entrevistas fue profundizar en los diversos modos de interpretar la docencia a partir de sus construcciones y sentidos personales, en la búsqueda de incorporar los procesos biográficos y relacionales constitutivos de las identidades docentes. La selección de las/os profesoras/es tuvo como criterio la antigüedad en la actividad docente. Se partió de reconocer que los modos en que las/os docentes se identifican pueden variar a lo largo de la trayectoria laboral o vincularse a distintos momentos en que desarrollaron o desarrollan su trabajo.

Para las entrevistas se construyó una guía de preguntas orientativas que indagaban sobre los siguientes aspectos: motivos de elección de la docencia y trayectorias singulares; situación laboral y condiciones de trabajo; dimensión colectiva, y finalmente, sentidos construidos sobre la docencia.

Cabe aclarar que el análisis de las entrevistas como de las encuestas se llevó a cabo mediante codificación construyendo dimensiones transversales a lo formulado por las/os docentes. En el caso de las encuestas, se utilizó las herramientas de Google Forms, Excell, análisis y elaboración manual de categorías, gráficos y datos significativos. Por su parte, para las entrevistas se utilizó el programa informático de codificación de datos cualitativos Atlas.ti, permitiendo crear redes y categorías conceptuales. A partir de los datos obtenidos en

estas dos etapas, se realizó la triangulación de datos y fuentes (Denzin, 1970), que conllevó al análisis presentado en los siguientes capítulos.

Es oportuno mencionar que gran parte del proceso de trabajo de campo estuvo atravesado por el contexto de pandemia que promovió la virtualización de las actividades realizadas por las/os docentes. Hecho que permitió nuevas reflexiones y la modificación de algunos interrogantes planteados en la guía de entrevista ya que éste suceso generó cambios sustanciales en la labor docente.

En el siguiente cuadro, se presenta una descripción de los datos prioritarios de las/os docentes que se entrevistaron:

Cuadro N°5: Descripción de las/os entrevistadas/os. <sup>7</sup>			
Género	Antigüedad docente	Situación laboral actual en Nivel Secundario:	N° de Entrevista:
Femenino	3 años	10 hs semanales en EES N°2, también es docente en instituciones de Maza y Quenumá. Estudió Prof. en Ciencias Políticas. La docencia es su única actividad laboral. No tiene familia a cargo.	1
Femenino	5 años	16 hs semanales como docente en EEST N°1. Es docente en el ISFD local, nivel superior. Estudió Periodismo y realizó el tramo pedagógico. Su principal actividad laboral no es la docencia, ocupa cargo municipal. No tiene familia a cargo.	2
Masculino	5 años	8 hs semanales como docente en EEST N°1. Es técnico Electromecánico, egresado de la EEST N°1. Realizó un año de Ing. Electromecánica. No finalizó sus estudios superiores. Su principal actividad laboral no es la	3

<sup>7</sup> A lo largo de la tesina, cuando se incluyan citas de lo narrado por las/os entrevistadas/os, se mencionará el número de entrevista, el género y la antigüedad en la docencia de cada docente. Para mayor información se recomienda remitirse al Cuadro N°5.

		<p>docencia, también es empleado de una empresa de maquinaria agrícola.</p> <p>Tiene familia a cargo.</p>	
Femenino	9 años	<p>4 hs semanales como docente en EES N°1.</p> <p>También trabaja en nivel primario y superior, y ocupa cargo jerárquico en nivel secundario.</p> <p>Estudió Prof. en Artes Visuales.</p> <p>La docencia es su principal actividad laboral.</p> <p>Tiene familia a cargo.</p>	4
Femenino	12 años	<p>14 hs semanales en EEST N°1 y EES N°1.</p> <p>También es docente en el ISFD local y es secretaria de dicho Instituto.</p> <p>Estudió Prof. en Historia.</p> <p>La docencia es su única actividad laboral.</p> <p>Tiene familia a cargo.</p>	5
Femenino	13 años	<p>19 hs semanales como docente en EES N°2.</p> <p>También es docente en el CENS, y cargo de preceptora.</p> <p>Estudió Tecnicatura Superior y Universitaria en Periodismo.</p> <p>La docencia no es su actividad principal, también es comerciante.</p> <p>Tiene familia a cargo.</p>	6
Masculino	14 años	<p>21 hs semanales como docente en EEST N°1.</p> <p>Estudió Analista en Sistema y realizó el tramo de formación pedagógica.</p> <p>La docencia no es su principal actividad, es comerciante y tiene cargo municipal.</p> <p>Tiene familia a cargo.</p>	7
Femenino	16 años	<p>36 hs semanales como docente en EEST N°1.</p> <p>Estudió Prof. de Primaria y Prof. en Biología y Ciencias Naturales.</p> <p>La docencia es su única actividad laboral.</p> <p>Tiene familia a cargo.</p>	8
Femenino	22 años	<p>15 hs semanales como docente en la EES N°1.</p>	9

		<p>También trabaja en nivel primario y es preceptora.</p> <p>Estudió Prof. de Primaria, Magisterio en Educación de Adultos y Prof. en Matemáticas.</p> <p>La docencia es su única actividad laboral.</p> <p>Tiene familia a cargo.</p>	
Femenino	25 años	<p>12 hs semanales como docente en EEST N°1. También ocupa cargo jerárquico en la misma escuela.</p> <p>Estudió Analista en Programación Administrativa y realizó tramo de formación pedagógica.</p> <p>La docencia es su única actividad laboral.</p> <p>Tiene familia a cargo</p>	10

Como se evidencia en el Cuadro N °5, del total de entrevistadas/os, 4 docentes tienen entre 0-10 años de antigüedad, 4 entre 11-20 y 2 más de 20 años en la docencia. De esta manera se logró incluir a docentes con diversos años de antigüedad para identificar aspectos compartidos o rupturas en diversos momentos del ejercicio de la actividad docente.

Asimismo, 5 de las/os docentes entrevistadas/os estudiaron algún profesorado y 5 se formaron en otras profesiones y luego realizaron el tramo de formación pedagógica. Para 6 de ellas/os la docencia es su principal actividad laboral y 4 docentes tienen otros trabajos principales. Ocho de ellas/os tienen familia a cargo.

En lo que respecta a la situación laboral actual, 3 docentes tienen a cargo entre 0-10 hs semanales en el nivel secundario aunque también tienen horas en otros niveles educativos; 5 docentes tienen entre 11-20 hs semanales en secundario, 4 de ellas/os trabajan además como docentes en otros niveles, 2 tienen otros trabajos y 2 tienen cargos jerárquicos. Por último, 2 de las/os entrevistadas/os tienen más de 21 hs semanales como docentes en el nivel secundario y una de ellas también cargo jerárquico.

De las/os 10 entrevistadas/os sólo 2 docentes pertenecen al género masculino. Esta diferencia desproporcional en el género se evidencia a su vez en las encuestas con un porcentaje de 70,6% de docentes representados por el género femenino en relación con un 23,5% masculino. Dichos datos evidencian que si bien la feminización del trabajo docente se hace más notoria en los primeros niveles educativos, es una característica que sigue



persistiendo en el sistema educativo en general. Asimismo, la mayoría de los encuestados que pertenecen al género masculino corresponden a profesores de educación física y a quienes trabajan en el área de talleres en la escuela secundaria técnica.

### CAPÍTULO III:

#### **Salliqueló: recorrido histórico y contextualización de la localidad estudiada**

En este capítulo se presentará una descripción de la localidad de Salliqueló, recuperando datos históricos y contextuales, que permiten conocer y comprender los modos de vida, costumbres y características particulares del lugar. Luego, se presentan las instituciones educativas que existen en la actualidad para finalizar, específicamente, en las instituciones de nivel secundario donde trabajan las/os docentes con quienes se llevó adelante la presente investigación.

La localidad de Salliqueló se ubica en el oeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Siendo cabecera del partido homónimo (incluye las localidades de Quenumá y Graciarena) y según el último censo realizado por INDEC (2010) cuenta con 8.644 habitantes.

La ubicación de la ciudad se encuentra a 550 km de la ciudad de Buenos Aires y a 273 km de Bahía Blanca.

*Figura N°1. Ubicación de la localidad de Salliqueló en la Pcia. De Buenos Aires.*



Remontándonos a los orígenes de la localidad, las tierras que actualmente ocupa Salliqueló, eran el suelo donde vivía el pueblo originario pampa, que fue desposeído de las mismas en 1858 por los períodos de conquistas que culminan en 1876 con la victoria del Ejército de Coronel Salvador Maldonado sobre el cacique Juan José Catriel en la batalla de Cura Malal.

Luego, en el transcurso del año 1902, el Partido de Pellegrini a cargo de Saturnino, J. Unzué –a quién se le habían cedido aproximadamente 95.000 hectáreas por colaborar en las campañas al “desierto”- y poseedor de las estancias “La Inés” y “Salliqueló”- ofrece ésta



última a la Empresa de Colonización Stroeder para el posterior desarrollo de un pueblo. Un año después se venden los lotes y el 7 de Junio de 1903 se inaugura “Villa Salliqueló”. Uno de los rasgos distintivos de la villa, es que allí se encontraba la “Estación de ferrocarril”.

En un principio, Salliqueló perteneció al distrito de Guaminí. En el año 1908, al crearse el partido de Pellegrini pasó a pertenecer a éste último hasta 1961, periodo en el que, después de varios intentos, el Senador Provincial Dr. Sanseau presentó un nuevo proyecto de ley para la autonomía municipal del pueblo. El 13 de Noviembre del mismo año, por Ley 6625 y Decreto 12.391, se constituye el aclamado Partido de Salliqueló (Página oficial de Salliqueló).

En la actualidad, constituye una de las zonas más ricas en cuanto a la producción agrícola-ganadera de la provincia de Buenos Aires, generando una realidad estructural desigual y a la vez privilegiada frente a otras zonas.

La actividad agropecuaria es la de mayor importancia económica dado que el distrito depende casi exclusivamente de este sector para la generación de sus ingresos.

Los siguientes datos nos permiten dar cuenta el interés brindado y el espacio utilizado. La superficie del partido es de 79.700 ha, de las cuales el 66% es utilizada por cultivos de cosecha en las siguientes proporciones: soja = 38%, maíz = 17%, Girasol = 20%, trigo y cebada 7%. El rendimiento promedio zonal de dichos cultivos es el siguiente: maíz= 4.500 kg, soja 1 grado = 1700 kg, soja 2 grado =1000 kg y girasol = 2000 kg. Existe un 20% de superficie improductiva y el resto del área se dedica a ganadería de ciclo completo y en menor medida invernada y tambo –intensivos y extensivos- (INTA)<sup>8</sup>.

Los tambos intensivos pertenecen a los productores que destinan sus campos a la producción agropecuaria y entregan sus producciones a una empresa radicada en Trenque Lauquen. Por su parte, los tambos extensivos pertenecen a pequeños productores, la mayoría de la localidad, y su producción es derivada a dos fábricas de lácteos del distrito (Riesco, 2011). Estas empresas brindan gran cantidad de puestos de trabajo a personas de la localidad, entre ellas/os las/os egresadas/os de la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°1 realizan sus prácticas profesionales en dichos espacios, y luego muchas veces, continuando sus actividades laborales.

También en la localidad hay variedad de actividades comerciales destinadas a las diversas necesidades de la población: comercios de venta de alimentos -supermercados, almacenes, despensas- restaurants y bares; comercios vinculados a la venta de textiles –

---

<sup>8</sup> Las cifras presentadas por INTA son datos promedio entre los años 2009-2019.



locales de ropa para las diversas edades, una fábrica de ropa deportiva “Riell” - comercios destinados a la venta de herramientas de distintas índoles –maquinarias, lanerías, joyerías, ópticas, etc- empresas de servicios tecnológicos, de servicios de Internet, bancos (públicos y privados), estaciones de servicios, Hospital Municipal y CAPS ubicados en distintos barrios, biblioteca pública, instituciones educativas no formales públicas y privadas –grupo scout, talleres protegidos, centros de día, espacios de artes, deportes, entre otras-.

En cuanto al sector educativo, la localidad cuenta con diversas instituciones formales de todos los niveles. En el siguiente cuadro se presenta la oferta educativa actual:

Cuadro N °6: Descripción de instituciones educativas de la localidad.		
NIVEL EDUCATIVO	INSTITUCIÓN	CARACTERÍSTICAS
Maternal	Jardín Maternal “Rayito de Sol”	Institución dependiente de la municipalidad de Salliqueló.
Inicial	Jardín de Infantes N° 901 “El Payasito”	Institución estatal de gestión pública.
	Jardín de Infantes N° 903 “Merceditas”	Institución estatal de gestión pública.
	Jardín de Infantes N° 904 “La tortuguita”	Institución estatal de gestión pública.
	Jardín de Infantes N° 905 “Piedra Libre” Unidad Académica “María Cécica Lagouarde de Sanseau”.	Institución estatal de gestión pública, perteneciente a la Unidad Académica
Primario	Escuela Primaria N°1 “General Don José De San Martín”	Institución estatal de gestión pública.
	Escuela Primaria N°2 “Nuestra Señora del Carmen”	Institución estatal de gestión pública.
	Escuela Primaria N°6 "Hugo Stroeder"	Institución estatal de gestión pública.

	Escuela Primaria N°7 Unidad Académica “María Cécica Lagouarde de Sanseau”.	Institución estatal de gestión pública, perteneciente a la Unidad Académica
Secundario	Escuela de Educación Secundaria N°1 Unidad Académica “María Cécica Lagouarde de Sanseau”.	Institución estatal de gestión pública, perteneciente a la Unidad Académica. Bachiller con orientaciones en Ciencias Naturales y Economía y Administración.
	Escuela de Educación Secundaria N°2	Institución estatal de gestión pública. Bachiller con orientación en Comunicación.
	Escuela de Educación Secundaria Técnica N°1 “Fray Luis Beltrán”	Institución estatal de gestión pública. Orientación: industrial. - Técnico Electromecánico (Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas) - Técnico en Multimedia.
Superior	Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°146. Unidad Académica “María Cécica Lagouarde de Sanseau”.	Institución estatal de gestión pública con ofertas diversas dependiendo la demanda local.

Tal como se evidencia en el cuadro N°6, la localidad presenta variedad de instituciones de todos los niveles educativos obligatorios para la población existente. Todas las instituciones educativas son públicas de gestión estatal.

Hay un Jardín Maternal Municipal, cuatro jardines de infantes (N° 901, N°903, N°904, N°905), cuatro escuelas primarias (N°1, N°2, N°6 y N°7), tres escuelas secundarias (N°1, N°2, N°1 Técnica) y un Instituto Superior de Formación Docente y Técnica (N°146).<sup>9</sup> Cabe aclarar que el jardín de infantes N°905, la escuela primaria N°7, la escuela secundaria N°1 y el

<sup>9</sup> La localidad Quenumá, perteneciente al partido de Salliqueló, se encuentra a aproximadamente 31 km de distancia. Cuenta con un total de 653 habitantes (INDEC, 2010) y allí se encuentran las siguientes instituciones educativas: Jardín de Infantes N°902 “Marta Druille”, Escuela Primaria N°3 “Bernardino Rivadavia” y Escuela Secundaria N°3, instituciones consideradas en la numeración como parte del partido de Salliqueló (y no mencionadas en el cuadro).



ISFDyT N°146 conforman la Unidad Académica “María Cécica Lagouarde de Sanseau” y funcionan en el mismo edificio, a excepción del jardín mencionado que se encuentra contiguo a éste.

En lo referente al nivel superior, además del Instituto recientemente mencionado, también se ofrecen carreras a través del programa de Estudios Universitarios en la Zona (PEUZO) proveniente de la Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO) y del Aula Satelital COSPyV que engloba diversas universidades (Blas Pascal de Córdoba, Universidad de Belgrano, Universidad Tecnológica Nacional, Universidad Católica de Salta).

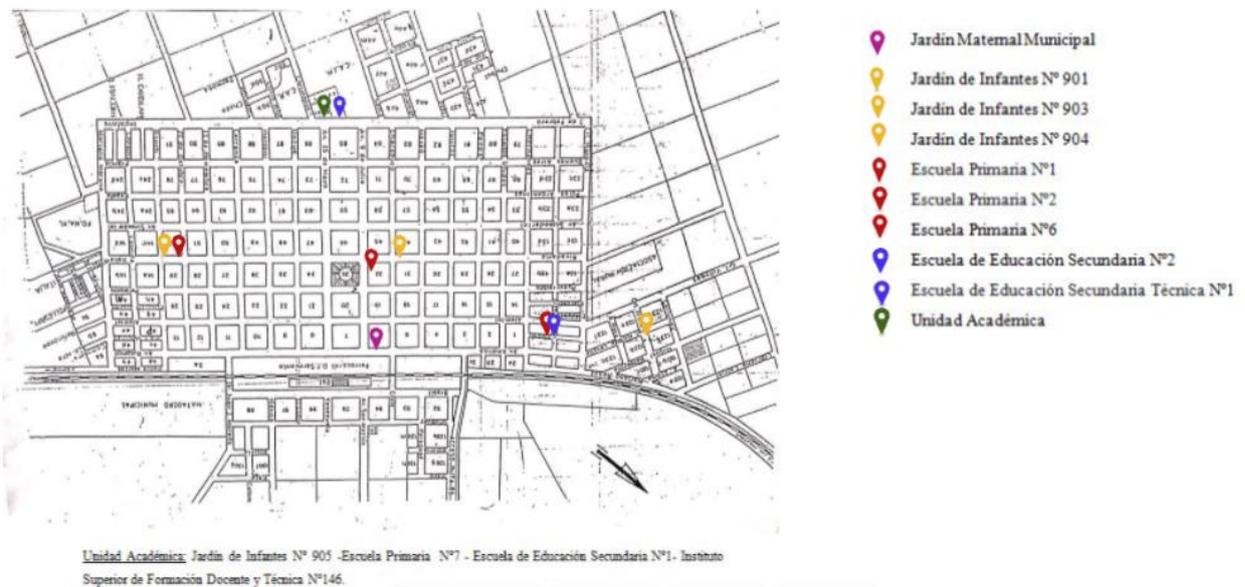
Por su parte, el ISFDyT N°146<sup>10</sup> brinda carreras vinculadas a la formación docente y técnica, variando la oferta educativa de acuerdo a la demanda local. No obstante, los Profesorados de Educación Inicial y Primaria son de gran recurrencia y una constante a lo largo del tiempo. De las/os egresadas/os de dichas carreras, la mayoría se insertan laboralmente en las instituciones educativas de la localidad, existiendo en la actualidad gran cantidad de docentes de Inicial y Primario; aspecto contrapuesto a lo que sucede en el nivel secundario ya que generalmente, en las instituciones de la localidad no se brindan profesorados de disciplinas específicas por falta de formadoras/es en áreas determinadas. Esto hace que particularmente en Salliqueló, en los niveles educativos secundario y superior hay amplia demanda de profesoras/es y por eso, en la mayoría de los casos, las propias instituciones solicitan y buscan a aquellas personas que podrían ingresar en el sistema educativo.

En cuanto a las opciones para la realización del Tramo de Formación Pedagógica, desde los gremios se ofrecen anualmente ofertas regionales con modalidad presencial, alternando las sedes en las distintas localidades de la región N°16 de la provincia de Buenos Aires. También, algunos/as docentes lo realizan de manera virtual, a través de ofertas de instituciones y/o universidades públicas o privadas.

---

<sup>10</sup> Históricamente el ISFDyT N°146 tenía anexo en la localidad vecina de Tres Lomas, hasta el año 2021 que se creó en dicha localidad el ISFD N°237.

Figura N°2: Ubicación geográfica de las instituciones educativas de todos los niveles en el plano de Salliqueló

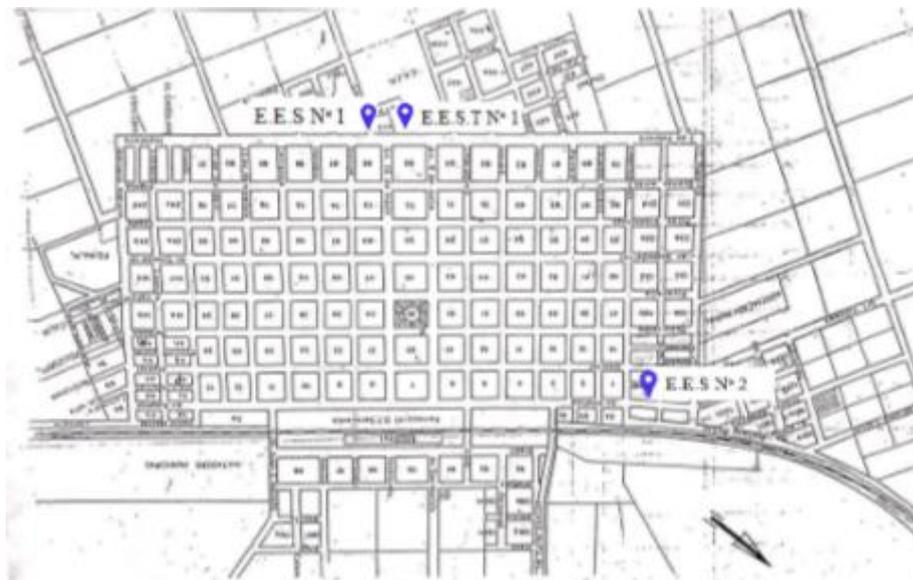


En la figura N°2 se presentan las localizaciones de las instituciones educativas de todos los niveles. Existe una distribución medianamente proporcional por diversos sectores de la pequeña ciudad. Un aspecto a destacar es que algunas de las instituciones funcionan en espacios edilicios compartidos con distintos niveles educativos paralelamente<sup>11</sup>, y se encuentran en muy buenas condiciones de infraestructura, siendo una característica destacada en la localidad.

Con respecto al nivel secundario, como se mencionó anteriormente, Salliqueló cuenta con tres escuelas que albergan alrededor de 800 estudiantes y aproximadamente 127 docentes.

<sup>11</sup> Como es el caso de la Unidad Académica que aloja todos los niveles educativos en el mismo edificio, o la EP N°6 y EES N°2 comparten también el mismo espacio edilicio.

*Figura N°3: Ubicación geográfica de las instituciones educativas de nivel secundario en el plano de Salliqueló.*



Las tres escuelas secundarias poseen una impronta particular. En el imaginario social de la pequeña ciudad predomina la representación de que la escuela más destacada y con mayor calidad educativa es la EEST N°1 ya que posee la modalidad de técnica, con doble jornada escolar, siendo la única con estas singularidades.

Dicha institución fue inaugurada en el año en 1974 ante la solicitud de creación de una escuela industrial local para brindar aprendizajes de oficios prácticos y técnicos a las/os jóvenes.

La institución porta una matrícula de alrededor de 300 estudiantes por año<sup>12</sup>. Al ser una escuela técnica, su organización curricular es particular. En el ciclo básico, además de las materias pertenecientes a la formación general, se encuentran talleres vinculados a la formación técnico específica, como Lenguajes Tecnológicos, Sistemas Tecnológicos, Procedimientos Tecnológicos. Por su parte, en el ciclo superior, existen las modalidades Informática y Electromecánica, incluido un séptimo año destinado a las prácticas profesionalizantes donde las/os estudiantes se insertan temporalmente en diversos espacios laborales públicos y privados de la localidad: fábricas de lácteos locales, municipalidad,

---

<sup>12</sup> Datos brindados por integrante del equipo directivo.



empresas administrativas privadas, etc. La formación técnica y su vinculación con el mercado laboral hacen que la oferta educativa técnica sea más valorada que el resto de las secundarias.

Además, para la comunidad, se considera que la formación en estas orientaciones es más prestigiosa que en el resto de las instituciones porque, con la modalidad de formación profesional, la escuela se organiza en doble jornada ya que gran cantidad de horas curriculares son destinadas a dichas actividades. Dicha escuela aloja en gran parte a las clases más altas y clase media de la localidad, aspecto controversial respecto a los orígenes y finalidades de dicha modalidad.

Gran parte de la sociedad saliquelense considera que la doble jornada hace que las/os jóvenes pasen más tiempo en la institución, valorizando este aspecto en detrimento de “estar en la calle”, habitar otros espacios públicos o destinar tiempo a otras actividades consideradas no educativas.

Un aspecto importante de la localidad es que las orientaciones, más allá de la diversidad que existen en el total de instituciones secundarias, no son un condicionante para la elección de la escuela que se desea ir. Generalmente, en la transición del nivel primario al secundario hay muchos inscriptos en la escuela técnica por su impronta prestigiosa, aunque luego se da un importante desgranamiento (mayormente en el primer año y en segundo lugar en el pasaje de ciclo básico a superior) porque muchas/os estudiantes tienen dificultades en sostener la cantidad de materias y tiempo de la jornada escolar.

Por su parte, la EES N°1 se fundó en el año 1958 como Colegio Nacional y actualmente pertenece a la Unidad Académica. Presenta la posibilidad de dos turnos: de mañana, ofrece las orientaciones en Ciencias Naturales y Economía y Administración; ésta última orientación también se brinda en turno vespertino. La institución cuenta con una matrícula de aproximadamente 300 estudiantes por año y aloja en general a estudiantes de sectores medios.<sup>13</sup>

Por último, la EES N°2 fue fundada en 2011 como escuela secundaria. En sus orígenes, en 2004, comienza únicamente como EGB y luego se divide en la EP N°6 y EES N°2, compartiendo el mismo espacio edilicio. En la actualidad, están construyendo su propio espacio arquitectónico.

---

<sup>13</sup> Datos brindados por un integrante del equipo directivo.



La institución cuenta con una matrícula de alrededor de 200 estudiantes por año, tiene alrededor de 10 egresados anualmente y se evidencia un aumento de la matrícula en ciclo superior en los últimos años<sup>14</sup>.

En cuanto a la oferta educativa, ofrece la orientación en Comunicación e incluye el servicio de almuerzo. Los sectores que asisten son mayormente pertenecientes a clase media/ clase media baja/ clase baja donde aparecen con mayor énfasis que en las otras instituciones, problemáticas vinculadas con la vulneración de derechos y con mayor carencias de necesidades básicas. Desde la institución, se promueve una mayor contención y asistencia que en otras secundarias. Las/os estudiantes que transitan por allí destacan a varios docentes, directivos y a la institución en general por la contención y acompañamiento que realizan con ellos/as.

De lo mencionado es posible afirmar que en la localidad se evidencian circuitos paralelos de enseñanza media. Este aspecto no es particular de Salliqueló sino que es una problemática educativa que se observa a nivel nacional. Como se señaló en el Capítulo 1, las investigaciones sobre las desigualdades educativas datan de la década del '80, siendo pionera de estas reflexiones Braslavsky (1985) evidenciando la ruptura con el optimismo pedagógico<sup>15</sup> que acompañó la constitución del sistema educativo argentino y demostrando que en realidad, las instituciones educativas ofrecen circuitos o segmentos escolares diferenciales que perpetúan las desigualdades sociales (Vassiliades, 2018).

Los circuitos educativos de nivel secundario de la localidad evidencian cierta fragmentación educativa (Tiramonti, 2004) ya que se percibe que los actores, sobre todo, estudiantes, se desenvuelven dentro de un espacio relativamente cerrado que marca determinados límites. La noción de fragmento da cuenta de “un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades que lo delimitan y diferencias que dan cuenta de la heterogeneidad de estos espacios, con escasa o nula articulación entre ellos” (Vassiliades, 2018:8).

Asimismo, es oportuno mencionar que la fragmentación no se vincula exclusivamente con los ingresos económicos, sino que se reconocen otros factores como las expectativas familiares, los recursos institucionales, los capitales culturales de las familias y las estrategias de los diferentes sectores sociales ante las diversas situaciones en la que deben desenvolverse (Vassiliades, 2018:7).

---

<sup>14</sup> Datos brindados por un integrante del equipo directivo.

<sup>15</sup> El optimismo pedagógico es un concepto que tiene sus orígenes en la Modernidad y se caracteriza por tener una visión positiva de la educación considerando que la misma podría generar cambios económicos, sociales y políticos.

## CAPÍTULO IV: Presentación de los resultados

En el presente capítulo se desarrollan los resultados de la investigación organizados en los siguientes ejes de análisis: elección de la docencia, trayectorias, hitos y otros significativos; condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente; valoración social de la docencia; dimensión colectiva y, sentidos atribuidos a la docencia. La complementariedad de los diversos ejes permite comprender la constitución de las identidades laborales de docentes de secundaria de la localidad de Salliqueló.

### Elección de la docencia, trayectorias, hitos y otros significativos

Uno de los ejes de indagación en la investigación fueron los motivos de elección de la docencia. Las/os profesoras/es de Salliqueló ¿siempre quisieron serlo? ¿Fue su primera elección de estudio? ¿Qué hitos significativos de su biografía y/o trayectorias influyeron en su elección de trabajo?

En relación con los motivos de elección docente, los aspectos laborales son los más recurrentes. La mayoría coincide en que siempre quiso ser docente (36,3%), al igual que por oportunidad laboral (33%). Existe concordancia en varias/os de las/os docentes (19,11%) en que los dos motivos influyeron en la elección de la docencia.

*Figura N°4: Motivos de elección docente.*





Vinculado a la elección de la docencia por oportunidad laboral, este aspecto aparece más claramente en las entrevistas donde la mayoría de las/os docentes señala que se fueron a otras ciudades y/o localidades a estudiar profesiones no pertenecientes al campo de la educación y una vez radicadas/os en Salliqueló, fueron invitadas/os a “agarrar unas horas” en materias vinculadas a sus estudios, en muchos casos, aún sin haber finalizado los mismos. Algunos relatos que manifiestan esta característica: *“Y nada, salieron unas horas que quedaron libre y me comunicaron de la escuela los directivos que podía llegar a tener la oportunidad, y... lo vi como una posibilidad buena”* (Entrevista N° 5, varón, 5 años de antigüedad)

*“Arranqué como docente en Abril de 2017, en realidad fue como una salida laboral. Yo había terminado de estudiar en 2015, me recibí como periodista y cuando decido volverme al pueblo, me encuentro con que me ofrecen la cátedra en la que estoy todavía. Comencé así, me animé a tomar las horas por listado de emergencia”* (Entrevista N° 2, mujer, 5 años de antigüedad)

*“Ay porque la vida me llevó a esto en realidad, porque yo estudié no para la docencia, estudié para ser programadora y ser independiente y bueno, un vecino me dijo ¿querés dar clases? y estaba todo en boga el tema este de la informática, entonces me tiré para ese lado. Fui, tomé unas horitas, y ahí fui tomé otras, y otras y me fue llevando solito”* (Entrevista N° 10, mujer, 25 años de antigüedad).

Los relatos de las/os entrevistadas/os evidencian notoriamente este aspecto y parece ser una constante a lo largo de los años el ingreso a la docencia en nivel secundario por la invitación de alguna persona conocida o involucrada en el ámbito educativo. Esto se debe también a la insuficiencia de profesores/as para nivel secundario en la localidad.

En algunos casos, la necesidad se hace más notoria e incluso se traslada a otros niveles educativos, sobre todo hace varios años ante una escasez de profesores aún más profunda que en la actualidad. Una entrevistada menciona:

*“Yo en un principio había comenzado a estudiar biotecnología [...] en el proceso de la carrera me di cuenta [...] que lo mío era otra cosa... entonces decido volver en el año `99. Cuando yo me vuelvo, se entera, creo que en ese momento se encontró mi hermana con quien en ese momento era directora del Instituto de formación docente, y entonces [...] le dice a mi hermana: esta chica no puede estar en su casa sin hacer nada, y me va a buscar, y me dice: mirá te hacemos un*

*programa especial, para que cubras este cuatrimestre, ves cómo rendís la materia, cómo haces con lo demás, y te metes ya a poder estudiar....en ese momento era Profesorado de EGB, volví a hacer primaria y bueno, un día...creo que eso fue un viernes y me dice: el lunes te espero..[...] y no fui convencida del todo, me hicieron un programa especial, me permitieron rendir ese cuatrimestre, me hicieron rendir matemática, lengua....tenía que cubrir y luego cursé el último cuatrimestre, y bueno, rendí los finales del primer año, como quien...digamos...nada. ¿Qué pasa?, cuando yo....al segundo año empezamos a entrar al aula, a hacer prácticas de observación y demás, y ahí me di cuenta que era lo mío” (Entrevista N° 8, mujer, 16 años de antigüedad).*

Por su parte, quienes se fueron a estudiar algún profesorado sostienen que la elección de la carrera no era una elección vinculada a la tarea de enseñar, sino que el interés de estudio se orientaba a los saberes de la disciplina específica en que se formaron, o bien porque en las localidades que elegían para estudiar no estaba la carrera deseada. Tal como sostiene una entrevistada:

*“La verdad es que, yo arranqué a estudiar en 2015, no muy convencida de estudiar el profesorado en Ciencias Políticas, yo quería hacer la licenciatura, pero era como lo que estaba más a mano en ese momento estudiar el Profesorado. Porque para hacer la licenciatura tenía que irme y esas cuestiones” (Entrevista N° 1, mujer, 3 años de antigüedad).*

Quienes eligieron algún profesorado, también es una constante las frases vinculadas a: *“A mí, yo te soy sincera... me di cuenta que me gustaba dar clases, ya dentro de la carrera” (Entrevista N° 8, mujer, 16 años de antigüedad). “De hecho ni siquiera cursando me veía en la docencia y hoy no me vería en otra cosa que no sea en esto, me encanta” (Entrevista N° 5, mujer, 12 años de antigüedad).*

Este aspecto coincide con otras investigaciones como la de Ojeda (2008) quien sostiene que es recurrente en las identidades de las/os profesoras/es de enseñanza media la ‘ausencia de imagen y significado inicial de la profesión’ dando cuenta que en las trayectorias formativas y laborales de las/os docentes al iniciar la carrera no hay claridad de por qué la eligieron. Asimismo la autora plantea que la docencia no es una primera elección de estudio para muchas/os profesoras/es y es elegida en segundo o tercer lugar por la influencia de familiares que se han desempeñado en dicha actividad laboral.



Investigaciones como la de Delgado, Ojeda, Nuñez (2011) sostienen que un componente propio de la identidad de las/os profesoras/es de nivel secundaria es la disciplina de enseñanza. En este sentido afirman que los campos disciplinares y profesionales tienen un poder decisivo en la configuración de la identidad ya que en la mayoría de los casos la elección de la disciplina precede a la elección de la docencia. Es decir, primero se identifica el interés por la disciplina, mientras que la disposición a la docencia se va construyendo en el proceso de formación inicial y en la práctica laboral. De allí la elección del nivel, ya que en el nivel secundario se es docente de una disciplina específica (p.21).

En menor medida, para otros docentes del nivel secundario de Salliqueló, el motivo de elección de la docencia se vincula a que era la única posibilidad para estudiar (9,9%) la estabilidad laboral y los beneficios que otorga la actividad (7,7%), para completar los ingresos económicos (5,5%) y/o por tradición familiar (3,1%).

De quienes aluden que la docencia era la única posibilidad para estudiar, este hecho puede vincularse con que la formación docente es una de las opciones para realizar algún estudio superior en localidades cercanas. Tal como alude una entrevistada *“yo quería ser bióloga, siempre me gustó la ciencia... después hice el magisterio porque bueno, no me fui a estudiar y era lo único que podía hacer acá”* (Entrevista N° 9, mujer, 22 años de antigüedad). Por su parte, en lo referente a la estabilidad laboral y los beneficios sociales, un aporte significativo es que varios docentes con poca antigüedad tienen más de 40 años, aspecto que puede entenderse como complementariedad de otras actividades laborales que no garantizan la estabilidad y beneficios que sí encuentran en la docencia.

En cuanto a las trayectorias formativas, como se evidencia en el Cuadro N°7, la mayoría de las/os docentes de las escuelas secundarias de Salliqueló realizó y culminó sus estudios superiores (80,9%), en general carreras de profesorado (60,9%) u otra que luego complementaron con trayectos de formación pedagógica (32,8%). Es decir, en los casos que la docencia no fue una elección y su carrera de grado fue contador, abogado, analista programador, ingeniero -mencionando algunas- la oportunidad laboral de ejercer la docencia hizo que realizaran una especialización docente (Ver Figura N°5).

<i>Cuadro N°7: Estudios superiores de las/os encuestadas/os.</i>		
	%	Cantidad de docentes
Realizó estudios superiores	89,7	61
Finalizó estudios superiores	80,9	55
No finalizó estudios superiores	8,8	6
No responde	10,3	7
No realizó estudios superiores	7,4	5
No responde	2,9	2

*Figura N °5: Elección de estudios superiores de las/os encuestadas/os.*



Delgado, Ojeda, Nuñez (2011) sostienen que uno de los componentes de la identidad de docentes de secundaria es la titulación docente que acredita el rol para legitimar su lugar en el sistema y garantizar la estabilidad laboral. En este sentido, según la investigación realizada por los autores mencionados, quienes realizaron su trayectoria formativa en alguna institución de formación docente construyen criterios de diferenciación entre las/os docentes para distinguirse entre sí. Incluso, en las entrevistas realizadas algunas/os docentes manifestaban disconformidad con el acceso a la docencia de personas de otras profesiones.

En cuanto a las trayectorias laborales de las/os docentes de secundaria de Salliqueló, son heterogéneas de acuerdo a la situación laboral de cada docente y la cantidad de escuelas en las que trabajan. La mayoría de ellas/os (66,6%) se desempeñan en dos o más escuelas secundarias.



Esta característica de pertenencia de las/os profesoras/es en distintas instituciones pone en evidencia que la estructura curricular por disciplinas, característica del nivel secundario, profundiza las problemáticas de las/os profesores, denominados como ‘profesores-taxi’ que para lograr un salario significativo deben trasladarse de una escuela a otra de acuerdo a las horas cátedras a su cargo, con las dificultades que esto conlleva para implicarse en aspectos institucionales o lograr un sentido de identificación con cada establecimiento (Birgin, 1999; Oliveira, 2006; Sosa, 2018; Tedesco y Lopez, 2002). Por ello, algunas/os docentes, a lo largo de los años tienden a intentar recopilar toda o gran parte de su carga laboral en la menor cantidad de instituciones posibles.

De igual modo, se evidencia que aquellas/os docentes con mayor antigüedad, en algunas situaciones, comienzan a ocupar otros puestos dentro de las instituciones como cargos directivos o administrativos. Las/os docentes que no manifiestan cierta rotación laboral en las distintas instituciones secundarias son quienes trabajan en las áreas de los talleres de la escuela técnica local ya que son cargos docentes que, en la localidad, sólo existen en dicha institución.

A su vez, si bien se mencionó que el ingreso a la docencia es en la mayoría de los casos por oportunidad laboral, y que, incluso quienes eligieron formarse en algún profesorado fue primordialmente por el interés en la disciplina elegida, existe concordancia en que actualmente descubrieron que la docencia es una actividad que disfrutaban mucho y que volverían a elegir.

Diversas investigaciones (Davini, 1995; Delgado, Ojeda y Nuñez, 2011; Diker y Terigi, 1997; Flores, 2014; González, Méndez y Ojeda, 2008) coinciden en que la configuración de la identidad docente se construye no sólo en el ámbito de formación inicial, sino también a través de otros hitos, momentos, situaciones, espacios y relaciones que se dan en otros ámbitos y momentos de la vida de las/os docentes. Entre ellas, se reconoce que las trayectorias escolares previas, biografías escolares, experiencias laborales, trayectos de formación inicial o continua, espacios de prácticas dentro de la carrera, la incidencia de referentes familiares u otras personas significativas, inciden en la constitución de las identidades docentes y las proyecciones que realizan sobre la imagen de docente que desean ser, tanto positiva como negativamente. Según Ojeda (2008) la influencia de referentes familiares o personas significativas, marcan a las/os sujetos enseñantes y construyen modelos o ejemplos de cómo ser docente. A partir de un proceso relacional, las/os docentes

internalizan características personales y profesionales con las que se identifican o se diferencian.

En cuanto a las/os docentes de nivel secundario de Salliqueló, en las entrevistas se indagó si consideran que ciertos hitos, momentos importantes o significativos de sus trayectorias formativas singulares consideran que influyeron en su percepción e identificación del ejercicio docente.

El análisis realizado permite construir las siguientes categorías:

Trayectorias y experiencias escolares memorables: dentro de esta categoría se incluyen aquellas experiencias escolares que algunas/os docentes reconocen que influyeron en la elección de su actividad docente y resignifican en la actualidad como hitos destacados vinculados a explicar a otros o emular el quehacer docente.

Dentro de estas experiencias se reconocen como significativas instancias o eventos como la presentación de proyectos, concursos o ferias de ciencias en las que participaron como estudiantes de secundaria y en las que debían explicar, guiar a otros/as actores educativos. La situación de transmitir ciertos saberes y explicación, para algunas/os docentes, fue un acontecimiento inicial que influyó positivamente en la elección de la docencia. Un docente lo recuerda del siguiente modo

*“Cuando hacía proyectos en la escuela, una vez surgió hacer material didáctico en un proyecto. [...] Y, nosotros queriendo concursar presentamos con un compañero un proyecto que era crear o fabricar materiales didácticos para escuelas técnicas. Después, fuimos a una feria o no sé cómo se llama, de escuelas técnicas. Y ahí estuvo bueno [...] como nosotros éramos alumnos, le explicábamos a futuros alumnos de escuelas técnicas y eso fue algo muy significativo para mí (Entrevista N°3, varón, 5 años de antigüedad).*

En otros casos, las primeras experiencias memorables vinculadas con el ejercicio docente en su trayectoria escolar fue explicarles a sus compañeras/os los contenidos que aprendían en la escuela, ejerciendo un papel similar al de “docente particular” a sus pares. Una entrevistada sostiene:

*“Yo ya había tenido una experiencia, mis compañeros iban a mi casa, los que se llevaban física, química, biología... a mi casa... a que les explicara, a que los*



*ayude a rendir las materias, hacer actividades, ya desde segundo año”*  
(Entrevista N° 8, mujer, 16 años de antigüedad).

Si bien ella considera que este hecho significó un antecedente, luego aclara que a esa edad de adolescente, identificaba el gusto por la rama de las Ciencias Naturales, pero no el ejercicio docente.

*Recorridos académicos significativos:* Algunas/os docentes reconocen como significativos aspectos particulares de sus recorridos académicos:

En cuanto a la formación inicial de los profesorados en el ámbito universitario, varias docentes coinciden en que su carrera no les brindó las herramientas y saberes suficientes para desempeñarse en su trabajo, ya que los planes de estudios de los profesorados de las universidades públicas nacionales brindan una gran proporción de materias vinculadas a la disciplina particular y muy pocas materias orientadas a la formación pedagógica. Una docente recuerda su trayectoria formativa del siguiente modo: *“hay dos materias pedagógicas nada más [...] en el primer cuatrimestre tenías didáctica general y en el segundo cuatrimestre la didáctica especial donde hacías la residencia, bueno para mí fue una pérdida de tiempo las dos didácticas”* (Entrevista N°5, mujer, 12 años de antigüedad).

El predominio de materias teóricas por sobre los espacios y experiencias de prácticas deriva de lógicas academicistas y enciclopedistas generalizadas en el sector universitario y que persisten en la actualidad. La asimetría entre los saberes teóricos por sobre los prácticos, e incluso la incorporación de las materias pedagógicas en el/los últimos años de la formación, concibe al segundo “como una aplicación del primero” (Diker y Terigi, 1997:115). Desde esta perspectiva aplicacionista, las/os docentes trasladan los saberes teóricos a las experiencias áulicas y según Tardif (2004) “está ideado según una lógica disciplinaria y no según una lógica profesional centrada en el estudio de las tareas y las realidades del trabajo de los docentes” (p. 200).

Otro aspecto mencionado es el cuestionamiento del accionar, las estrategias de enseñanza y las propuestas pedagógicas de las/os docentes a cargo de los espacios de la práctica. La docente mencionada anteriormente, en cuanto a las prácticas profesionales alude

*“la profesora de la didáctica general (...) ahora la leo en todos lados, la biblioteca está llena de libros, pero vos puedes ser muy buena escritora pero no saber transmitir nada y realmente los teóricos no eran obligatorios y no íbamos,*



*o sea que por esa transmisión deseo de enseñar no” [Y luego menciona] “me sentí muy desamparada porque la profesora de la práctica no fue nunca a verme” (Entrevista N° 5, mujer, 12 años de antigüedad).*

Otra de las entrevistadas sostiene que:

*“las materias pedagógicas y didácticas, los profes por ahí nos hablaban de esta cuestión de romper con eso, con esas estructuras, pero me pasaba que ellos lo decían pero no lo practicaban. Entonces tampoco nos daban las herramientas a nosotros, en la práctica. Porque la teoría sí, estaba divina, pero la práctica no, es como que no te da lugar a romper con esas cuestiones” (Entrevista N° 1, mujer, 3 años de antigüedad).*

Las citas evidencian que las instancias de prácticas para algunas/os docentes no fueron una experiencia positiva ni enriquecedora, estableciendo distanciamiento con aquellas/os docentes y situaciones vividas y reconociendo que las herramientas prácticas debieron construirlas, y siguen haciéndolo, en sus experiencias laborales. La entrevistada mencionada recientemente sostenía que pensaba en propuestas alternativas a las tradicionales para implementar en sus clases, pero que sigue siendo un desafío romper con sus estructuras incorporadas. Ella sostiene: *“creo que lo más significativo mío va a ser cuando yo pueda romper con eso y empezar a ser más flexible por así decirlo o más relajado al momento de dar la clase” (Entrevista N° 1, mujer, 3 años de antigüedad).*

Por otro lado, una de las docentes entrevistada, quien estudió otra profesión y luego realizó el tramo pedagógico, reconoce que ésta última experiencia fue enriquecedora por la apropiación de herramientas y saberes incorporados para ejercer la docencia. Ella sostiene:

*“me cambió la mirada sobre la educación y me dio un montón de herramientas que me di cuenta que a mí me faltaban; me permitió posicionarme desde otro lugar, ser más reflexiva, valorar un poco más mi práctica y para mí eso fue un antes y un después” (Entrevista N° 2, mujer, 5 años de antigüedad).*

Además alude que la docencia es una experiencia novedosa constantemente y que, particularmente en el nivel secundario, destaca el trabajo con adolescentes permeables y críticos.



*Familiares docentes como modelos de referencia:* En algunos casos, las/os docentes señalan como significativa la presencia de algún/a docente en su familia influyendo en sus referencias, juicios y pensamientos acerca de la docencia. En este sentido, la existencia de un/a familiar docente opera como hito tanto para su identificación profesional por el reconocimiento que genera así como para no elegirla por las condiciones laborales en las que se desarrolla.

Al respecto, una entrevistada recordaba a su madre docente del siguiente modo: *“siempre me llamó la atención el guardapolvo blanco, maquillada, peinada, las uñas pintadas, taco alto y como ‘la señorita’”* (Entrevista N° 5, mujer, 12 años de antigüedad). Aparecen en estos casos sentimientos de admiración y adhesión a las representaciones construidas sobre la docencia por el recuerdo de figuras parentales/familiares, con las cuales se identifican algunas/os profesoras/es.

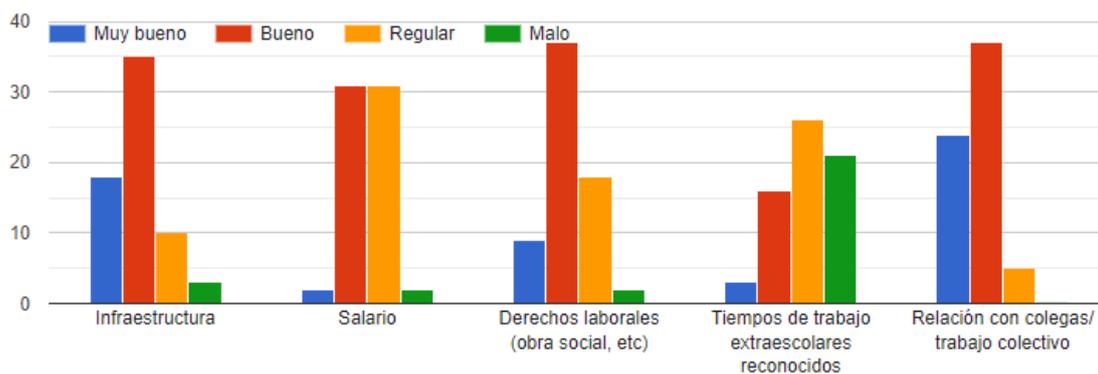
Por otro lado, están quienes consideran que la docencia no fue una elección laboral por muchos años porque siendo hija de docente *“veía como renegaban ellos, y dije ni loca, veía también a mi hermana, docente, y decía no no, esto no se me ocurre”* (Entrevista N° 6, mujer, 13 años de antigüedad). En este sentido, aparecen sentimientos de rechazo y negación a la docencia por las condiciones en que se desarrolla el trabajo de enseñar y el desgaste que genera en la cotidianidad de la actividad. Sin embargo, dichas referencias familiares en determinadas circunstancias permiten un nuevo posicionamiento docente. A partir de las experiencias no gratificantes de otros significativos, se proponen posicionarse desde un lugar de disfrute en el ejercicio de la docencia.

### **Condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente**

Las condiciones de trabajo docente, como se desarrolló con mayor profundidad en el capítulo de consideraciones teóricas, refieren al conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas que constituyen los escenarios de trabajo y afectan al desempeño de la tarea docente como a los propios trabajadores de la educación (Robalino Campos, 2005). Las condiciones de trabajo están conformadas por dimensiones simbólicas y materiales. En cuanto a las primeras, refieren a las variables subjetivas y afectivas que tienen lugar en el entorno laboral y las dimensiones materiales incluyen la infraestructura, salario, materiales disponibles, entre otros.

Con respecto a las condiciones laborales en general, la mayoría de las/os docentes las valoran como buenas (60%) y/o regulares (24,6%). De manera más detallada, tal como se visualiza en la Figura N°6, para las/os docentes salliquelenses, la infraestructura, los derechos laborales y la relación con colegas son valorados mayormente como buenos. Sin embargo, el salario y los tiempos de trabajo extra escolares reconocidos son percibidos en gran medida como regulares o malos.

Figura N°6: Valoración de las condiciones de trabajo



En relación con la infraestructura, la mayoría coincide en que son buenas (51,5%) o muy buenas (26,5%). Este aspecto se debe a que las instituciones educativas de Salliqueló se encuentran en buen estado arquitectónico y con gran disponibilidad de recursos materiales. Una de las docentes sostiene que

*“Salliqueló no puede quejarse de la infraestructura, te digo porque yo me sigo contactando con mis compañeros de capital federal y trabajan en escuelas donde no hay calefacción, una el otro día subió una foto donde está con gorro, barbijo, las antiparras, bufanda y no había nada de calefacción. Acá las condiciones creo que son óptimas en todas, puedes tener detalles en algunos o en otras, pero en ese sentido no”* (Entrevista N° 5, mujer, 12 años de antigüedad).

Este dato es importante resaltar ya que, en la localidad, las tres instituciones secundarias son públicas de gestión estatal, se encuentran en buenas condiciones, siendo financiadas por el Estado como por las cooperadoras y cuidados de la comunidad educativa. A diferencia de las urbanizaciones más grandes, la infraestructura es destacable de las instituciones públicas en los pueblos pequeños. Según las/os entrevistadas/os reconocen que algunos detalles se podrían mejorar pero que las condiciones son buenas y en algunos casos,



“óptimas”. Sin embargo, una de las entrevistadas que forma parte del equipo directivo de una de las escuelas, sostuvo en referencia al actual contexto de pandemia que desde el gobierno *“dan protocolos para la vuelta a la presencialidad pospandemia, pero no alcanzan los bancos y las sillas. No preguntan qué falta y qué no falta”*; y vinculado con esto agrega: *“los docentes están todo el tiempo remendando”* (Entrevista N° 10, mujer, 25 años de antigüedad), evidenciando las pujas y conflictos que existen entre las instituciones locales y el Estado en algunas cuestiones materiales escolares.

En relación con el salario, existe concordancia entre gran parte de las/os docentes en que es bueno y regular (45,6% en ambos). Esta característica se relaciona con que para más de la mitad de las/os docentes que fueron encuestadas/os la docencia no es su única actividad laboral, complementando sus ingresos económicos con otros trabajos. Sin embargo, la mayoría coincide que la docencia es su mayor fuente de ingreso (72,7%) y en ciertas ocasiones sostienen que, a diferencia de otras actividades laborales, las condiciones del trabajo docente son buenas.

Además, en las narrativas de docentes entrevistadas/os, reconocen que el salario docente *“siempre estuvo mal pago”* en relación con el tiempo dedicado y la responsabilidad que implica, aludiendo a los tiempos extraescolares ocupados por la docencia y no reconocidos como la planificación, evaluación, etc. Las/os docentes sostienen que la docencia *“no termina en el aula”*, aluden al cansancio que genera, *“andar corriendo, ni comprar comida hecha, ni delegar nada a nadie. No quisiera trabajar tanto, pero no me queda otra, es lo que hay”* (Entrevista N° 9, mujer, 22 años de antigüedad). Otra entrevistada sostiene: *“los profesores ganamos bien, entre comillas, a fuerza de acumular mucha cantidad de horas”* (Entrevista N° 8, mujer, 16 años de antigüedad).

De aquellas/os profesoras/es que tienen poca antigüedad docente, se reconoce que el salario está desfasado, pero en algunos casos se alude a que desconocen si el salario es bueno o no, aunque un entrevistado reconoce *“si tuviera que vivir de la docencia tendría que agarrar muchas más horas”* (Entrevista N° 3, mujer, 5 años de antigüedad). En otros casos, se manifiesta por parte de docentes con poca antigüedad, o de docentes que recuerdan sus primeros años, la inestabilidad económica que generan acceder al sistema educativo al depender de las suplencias, aspecto que irregulariza el trabajo docente y la intermitencia en los salarios de docentes noveles.

En vinculación con los bajos salarios, y en muchos casos la desmedida carga horaria que se requiere para lograr un sueldo justo, es profundizada por los tiempos extraescolares

que la actividad docente conlleva y que no son reconocidos. En este sentido, este aspecto fue el más valorado negativamente por las/os docentes. Las encuestas manifiestan que para un 38,2% de las/os profesoras/es de secundaria, los tiempos de trabajo extra escolares reconocidos son regulares y para un 30,9% son malos.

De allí que aparecen dos cuestiones vinculadas con este aspecto. Por un lado, el salario no representa el tiempo del proceso de trabajo que incluye la planificación, corrección y otras actividades laborales que exceden al espacio y tiempo áulico. A su vez, reconociendo la feminización en la actividad docente, estos tiempos productivos son complementados con el trabajo doméstico y familiar que culturalmente se les ha asignado a las mujeres. Según Carrillo, Ruiz y García (2015) a lo mencionado se agrega la constante y progresiva implementación de sistemas de medición y evaluación del desempeño docente que produce mayor carga aboral para las docentes perdiendo espacios de autocuidado y tiempo libre, como también al acceso de especializaciones, actividades políticas-gremiales, entre otras. Tal como mencionan los autores “las exigencias que poseen las profesoras en tanto mujeres (a nivel familiar, como laboral e institucional); las múltiples demandas institucionales y la apreciación que sobre su trabajo desarrollan agentes externos repercuten constantemente en su identidad” (s/n) ya que no solo constituye la identidad laboral docente sino que se entraman con las identidades de género y las identificaciones que históricamente se han esperado social y culturalmente sobre las mujeres.

Por otro lado, la docencia se reconoce como una actividad que al trabajar con otros, involucra subjetiva y afectivamente a las/os trabajadoras/es de la educación tornando difícil desprenderse de pensamientos y/o problemáticas que acontecen en el aula una vez finalizado el tiempo laboral. Una entrevistada lo expresaba del siguiente modo: “no es que vos venís de la escuela y ya está [...] no queda ahí. En tu casa seguís, o que le corregís, o preparas para el otro día, o... seguís, seguís y no te desconectas” (Entrevista N° 10, mujer, 25 años de antigüedad).

Otra docente compartía la siguiente reflexión de su experiencia docente en pandemia:

*“En realidad creo que lo que fue es que no pude nunca desconectarme de esto [...] nadie sabía cuál era mi horario de trabajo; los adolescentes a mí me han llegado a llamar a Whatsapp a las 4 de la mañana, accidentalmente, pero te llaman y te despiertan y te mandan los correos electrónicos a la madrugada. Entonces creo que uno nunca logró efectivamente cortar. Yo creo que me pasó*



*eso, no me organice bien y me vi superada entre mi trabajo y las actividades de los nenes, colapsé” (Entrevista N° 5, mujer, 12 años de antigüedad).*

Estas problemáticas que atraviesan a las/os docentes en general y que fueron profundizados en el contexto de pandemia, se complejizan en el nivel secundario caracterizado por la figura de los “profesores taxis” mencionada anteriormente. Una entrevistada resume desde su experiencia las cuestiones que se vienen señalando:

*“A veces nosotros tenemos esta cuestión como profes, de ser docente taxi ¿viste? que estamos todo el tiempo yendo de una escuela a otra, que eso hace que no tengamos pertenencia a un lugar en sí, que por ahí genera algunas cuestiones que al no tener pertenencia nos desvinculamos de algunas cosas que por ahí son importantes que pase en el colectivo docente de esa institución. Por ahí en el caso mío, ahora que estoy yo en un rol de vicedirectora bueno, como que ahí empezás a ver otras cosas que tienen que ver con la construcción de la escuela que nosotros queremos y cómo trabajar eso. Y después tenemos docentes que están en un lado, que están en el otro, es difícil a veces eso. Siempre decimos que por ahí estaría bueno desde lo salarial decir, tenés un solo cargo, y que ese cargo te alcance para cubrir las necesidades básicas que no son muchas porque no solamente es trabajar esas cuatro horas que vos vas a dar tu clase sino todo lo que lleva la preparación de la clase, corregir, pensar las propuestas que vas a implementar, charlar con diferentes instituciones si vas a hacer algún proyecto que tiene salida a la comunidad; creo que, desde ahí, hay muchas cuestiones para trabajar, que eso tiene que ver mucho más con lo gremial y uno hace igual por su vocación ¿no? El tema es cuando uno no tiene vocación y solamente piensa en la rentabilidad que puede dejar la docencia, y rentable no es” (Entrevista N° 4, mujer, 9 años de antigüedad).*

En este sentido, se evidencia que los bajos salarios afectan también a que las/os profesores puedan conocer, reflexionar, involucrarse y comprometerse con las instituciones ya que se deben trasladar de una escuela a otra sin que existan espacios de encuentro y diálogo. Según Pérez Zorrilla (2016), es una problemática de diversos países de Latinoamérica, entre ellos Argentina, el alto nivel de rotación de docentes de nivel medio en distintas escuelas, los cuales deben acumular gran cantidad de horas en múltiples escuelas por

sus bajos salarios, promoviendo el desgaste físico y obstaculizando, coincidiendo con la cita mencionada, la posibilidad de construir propuestas pedagógicas institucionales.

Otra entrevistada sostiene que

*“La verdad que como trabajo así, un curso en un lado, un curso en el otro... llego a la hora que entro a trabajar y me voy y no tengo ni pasillos, ni intercambio demasiado con otros docentes, buena relación sí, si tengo que preguntar algo tengo a quien... intercambiamos, pero tampoco demasiado”*  
(Entrevista N° 9, mujer, 22 años de antigüedad).

Estas expresiones evidencian que las condiciones laborales de docentes de nivel secundario dificultan el encuentro y la organización colectiva de las/os docentes. Sin embargo, si bien es recurrente en profesoras/es de la Argentina y varias/os entrevistadas/os aluden a este aspecto, muchas/os docentes salliquelenses logran ocupar su trabajo en una o dos instituciones y manifiestan lograr construir espacios de encuentro y pertenencia en sus espacios laborales. Además, otro aspecto que puede relacionarse a esto es que dos de las escuelas secundarias locales se encuentran ubicadas en la misma cuadra, lo cual disminuye el traslado físico. También es posible que en la localidad, las/os docentes se encuentren en otros espacios, construyan vínculos de amistad que permitan una fluidez en las relaciones de trabajo con colegas.

Por ello, las/os profesoras/es destacan la relación con colegas o trabajo colectivo ya que la mayoría 54,4% coinciden en que es bueno (54,4%) y muy bueno (35,3%). Las profundizaciones de las narraciones brindadas por algunas/os docentes en las entrevistas permiten sostener que es un punto destacado en todas las instituciones ya sea con docentes, no docentes y/o equipos directivos, sobre todo para aquellas/os que destinan gran tiempo laboral en las instituciones.

Con respecto a los derechos laborales en general, la mayoría de las/os profesoras/es considera que son buenos (54,4%) o regulares (26,5%).

El mayor cuestionamiento que se vislumbra por parte de las/os docentes salliquelenses es la imposibilidad de elegir la obra social y el banco donde cobrar el salario. Sobre la obra social, es recurrente escuchar frases como *“deja mucho que desear” “no anda bien, cada vez dan menos cosas. Nos descuentan mucho. Nos deberían ofrecer la opción de elegir la obra social que queramos”*. En sentido opuesto, algunas/os profesoras/es destacan como positivo el tiempo de vacaciones.

Por su parte, en cuanto a la salud de las/os docentes, todas/os coinciden en que la docencia afecta, en mayor o menor medida, a las/os trabajadoras/es de la educación. Para algunas/os profesoras/es, la docencia no afecta gravemente a su salud, mencionando que han tenido en alguna oportunidad problemáticas vinculadas con las cuerdas vocales o garganta, o estrés y cansancio por la cantidad de horas acumuladas, nervios por alguna situación particular pero que han podido solucionarlo utilizando estrategias vocales o disminuyendo la actividad laboral. Asimismo, otras docentes reconocen que el estrés laboral no es constitutivo de la docencia, sino que cualquier trabajo genera cansancio. Una docente lo expresa del siguiente modo:

*“En algún momento creo que yo no sabía manejar bien los tiempos, yo había estudiado poco, así, medio de cotillón, mi estudio de la voz y me había afectado en lo físico digamos. Yo me esforzaba mucho, hablaba mucho, y después, tomé la decisión de cambiar de táctica y me sirvió un montón”* (Entrevista N° 6, mujer, 13 años de antigüedad).

Otro docente expresa que:

*“Creo por ahí en algunos casos, no directamente, pero por ahí, por mi nivel de exigencia que quiero que siempre me salga todo bien, por ahí algunos nervios me he comido, pero la verdad es que no puedo decir que afecte directamente porque ya te digo, es muy relajado las clases, al menos como las doy yo o en la escuela en que estoy, no vivo situaciones a lo mejor de violencia como escucho en otros lados. Yo diría que no, no afecta mucho. El cansancio de dar tantas horas, y por ahí los nervios del momento cuando tenés que cumplir con determinadas cosas”* (Entrevista N° 7, varón, 14 años de antigüedad).

Otras/os docentes reconocen que el trabajo docente afecta fuertemente a la salud generando problemáticas físicas vinculadas al sedentarismo, hipertensión, diabetes, alimentación poco saludable. Estas enfermedades coinciden con las descriptas en otras investigaciones sobre la salud docente (Martínez, Collazo y Liss, 2009; Robalino, 2012) incluyendo otras como depresión, síndrome de Burnout<sup>16</sup>, malestar docente<sup>17</sup>, cansancio

---

<sup>16</sup> Concepto acuñado por primera vez en 1974 por Freudenberger, psiquiatra estadounidense, que lo definió como trastorno emocional producido por agotamiento físico y mental causado por el trabajo. Los síntomas más comunes son la depresión y ansiedad.

<sup>17</sup> Concepto utilizado por primera vez en nuestro país en 1993, en investigaciones realizadas por CTERA. Un libro de referencia sobre el tema es “El malestar docente” del español J. M. Esteve publicado en 1994 por la Editorial Paidós, Barcelona.



emocional, despersonalización, ataques de pánico, situaciones de fatiga, enfermedades respiratorias, exceso de jornada, alteraciones en la voz, entre otras.

Asimismo, las/os docentes salliquelenses reconocen que estas afecciones se agudizaron en las/os docentes de los distintos niveles educativos en el contexto de pandemia a partir de las modificaciones en las condiciones del trabajo docente. Este hecho permitió identificar cuestiones relevantes en el análisis de la salud docente, tal como muestran los resultados de la encuesta nacional realizada por CTERA en 2020 “Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19” y la Encuesta provincial de trabajo docente en contexto de Aislamiento Obligatorio que SUTEBA, en el mismo año llevó adelante en la provincia de Buenos Aires, poniendo de relieve que se evidencia mayor sobrecarga laboral, escasez de recursos tecnológicos, desconocimiento sobre la utilización de aplicaciones, profundización de los síntomas o malestares físicos, entre otros.

En la presente investigación, una de las docentes entrevistadas mencionó que:

*“el estar tantas horas sentada frente a una pantalla trabajando, sin moverme, llegó un punto que no podía caminar más, me afectó la columna, las piernas, y tuve que empezar a dar prioridad a hacer mis tiempos para caminar, para hacer ejercicios, para... todo éste esfuerzo que estoy haciendo por bajar de peso, y demás... llegué a eso por el exceso de trabajo”* (Entrevista N° 9, mujer, 22 años de antigüedad).

Asimismo, con el regreso paulatino a la presencialidad escolar a fines del 2020, una docente aludía a la cantidad de medidas de protección que las/os docentes debían implementar dentro de las instituciones educativas y, además agrega:

*“la cantidad de normas de protección que tenemos que tener todos los docentes sin que nadie tenga en consideración que nos estamos quedando afónicos, que nos estamos quedando sin ver, porque nos afecta la vista, y que después por ejemplo como me pasa a mí esté aislada igual, estando a dos metros, estando en un lugar ventilado”* (Entrevista N° 2, mujer, 5 años de antigüedad).

En cuanto a la salud mental, se reconoce que es una actividad social en la que influyen las problemáticas y tensiones en el vínculo educativo. La mayoría sostienen que hay que cuidar mucho la salud mental en la docencia, aludiendo a:

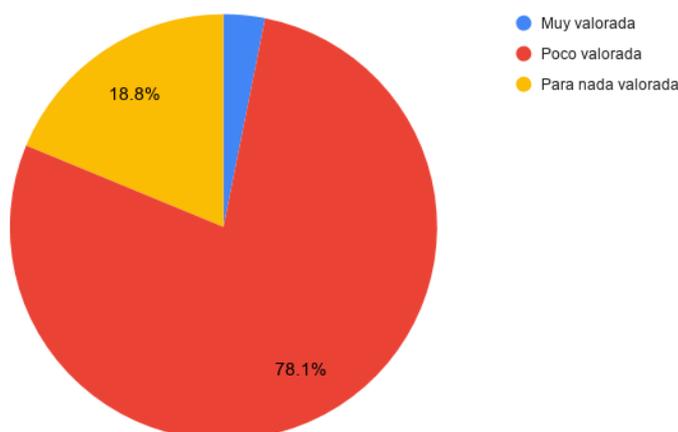
*“esto de estar todo el tiempo con mucha información, con mucha cosa, esto de fragmentar todo el tiempo, de fragmentarse todo el tiempo, porque a veces venís tan fragmentada en la cantidad de horas y en la cantidad de instituciones en las que vos trabajas, porque cada institución es un mundo entonces bueno, eso de fragmentar es bastante difícil si no tenés una estructura o si no estás bien. Y creo que, los docentes a veces nos cansamos muchísimo, y llega esta altura y estamos cansados, y llegas a la escuela y todos están cansados”* (Entrevista N° 4, mujer, 9 años de antigüedad).

Según Martínez, Collazo y Liss (2009) en cuanto a salud mental, es un área a la que no se le ha brindado la atención y el valor que requiere. Frente a situaciones que atentan contra ella, la atención pública es escasa. Incluso en los beneficios de la obra social generalmente es el área donde mayormente se realizan políticas de ajustes. De este modo, muchas veces eligen la atención privada lo cual implica nuevos gastos económicos y únicamente los que tienen el sustento suficiente pueden acceder a ella. Es por esto que, ante estas circunstancias, la solución más común termina siendo la licencia, la cual aparentemente se constituye como el ‘tratamiento’ ante esto.

### Valoración social de la docencia

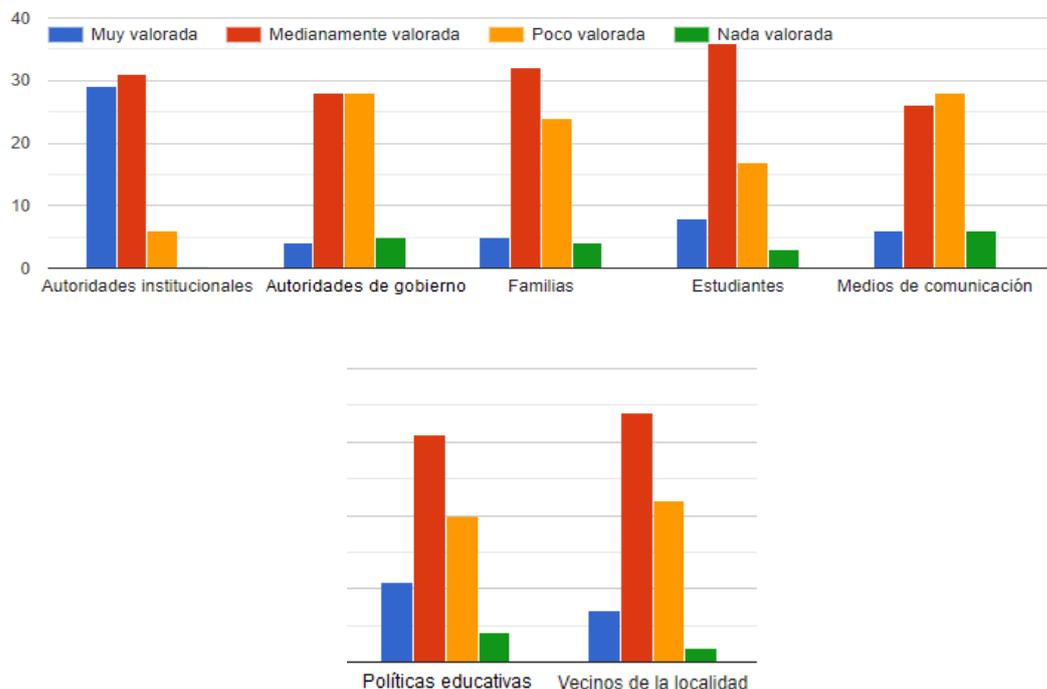
La cuestión de la valoración social de la docencia fue otro de los ejes de indagación en la presente investigación. Casi la totalidad de las/os docentes coinciden en que en general la docencia es una actividad poco o nada valorada, tal como se muestra en la Figura N°7.

Figura N°7: Valoración social de la docencia



Es oportuno mencionar que la valorización de la docencia se constituye relacionamente por el reconocimiento que distintos grupos le otorgan, a partir de las percepciones y discursos construidos sobre el quehacer docente. En la Figura N°8 se incluyen las percepciones que las/os profesoras/es de secundaria salliquelenses tienen sobre la valoración que los siguientes grupos realizan sobre el trabajo docente: autoridades institucionales, autoridades de gobierno, familias, estudiantes, medios de comunicación, políticas educativas y vecinos de la localidad en relación al reconocimiento social de la docencia. Figura N°8

Figura N°8: Valoración de la docencia por grupos.



En relación con las autoridades institucionales, las/os docentes indican que son quienes mayor valoración le otorgan a la docencia. La mayoría siente que para estos actores de la comunidad educativa la docencia es muy valorada (42,7%) o medianamente valorada (45,6%). En reiteradas ocasiones, destacan el acompañamiento de los equipos directivos, los vínculos sostenidos y buenos climas de trabajo. Un entrevistado alude que:

*“Dentro de la escuela, lo que son directivos, siempre están apoyando, preguntando si surge alguna problemática, siempre se están ofreciendo a ayudar a resolverlos. Y, los compañeros también. Se charla todo, ya sea contenidos,*



*proyectos, para ir siguiendo un hilo desde el primer año hasta el último”*  
(Entrevista N° 3, varón, 5 años de antigüedad).

En una de las escuelas caracterizada por la contención brindada a los estudiantes por su condición social se plantea que los logros alcanzados son gracias al trabajo conjunto entre los diversos actores y una docente destaca:

*“Tiene que ver con el espíritu de la gente que dirige esos lugares. O sea, cuando encontrás a alguien que dirige como si fuera el padre de todos los pibes, que los reta como cuando hay que retar a los tuyos y que los felicita como cuando tenés que felicitar a los tuyos, es más fácil, es más fácil y más lindo”* (Entrevista N°6, mujer, 13 años de antigüedad).

Por su parte, en cuanto a las autoridades de gobiernos, las/os docentes salliquelenses consideran que es medianamente valorada y poco valorada (41,2%). Los motivos se vinculan a la falta de acuerdos y conocimiento desde las autoridades de gobierno hacia las particularidades y realidades que atraviesan las instituciones de la localidad de acuerdo a sus especificidades y al contexto en que se encuentran.

En palabras de un entrevistado:

*“Hay mucha bajada de línea que acá se hacen malabares para poder llevarlas a cabo en cuanto a que cada contexto, cada pueblo, localidad, se maneja distinto, cada escuela se maneja distinto entonces, dependiendo las bajadas de líneas que hay de arriba se hace malabares para llevarlas a cabo a nivel local o escuela”*  
(Entrevista N°3, varón, 5 años de antigüedad).

Asimismo, para gran parte de las/os docentes, el trabajo docente es medianamente o poco reconocido en las políticas educativas. Algunos aspectos se vinculan con la sobrecarga que genera para las/os profesoras/es la incorporación de propuestas educativas que promueven la inclusión y el reconocimiento de la heterogeneidad de las/os estudiantes y las construcción de aprendizajes singulares. Las profesoras reconocen el valor de la incorporación de estas perspectivas en el ámbito educativo aunque manifiestan que genera mayores exigencias para ellas/os en tanto deben pensar múltiples planificaciones y



evaluaciones para abarcar los diversos modos de construcción de conocimientos de las/os estudiantes. Una docente manifestaba:

*“yo lo que siento es que hay una fuerte presión de arriba hacia abajo desde los gobiernos, de política educativa para abajo por los directivos y de los directivos para los docentes de nivelar para abajo, porque si vos exigís, te dicen de la boca para afuera tenés que exigir, es importante, son el futuro. Pero la realidad, cuando vos realmente querés hacer eso te terminan poniendo un límite. Y algo, perdón sé que esto no te va a gustar para nada lo que te voy a decir, pero a mí, cuando se empieza a hablar de que un docente tiene que hacer tantas planificaciones como alumnos... porque cada chico aprende a su ritmo, es verdad yo no digo que todos seamos parejitos, pero no puedes pensar que yo pueda hacer, primero porque un docente no vive de un curso[...] tendré alrededor de 150 chicos, ¿en qué momento tendré tiempo para pensar 150 trayectorias/actividades diferentes? aparte como si me las pagaran... aparte es irrisorio”* (Entrevista N°5, mujer, 12 años de antigüedad).

Complementado con lo recientemente mencionado, en otros casos denuncian que les “han quitado las herramientas para calificar” apareciendo nuevas funciones que configuran al rol docente, siendo no solo transmisores de cultura, sino también sostén, psicólogos, familia, padres, amigos, para con sus alumnas/os. Esto evidencia lo que Romero (2004) denomina la primarización de la socialización secundaria, propia de los nuevos tiempos posmodernos donde la escuela asume funciones que anteriormente les correspondía a familias. Al decir de la autora “¿qué educador no ha sentido en los últimos tiempos que la vida, la vida concreta, de algunos alumnos en situaciones límites dependía de sus acciones o palabras?” (p.11). Una docente lo manifiesta del siguiente modo:

*“los docentes hemos tenido que pasar a ser no solo mediadores entre el saber y el alumno sino que tenemos que ser también hoy en día sostén, psicólogos de alguna manera, tenemos que ser familia, tenemos que ser padres, tenemos que ser amigos y llega un momento que no estamos preparados a veces para todo eso ¿no?, entonces creo que por ahí en ese sentido, o nos capacitan mejor o nos brindan herramientas que nos permita sostenernos un poco mejor”* (Entrevista N°2, mujer, 5 años de antigüedad).



Asimismo, algunas docentes manifestaron que en lo que respecta a los diseños curriculares del nivel, se evidencia la distancia entre las propuestas de los “expertos” y lo que sucede en las aulas cotidianamente. Sostienen que no consultan a las/os docentes para la construcción de lineamientos o de diseños curriculares y que desconocen la realidad docente. Tal como afirma una entrevistada:

*“quienes diseñan el sistema, no son parte del sistema en sí mismo. El problema base de todo, ¿no? quienes diseñan las medidas de todo el sistema educativo está ajeno, entonces no sabe cómo después esas reglas implican moverse dentro del juego. Y para mí se siguen sosteniendo y hasta que no empiecen a consultar a quienes estamos en el aula para poder hacer cambios, va a haber un tema. Al igual que hasta que no nos acostumbremos que las políticas educativas tienen que ser a largo plazo, laaargo, décadas, para analizar resultados en serio, claros, que nos permitan evaluar cómo van las prácticas educativas y cómo están impactando en la construcción de la subjetividad que es una de las cuestiones que hace la educación. A su vez, es tan abarcativo el diseño curricular que ni aunque tengas un grupo extenso vas a poder desarrollarlo. Esa es la realidad, ¿qué se termina haciendo? Todo depende del recorte que realiza el docente, que a veces depende de las capacidades que tiene el docente, y al no haber una línea tenemos egresados cada dos años de una misma institución educativa que egresan pibes diferentes con diferentes conocimientos impartidos por diferentes docentes”* (Entrevista N°2, mujer, 5 años de antigüedad).

A nivel institucional, se alude a la falta de acuerdos claros. Según algunas/os docentes, este aspecto desorganiza la vida laboral y la mirada que se tiene sobre el perfil de egresado que se espera en cada institución.

Por su parte, quienes ejercen la docencia y asimismo ocupan cargos jerárquicos reflexionan sobre ambos roles y las problemáticas que acontecen en cada uno de ellos. Al decir de una docente:

*“el equipo directivo esta sobrepasado de cosas, todo el tiempo más documentación, más cargas, más cosas, y cuando vos tenés que atender realmente otras cuestiones no te queda tiempo y no le das la dimensión y tiempo necesario para atenderlo. Yo creo que en secundaria está pasando mucho esto, mucho, mucho... en todas las secundarias. Porque yo ahora que estoy acá [...] comparto reuniones con otros directivos, con primaria, secundaria, jardín, y son*



*cuestiones generales, o sea, lo administrativo está superado en todos los niveles [...] con esto de la pandemia ha sido una locura, un día te mandan una cosa, al otro día otra, una resolución a los dos días otra diciendo lo contrario a la anterior” (Entrevista N°5, mujer, 12 años de antigüedad).*

Por otro lado, algunas/os profesoras/es afirman que el propio sistema educativo fomenta la desvalorización de la actividad docente al habilitar que personas formadas en otras profesiones puedan acceder a cargos docentes al igual que quienes realizaron algún profesorado, situación característica en el nivel. Una entrevistada reflexionaba sobre su propia trayectoria:

*“Yo noto que el problema no es que el rol docente hoy en día está subestimado, es que la educación se subestima. Y que todo el mundo piensa que cualquiera puede ser educador, y ahí tenemos un problema. Y es más, lo hago como una autocrítica, yo empecé a dar clases con un título de periodista [...] Después hay quienes intentamos formarnos para tener las herramientas pedagógicas suficientes, y hay gente que no. Y eso también hace que la mirada social sobre el rol docente de alguna manera le da esta idea de que cualquiera puede enseñar. Y no es así” (Entrevista N°2, mujer, 5 años de antigüedad).*

Esta cuestión se agudiza en las localidades pequeñas ya que ante la falta de profesores/as, los cargos docentes son ocupados por personas con formación profesional finalizada o incompleta en un campo de conocimiento y sin título de profesorado u otra formación pedagógica. Una entrevistada de poca antigüedad manifestaba que en muchas ocasiones, profesionales de otras disciplinas obtenían mayor puntaje y ocupan cargos que correspondían a quienes se formaban en los profesorados. Ella sostiene que esto “*no pasa con otras profesiones*” y que esta característica es un punto de desvalorización interna de la actividad docente. Según sus palabras:

*“Nosotros mismos no somos los que luchamos porque se valore nuestras profesiones. Nosotras estudiamos las dos carreras que sí, que dependen del sistema educativo. Yo no puedo entender como un abogado en mi caso, este habilitado a dar las mismas materias que estoy habilitada yo y que incluso tienen mucho más puntaje en ciertas cuestiones que el que tengo yo” (Entrevista N°1, mujer, 3 años de antigüedad).*

En referencia a la valoración de la docencia por los medios de comunicación, es el grupo menos valorado según las/os docentes. La mayoría sostienen que es poco valorada (41,2%) y medianamente valorada (38,2%). La exploración de los medios gráficos y televisivos, especialmente durante el inicio de los ciclos lectivos, permite reconocer los cuestionamientos y críticas al sector docente que refrendan lo manifestado por las/os docentes. Además, los cuestionamientos al trabajo docente fueron profundizados a partir de la pandemia por covid-19, generando amplios debates mediáticos acerca de la presencialidad y/o virtualidad para el sostenimiento del ciclo lectivo, el regreso seguro a clases, las propuestas pedagógicas utilizadas por las/os docentes, entre otros aspectos. Cuando en la práctica las/os docentes realizaban sus mayores esfuerzos para lograr la continuidad pedagógica, adaptar sus planificaciones a los entornos virtuales, y en muchos casos, aprender a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, la mayoría de los discursos fomentados por los medios de comunicación se orientaron a considerar el tiempo de enseñanza virtual como tiempo perdido, enfatizaban que las/os estudiantes no aprendían, desvalorizaban el trabajo docente sin reconocer la sobrecarga, la intensificación y las dificultades que el contexto presentaba al trabajo docente; asimismo los conflictos entre familia, escuela y Estado fueron agudizados.

En relación con la cuestión del reconocimiento, un aspecto mencionado por las/os docentes es el referido a la utilización de redes sociales en la vida personal y su influencia en la actividad docente. Para algunas/os docentes lo que exponen en sus redes sociales hace al espacio privado y no presenta relación con la docencia. No obstante, otras/os sostienen que la imagen personal presentada en las redes sociales influye en la percepción de otros actores sociales en la docencia. En palabras de una entrevistada:

*“Desde que lo haces público ya no es privado, ¿cómo uno pretende que un padre tenga respeto y que hable bien de alguien cuando mira determinadas fotos o cuando lee determinadas publicaciones? Entonces yo creo que el docente debe transmitir, más allá de contenidos montón de cuestiones que hoy por hoy no sé si estamos a la altura de eso”* (Entrevista N°5, mujer, 12 años de antigüedad).

En relación con esto, una docente sostenía *“mi Instagram está estallado de solicitudes [...] y no los acepto, porque tampoco tengo ese interés de que ellos me vean como yo salgo, como me divierto, o como me voy de viaje”* (Entrevista N°1, mujer, 3 años de antigüedad). Además sostiene que esto es profundizado por el hecho de ser mujer ya que los colegas



varones sostienen que no tienen relación dichas actividades. Asimismo, considera que aceptar a sus estudiantes en las redes afecta a sus vínculos pedagógicos. Se advierte aquí la mirada diferencial según el género sobre las prácticas que excede al ámbito de la docencia ya que es producto de las estructuras patriarcales de la sociedad generando mayores cuestionamientos al género femenino sobre sus acciones y/o decisiones.

Por otro lado, otra de las docentes entrevistadas manifestaba que algunos de los conflictos surgidos en su trabajo tienen que ver con sus publicaciones en Facebook, la misma sostiene que ella es responsable de lo que escribe, no de las interpretaciones y que utiliza la aplicación para plasmar sus pensamientos. Ella menciona:

*“en mi muro puedo poner lo que se me ocurra siempre y cuando no... trato de no ofender a nadie y todo eso, pero si se van a meter mis colegas, o mis colegas que no me aprecien tanto tengan en cuenta que yo voy a contestar”* (Entrevista N°6, mujer, 14 años de antigüedad).

La incorporación de las redes sociales en la vida social y cotidiana de los sujetos, genera nuevas maneras de mostrarse y manifestarse que trastoca varias esferas y ámbitos que en otras épocas se encontraban separados o diferenciados. Si bien el uso de celulares y demás tecnologías en la vida diaria se incorporó hace varios años, sigue generando ciertas resistencias, problemáticas o modos de posicionarse para algunas personas que en la actividad docente encuentran identificaciones vinculadas a aspectos morales y éticos que históricamente se le han adjudicado a las/os maestras/os y profesoras/es.

Por último, las/os docentes manifiestan que la docencia es medianamente o poco valorada por los estudiantes, familias y vecinos de la localidad.

Según los relatos de las/os profesoras/es de secundaria de Salliqueló, sostienen que “no se valora al docente porque no se valora la docencia” en este sentido, un docente sostenía que

*“En la sociedad hay muy poca gente que valora al docente y a la docencia en sí. Se cuestiona mucho y no se aporta desde otro lugar al docente [...] Yo creo que la sociedad está muy acelerada y quiere un resultado antes que una inversión. Quieren que el alumno sea, entre a la escuela y ya salga con un resultado en la mano. Y creo que nunca apuestan al proceso educativo”* (Entrevista N°3, varón, 5 años de antigüedad).



En este sentido, la desvalorización de la docencia se vincula con la devaluación hacia las instituciones escolares ya que para algunas/os docentes son pocas/os estudiantes que valoran a la escuela y la oportunidad de tener una educación. Un entrevistado sostiene que

*“los estudiantes son muy pocos los que valoran la escuela, los que valoran la oportunidad de tener una educación. Y creo yo que viene por parte de la familia. La familia no los hace valorar o no le tienen el valor suficiente como para que el chico lo tenga”* (Entrevista N°3, varón, 5 años de antigüedad).

Sin embargo, para algunas/os docentes existe una valorización positiva por parte de las/os estudiantes en tanto se encuentran transitando un momento vital con una mirada crítica y cuestionadora, son flexibles, reconocen cuando un/a docente es dedicada/o o no, y valoran a quien sí lo es. Al decir de una entrevistada: *“tienen un censor para eso los chicos, y al docente que los valora a ellos y valora la educación, ellos los valoran y lo devuelven”* (Entrevista N°2, mujer, 5 años de antigüedad).

En general, las problemáticas sobre la desvalorización y desprestigio de la tarea docente datan de largo tiempo, aunque las/os docentes con mayor antigüedad sostienen que no siempre fue así. Algunas docentes lo mencionan del siguiente modo:

*“Porque antes hasta el mismo padre... ‘si lo dijo la profesora por algo es’ y ahora no, ahora es ‘yo voy a ir a hablar porque vos...’ o sea, cambió. Porque en realidad somos todos opinólogos, opinamos de todo, todos, entonces mucha gente opina de la educación sin saberlo, sin tener idea que conlleva atrás. Entonces no somos valorados, en realidad somos muy defenestrados varias veces, muy muy defenestrados.* (Entrevista N°10, mujer, 25 años de antigüedad).

*“No para nada, lo era porque yo creo que por ejemplo, más allá de lo buena maestra que era mi mamá el respeto con el que se la miraba y se la sigue mirando porque indudablemente es así, tiene que ver con que los adultos de ahora fueron en su momento niños y lo valoraron de esa forma, yo creo que hemos entrado en una etapa de una combinación de facilismos donde incluso el docente hemos perdido el eje de lo que puede hacer y de lo que no puede hacer”* (Entrevista N°5, mujer, 12 años de antigüedad).



Es posible advertir en estos relatos el anhelo a una escuela del pasado que parecía garantizar vínculos más sostenidos y mayor cohesión social confiriendo una autoridad incuestionable al lugar del/la docente. Según Vasen (2008) esto era posible en gran parte porque el Estado, protector y organizador de un sistema educativo como espacio exclusivo para la construcción de conocimientos y que promovía el ascenso social, fomentaba las alianzas entre las familias y las escuelas, quienes de manera conjunta se encargarían de la crianza y educación de las nuevas generaciones.

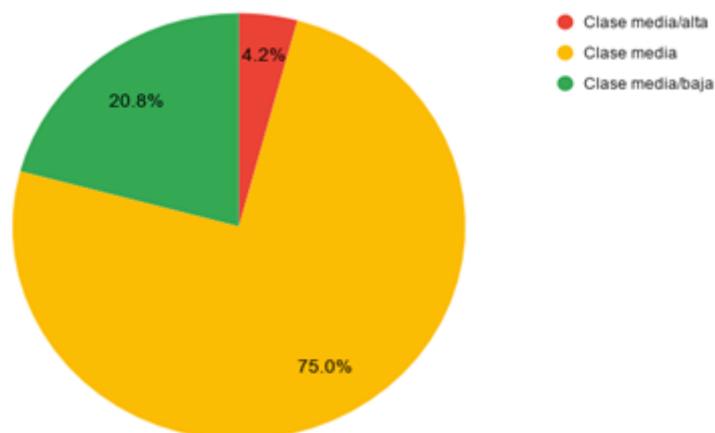
Según Brito (2010) algunos de los efectos del contexto actual en la configuración del rol docente es el aula como espacio de desencuentro entre aquello que los/as docentes tienen para ofrecer y la falta de motivación de los/as alumnos/as para recibirlo. Las causas de estas problemáticas residen en dos cuestiones: la constante autoridad cuestionada de los/as docentes por estudiantes como por la sociedad, y la existencia de una crisis social por nuevas configuraciones sociales, familiares y nuevos valores culturales. Lo que sucede, en palabras de la autora, es que

la identidad de los profesores se construye en una experiencia de autorrealización sostenida en la lógica de relación, lógica donde la vocación supone un compromiso profundo de la subjetividad en una actividad y en la cual la necesidad de reconocimiento opera como horizonte (p.58).

En esta búsqueda de nuevos amarres aparece la fragmentación identitaria. Frente a esto, algunas/os profesoras/es se aferran a una mirada nostálgica de una escuela que ya no es y, arraigada en la experiencia personal, insiste en la devaluación social de la imagen docente y la pérdida del nivel educativo de otros tiempos. La autora sostiene como hipótesis la existencia de un “repliegue identitario” que autosostiene a los docentes ante las problemáticas actuales buscando reafirmar aquello que históricamente configuró el rol docente.

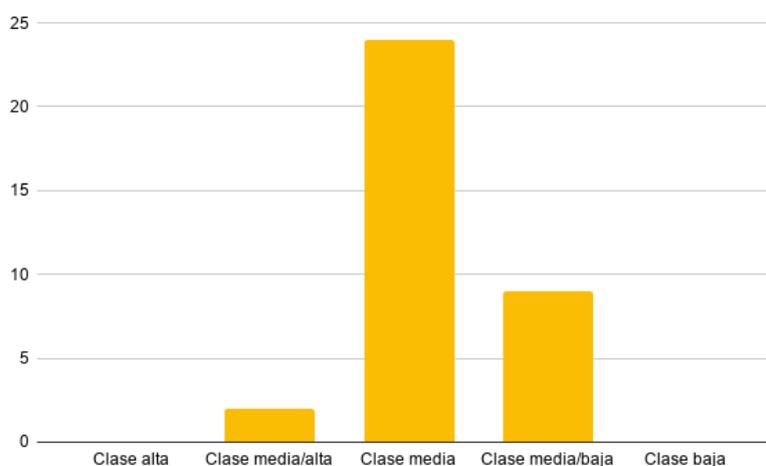
En relación con la autopercepción de clase de las/os encuestadas/os, la mayoría afirma que pertenece a una clase social determinada (72,7%), fundamentalmente a clase media (75%) y media/baja (20,8%) (Ver Figura N° 9).

Figura N°9: Autopercepción de clase de las/os encuestadas/os.



De manera complementaria, algunas/os consideran que las/os docentes pertenecen a una clase social determinada (53,8%), principalmente a clase media (68,6%) y clase media/baja (25,7%). Entre la autopercepción de clase de las/os encuestadas/os y su percepción de si las/os docentes pertenecen a una clase social específica, se percibe en este último grupo un leve aumento hacia clase media/baja (Ver Figura N°10). Esto puede entenderse si se tiene en cuenta que para gran parte de las/os docentes salliquelenses la docencia no es su única actividad laboral y/o ingreso principal. No obstante, varias/os encuestadas/os no consideran que las/os docentes pertenezcan a una clase social determinada (46,2%).

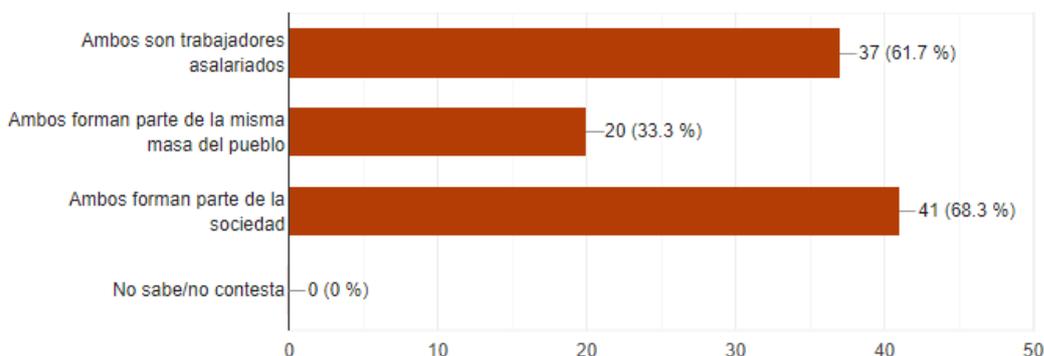
Figura N°10: Percepción de clase social a la que pertenecen las/os docentes.



Asimismo, casi la totalidad de las/os profesoras/es de nivel secundario de Salliqueló considera que pertenece a la clase trabajadora (98,5) y que existe relación entre ésta y los

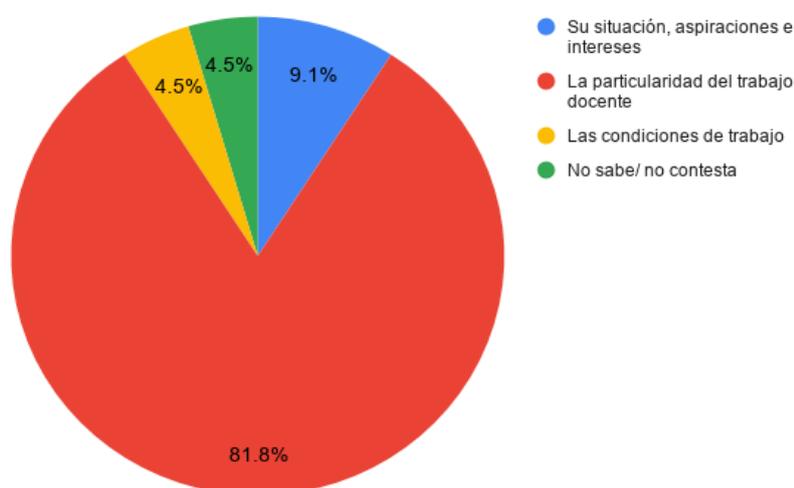
intereses y problemas de las/os docentes (90,9%) fundamentalmente porque ambos forman parte de la sociedad (68,3%), son trabajadoras/es asalariadas/os (61,7%) y forman parte de la misma masa del pueblo (33,3%) (Ver Figura N°10).

*Figura N°10: Relación entre los intereses y problemas de las/os docentes y la clase trabajadora.*



En lo referente a las diferencias entre los intereses y problemas de las/os docentes y la clase trabajadora, tal como se evidencia en la Figura N°11, la mayoría concuerda en que se debe a la particularidad del trabajo docente (81,8%).

*Figura N°11: Diferencias entre los intereses y problemas de las/os docentes y la clase trabajadora.*



Investigaciones como la de Donaire (2012; 2017) sostienen que tradicionalmente las/os docentes se caracterizan como parte de las clases medias o de la pequeña burguesía.



Sin embargo, en las últimas décadas adquirieron relevancias discusiones sobre la posición social de los docentes a partir de las transformaciones en la estructura social argentina, sobre todo en la década del setenta y noventa. Si bien el autor sostiene que la mayoría de quienes ejercen ocupaciones intelectuales y/o profesionales se consideran parte de la clase media o de la pequeña burguesía, en lo que respecta a la docencia cobra relevancia la ampliación de los niveles educativos junto con el aumento de las personas que se dedican a la docencia adquiriendo mayor importancia a nivel social. En este sentido, el autor alude al consecuente proceso de proletarización del trabajo docente, reconociendo que el proceso y control del trabajo docente se ha ido transformando.

Donaire (2017) alude a que la proletarización no supone necesariamente el empobrecimiento de las/os docentes sino que evidencia la pérdida de la posición docente en tanto portadora y vendedora de la fuerza de trabajo. En sus palabras “supone, más bien, la construcción de determinadas relaciones sociales bajo las cuales, el salario pagado a quien trabaja equivalga, en término medio, al valor de los medios de vida necesarios para que su fuerza de trabajo pueda ser puesta en funcionamiento durante un lapso que excede al expresado en el valor de esa fuerza” (p.80).

En síntesis, de acuerdo con las percepciones de las/os docentes salliquelenses sobre la posición social docente, los procesos del trabajo evidencian el desarrollo de aspectos que van profundizando la proletarización docente.

### **Dimensión colectiva del trabajo docente**

En cuanto a la dimensión colectiva, la totalidad de las/os profesoras/es de nivel secundario de Salliqueló consideran que se sienten parte del colectivo docente. Sin embargo, es heterogénea en las identificaciones que las/os docentes realizan acerca del sentido de colectividad.

La mayoría de las/os docentes consideran que el sentido de pertenencia se vincula a la “esencia del docente” haciendo hincapié en características propias de la actividad docente: el compromiso que presenta la tarea, estar a cargo de materias, promover la educación, en la identidad, en el entendimiento, reconocer a otro docente por sus acciones, compartir eventos como la fiesta del día del maestro. De lo mencionado, se advierte que en general, el sentido de colectividad docente se vincula específicamente con la actividad propiamente dicha, es



decir, se sienten parte del colectivo docente en tanto realizan la misma actividad y lo que ello implica pero no en aspectos vinculados a participaciones gremiales y luchas docentes.

Tal como sostiene una entrevistada:

*“me siento parte del colectivo docente en esta idea de reivindicación de la educación y del rol en sí mismo porque entiendo lo que significa ser docente y el compromiso que tiene con la vida de cada uno. Los docentes tienen su familia, tienen que abandonar un montón de cuestiones de su familia, no pueden ir a un acto de un niño, no pueden... es como que en ese sentido sí me siento propia, me siento parte. Y cuando escucho una crítica al sistema educativo, del rol docente en general es como que un poquito me toca. En otras cosas no, en las cuestiones vinculadas sobre todo con lo gremial por ejemplo, no me siento docente, como que me quiero correr de ahí. Hay una mirada a veces de la educación que no me gusta, con la que no me siento cómoda, una mirada más utilitaria”* (Entrevista N° 2, mujer, 5 años de antigüedad).

Asimismo, aparecen identificaciones colectivas entre docentes que comparten similares concepciones educativas y pedagógicas, construyendo criterios de clasificación dentro del propio colectivo docente de nivel secundario salliquelense. Una docente lo manifiesta del siguiente modo:

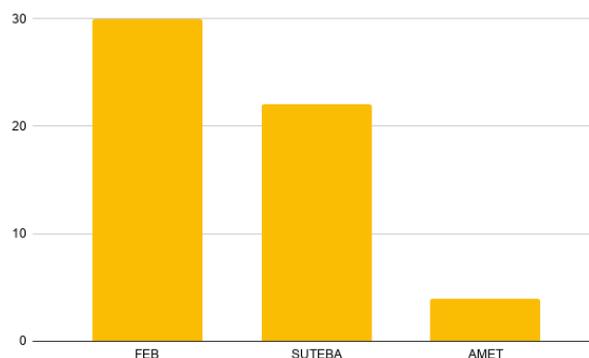
*“El colectivo docente es muy heterogéneo. Los docentes estamos como en una burbuja a veces ¿no?, que cuando llevamos mucho tiempo en el sistema educativo, o te sentís parte porque sos uno de los más viejos, o te sentís parte porque querés construir cosas distintas o querés cambiar la situación de la educación. A mí me gusta sentirme parte cuando puedo construir algo con el otro y pensar propuestas educativas que ayuden a que la escuela crezca y que ayuden a la educación, más que nada eso. No me gusta sentirme parte de una institución porque soy el más viejo o porque hace mucho tiempo que estoy, que eso pasa muchísimo acá, en pueblos como este que bueno, la verdad que todo el tiempo tenemos que pensar en hacernos autocríticas y como toda la sociedad, los docentes somos muy heterogéneos, pero sí creo que hay cuestiones que tenemos que, que son comunes, que tienen que ver con amar la educación, pública, gratuita, que sea para todos, y que eso es lo que nos une. Y que es mucho, es*

*demasiado, así que hay que trabajar sobre eso”* (Entrevista N° 4, mujer, 9 años de antigüedad).

Aparece una diferenciación interna de las/os profesoras/es entre aquellas/os que sostienen que el sentido colectivo docente radica únicamente en reconocerse con otras/os colegas por el quehacer de la actividad, y otras/os consideran que la educación se encuentra en constante cambio y reconocen que hay mucho por hacer, para lo cual encuentran en los gremios espacios de involucramiento y acompañamiento sobre problemáticas, luchas y medidas que atraviesan a la docencia.

La mayoría de las/os docentes se encuentran agremiados y manifiestan que es porque se defiende sus derechos, se siente representada/o y por los beneficios sociales que conlleva. En su mayoría están agremiados a FEB (53,5%), SUTEBA (39,2%) y AMET (7,2%). (Ver Figura N°12 y Figura N°13).

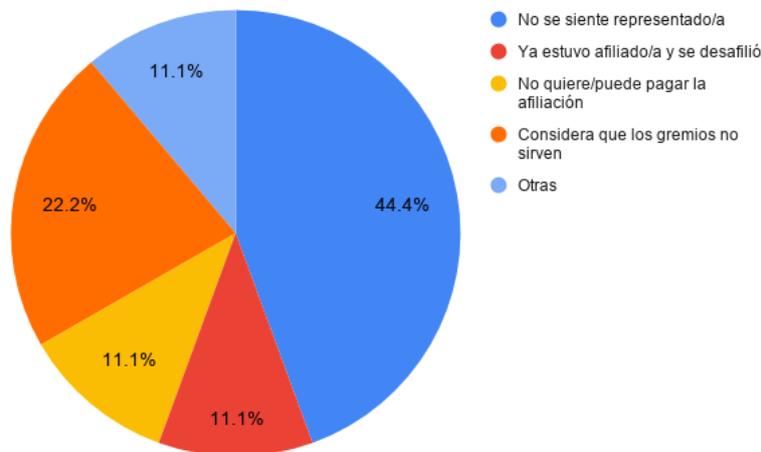
*Figura N°12: Gremios adheridos por las/os docentes*



*Figura N°13: Motivos de adhesión a gremios docentes*



Figura N°13: *Motivos de no adhesión a gremios docentes*



Sin embargo, como se expresó en las entrevistas, la mayoría de las/os profesoras/es no dejan de manifestar su desconfianza y disconformidad sobre lo que ofrecen los mismos. Asimismo, adjudican que los gremios se encuentran muy politizados. Una de las entrevistadas menciona

*“el abuso de los gremios que nos tienen de rehén. No nos defienden realmente, que lo único que hacen es todo por política, no por defender nuestros derechos, y que no puedes dejar los gremios porque te pasa algo y qué haces. [...] Al gremio lo necesitas, es como para el médico el seguro de mala praxis, es una cosa que vos no sabes cuándo lo poder llegar a necesitar, no sabes, estás muy expuesta, y bueno, juegan con eso”* (Entrevista N° 9, mujer, 22 años de antigüedad).

Otra entrevistada sostiene:

*“me parece que está todo tan trastocado por la cuestión política, a ver... la famosa grieta está atravesada en todos lados. [...] Si vos tomas partido por algo es como que ya te catalogan o te encasillan en un pensamiento político y yo soy todo lo contrario. Y además, en mi profesión, sobre todo de lo que yo doy tengo que tratar de ser lo más objetiva posible”* (Entrevista N° 5, mujer, 12 años de antigüedad).

También comentó que recientemente se juntaron firmas desde el gremio al que pertenece para un petitorio de aumento salarial y habiendo un solo voto afirmativo “¿qué



*salió? Que Salliqueló acepta el aumento. Que también es un chiste porque sabes que ningún pueblito puede compararse con La Matanza donde van a decir todo que sí, pero bueno”* (Entrevista N° 5, mujer, 12 años de antigüedad).

Se evidencia en estas citas dos cuestiones: por un lado, la desconfianza a los gremios aunque las/os profesoras/es se encuentren adheridos, y la particularidad de los pueblos pequeños que reconocerse como sujeto político y con una ideología explícita, no genera una representación positiva para gran parte de la población. Existe una tendencia a presentarse como “apolíticos” o evadir ciertas posturas que puedan asociarlas/os con algún partido político en particular. Estas cuestiones aparecieron también en las entrevistas y se vinculan además con la baja participación en medidas de lucha docente que presenten gran visibilidad.

De lo anterior y de acuerdo a las manifestaciones y medidas de las/os docentes ante circunstancias que afectan a su actividad laboral, tal como se evidencia en la Figura N°14, la mayoría de las/os docentes sostienen que a veces o nunca realizan paros o huelgas. La mayoría considera que la huelga docente es una forma de acción legítima según las circunstancias, aunque para algunas/os existen otras más adecuadas o no sirven porque finalmente las/os estudiantes son los más afectados y enfrenta a las/os docentes con las/os padres/madres y la opinión pública en general (Ver Figura N°15). Algunos docentes lo expresan del siguiente modo:

*“A mí me parece que tenemos que ir a trabajar igual pero bueno, no solo en educación, lo pienso en todos mis trabajos, no me gusta hacer huelga porque creo que no tiene ningún sentido”* (Entrevista N°7, varón, 14 años de antigüedad).

*“No no, no es que tengo una participación activa, no soy de esas que van a la lucha y dicen ‘ay nos ponemos todas juntas y vamos todas de frente’, no no soy de esas”* (Entrevista N°10, mujer, 25 años de antigüedad).

Figura N°14: Realización de huelgas/paro por las/os docentes

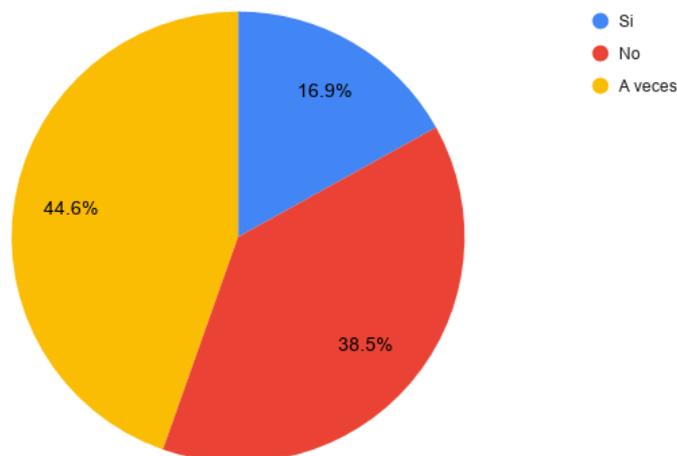
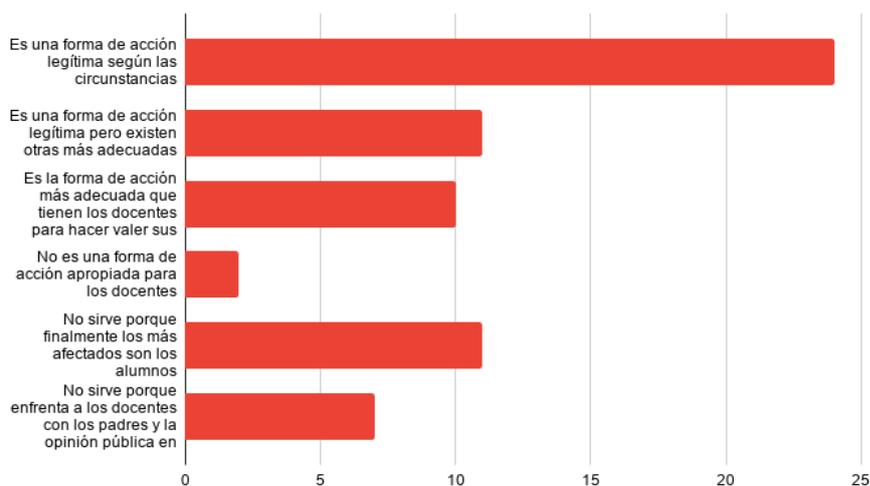


Figura N°15: Posicionamientos frente a las huelgas/paros docentes



En este punto es importante resaltar que en los últimos años Salliqueló fue escenario de controversias en las disputas por las condiciones materiales y simbólicas del campo educativo. Más precisamente, en el año 2017, instituciones escolares de nivel primario de la localidad recibieron la visita del Ministro de Educación de entonces, destacando la decisión de las/os docentes de no efectuar medidas de fuerza e iniciar el ciclo lectivo. Las notas periodísticas que dan cuenta de ello, muestran discursos de autoridades que presentan esas acciones como ejemplares contraponiéndolas a una supuesta falta de compromiso con las/os niñas/os y la educación de quienes adhieren a los ‘paros’ en reclamo de la defensa de sus derechos, aumento de salarios docentes, paritarias, entre otros.

En cambio, quienes confían en los gremios y adhieren a las luchas docentes, reflexionan sobre la mirada social que existe de la docencia frente a dichas medidas y sostienen que:



*“eso de decir ‘y el docente viste, se quejan y estos no trabajan, hacen paro a principio de año’ y sí, porque es la única forma que tengo para negociar mi sueldo, y si porque es la única forma que lo puedo hacer... pero no puedo trasladar eso al aula, no puedo trasladarlo al enojo. No lo puedo hacer desde ese lugar, pero sí siento que también tenemos que tomar la responsabilidad de no quedarnos en la queja, sino salir a buscar la solución, y a veces no la conseguimos, y no importa, la batallamos, la seguimos luchando, me parece que la gente, los docentes nos tenemos que agremiar a cualquier gremio. Hay que agremiarse, hay que colaborar, hay que ser solidarios, cosa que es re difícil”*  
(Entrevista N° 6, mujer, 13 años de antigüedad).

En conclusión, el sector docente de Salliqueló considera la realización de paros como una forma de lucha válida aunque no se destaca, en su mayoría, por la realización de paros o huelgas. Además, gran parte del sector docente presenta disconformidad frente al accionar de los gremios. No obstante, de todos los niveles educativos, el nivel secundario es en el que más docentes participan en medidas de lucha frente a circunstancias de reclamo o defensa de derechos.

### **Experiencias y sentidos docentes**

Como se planteó en las consideraciones teóricas, las/os profesoras/es construyen sentidos singulares y diversos sobre la actividad que realizan. Las subjetividades docentes, los modos en que significan su trabajo se vincula con las experiencias vividas en el entramado social en que se desenvuelven. En este apartado se presentan los sentidos atribuidos por las/os profesoras/es a su trabajo.

Las/os docentes de enseñanza secundaria de Salliqueló coinciden en que la docencia es definida como profesión y vocación tal como se evidencia en las Figuras N°16 y N°17. Esto da cuenta que prevalecen las identidades ligadas a la figura del/de la docente como apóstol y como profesional, en detrimento de considerarse como trabajadores/as de la educación.





Asimismo, las voces de las/os docentes dan cuenta de que el sentimiento de vocación se vincula al compromiso realizado con la tarea y construye identificaciones en el colectivo docente entre quienes se encuentran comprometidos diferenciándose de docentes que no presentan esta voluntad. Este hecho coincide con la investigación realizada por Delgado, Ojeda, Nuñez (2011) quienes sostienen que la vocación y el compromiso son los criterios más utilizados que marcan diferenciaciones entre grupos de profesores/as. Para los autores, esta identificación vocacionalista de la docencia remite a la tradición normalizadora-disciplinaria adjudicándoles a las/os docentes sentimientos moralizadores y socializadores.

En relación con la definición y significado que portan los/as docentes sobre su actividad laboral, todos tienen una mirada positiva de la misma más allá de las singularidades. Un docente sostiene que *“para mí la docencia, no te voy a decir que es un hobby pero es algo que me gusta mucho y no me pesa, no me pesa”* (Entrevista N° 3, varón, 5 años de antigüedad). En varias ocasiones es definida como un estilo o forma de vida, desde una mirada que excede lo laboral, atravesando todos los aspectos de la vida de los sujetos que deciden ser docentes. Una entrevistada lo manifiesta de la siguiente manera:

*“yo no puedo deslindar el ser docente de mi vida. Siento que de alguna manera el docente enseña en la vida social con el ejemplo, de hecho hay ciertas normas que el docente debe cumplir fuera del aula porque estamos siendo observados y evaluados [...] A mí, cada punto mío está atravesado por el ser docente, que no me pasa con otros trabajos”* (Entrevista N° 2, mujer, 5 años de antigüedad).

En consonancia con este fragmento, otra docente afirma:

*“yo sé que soy la que tengo que dar el ejemplo en un montón de cosas y que eso también se ha perdido mucho del docente. Porque yo me acuerdo lo que era mi mamá lo era adentro y afuera, para la sociedad y para mi casa, pero nadie iba a dudar de la imagen de la señorita. Y hoy por hoy esto de que el docente está más liberal o lo que fuere, lleva a decir ‘yo no soy docente las 24 horas yo soy docente adentro de la escuela y cuando salgo hago lo que quiero’”* (Entrevista N° 9, mujer, 12 años de antigüedad).

Estas reflexiones dan cuenta de que para algunas/os entrevistadas/os persiste la mirada del docente como sujeto que debe dar el ejemplo siempre, siendo su accionar y su moral factores que son evaluados en todo momento y lugar. Incluso, algunas/os que no representan



ese ‘perfil deseado’ esperan construirlo a futuro. Tal como sostiene una docente con poca antigüedad

*“creo que todavía no tengo un significado muy sentimental, viste cuando te dicen ‘es mi vocación, es mi...’ pero bueno creo que va ligado a que todavía no he encontrado mi lugar, mi perfil docente. Yo creo que el día que encuentre y me sienta por ahí con un perfil ya tomado, con un rol bien designado creo que si va a ser como mi vocación, o lo que yo considere”* (Entrevista N° 1, mujer, 3 años de antigüedad).

Sin embargo, otras/os definen a la docencia como “la posibilidad de abrir puertas” o lo entienden como “intercambio”. Asimismo, una docente agrega que es *“un lugar de constante cambio, que es lo único que nos va a hacer realmente libres y que nos va a dejar elegir qué es lo que quieren hacer. Es lo que me preocupa decirles a los chicos”* (Entrevista N° 6, mujer, 13 años de antigüedad).

Además, varias/os docentes reconocen que en ciertas ocasiones es desgastante y cansador pero que es compensado por determinadas valoraciones en los encuentros con otras/os -estudiantes, familias, sociedad- que, entre tanta desvalorización y falta de significación del trabajo docente, evidencian que son gratificantes los pequeños reconocimientos o las marcas memorables que perduran o reconocen valiosamente los sujetos. Una docente lo decía del siguiente modo: *“son los pocos mimos al alma que recibís en la docencia, entregar algún título, que alguien decida estudiar lo mismo que vos porque le abriste la cabeza, porque vos la influiste”* (Entrevista N° 5, mujer, 12 años de antigüedad).

Otra docente reflexionaba

*“digamos que los éxitos que uno tiene es como que los tenés acá adentro – señalándose el corazón- como que no los puedes mostrar, no se ve, no se valoran mucho... no es como que alguien hace algo y puede mostrar su obra, no se ve de afuera. Tu obra no se ve”* (Entrevista N° 9, mujer, 22 años de antigüedad).

Interrogados sobre si volverían a elegir la docencia, casi la totalidad coinciden en que sí (97%). Los motivos de quienes la volverían a elegir se vinculan con las gratificaciones personales, el carácter transformador de la tarea, la afinidad al ámbito académico/escolar y el trabajo con jóvenes. Aquellas/os docentes que no la volverían a elegir aluden a las condiciones laborales y tiempos destinados como a la desvalorización social y económica.



Por otro lado, la mayoría considera que la docencia es una práctica política aludiendo, en primer lugar, a que todo lo que un sujeto hace es político. En cuanto a la docencia, dicha práctica política se evidencia en el recorte que realiza el docente, la selección de textos a trabajar, la forma de posicionarse frente a las/os estudiantes. Asimismo, algunas/os sostienen que es político en tanto se intenta inculcar en el/la otro/a lo que está bien o lo que hay que realizar. De todas maneras, se aclara en la mayoría de los casos la diferenciación entre lo político y lo partidario.

Las/os profesoras/es también compartieron su mirada acerca de las particularidades que asume el ejercicio del trabajo docente en la localidad, en relación con la oferta educativa y las características que asume la docencia en dicho lugar geográfico.

Como se señaló en el tercer capítulo, en la localidad existen varias instituciones educativas de todos los niveles para la población existente. Particularmente, en lo que respecta al nivel secundario una docente sostiene

*“tenemos una oferta en nivel secundario puntualmente con diferentes orientaciones en los bachilleratos y eso es digno de destacar [...] es un abanico de posibilidades. Cada institución educativa nuestra acá en el distrito tiene como un grupo humano bien marcado. Desde los directivos, los alumnos que allí concurren, la forma en la que se establecen las prácticas”* (Entrevista N° 2, mujer, 5 años de antigüedad).

En relación con el ejercicio de la docencia, existe concordancia en que vivir en un pueblo presenta características particulares ya que generalmente las/os docentes y estudiantes se conocen con anterioridad al encuentro institucional y en diversos ámbitos, lo que genera mayor exposición y la construcción de diversos vínculos. Un docente reflexiona:

*“tiene sus cosas buenas y sus cosas malas. Siempre sos muy conocido, porque es un pueblo chico y tenés que estar preparado para las críticas de todos. Hoy podés tener un alumno que es un familiar, muy cercano, un amigo de un familiar tuyo, y son críticas que tal vez no son constructivas y tenés que estar preparado para eso”* (Entrevista N° 3, varón, 5 años de antigüedad).

También mencionan que ante conflictos, en ciertas ocasiones las/os madres/padres de estudiantes se han acercado a los hogares de las/os docentes para resolverlos y que se debe reiterar que se deben conversar dentro de las instituciones.

Como aspecto a destacar, para algunas/os docentes *“ayuda a mirar al alumno desde otro lugar, saber de dónde viene, saber cuáles son las situaciones que acontecen en su vida*



*que de alguna manera puede marcar una situación puntual y eso para mí favorece un montón el vínculo pedagógico” (Entrevista N° 2, mujer, 5 años de antigüedad).*

Asimismo, una docente reflexiona sobre la docencia en Salliqueló del siguiente modo

*“Gran parte de la sociedad vivimos de la educación y somos empleados del Estado [...]. Un poco, a veces se ve y a veces no, pero nosotros decimos ‘bueno acá en Salliqueló, es un pueblo que es productor, que vive del campo’, pero bueno, muchos de los que vivimos acá vivimos del Estado. No solo los docentes sino que somos parte del colectivo estatal, que respondemos a normas que tienen que ver con cuestiones provinciales y cuestiones nacionales [...] Creo que a veces tenemos que estar pensando mucho qué somos, somos trabajadores, somos trabajadores de la educación y hay que vivirlo de esa manera, no dejamos de ser trabajadores de la educación. Creo que es eso un poquito ¿no? no somos ni mejores ni peores que nadie, somos trabajadores de la educación, como por ejemplo el trabajador lácteo, el trabajador municipal, creo que eso es lo que somos” (Entrevista N° 4, mujer, 9 años de antigüedad).*

La cita menciona evidencia aspectos muy interesantes propios de la localidad. Por un lado, el reconocimiento de que gran parte de la base productiva radica en el trabajo de las tierras y que este aspecto es el que prima mayormente como valioso en Salliqueló. Pero asimismo invita a pensar y revalorizar que gran parte de la población son funcionarios estatales, entre ellas/os las/os trabajadoras/es de la educación.

En síntesis, los discursos y las miradas que portan las/os docentes de nivel secundario de la localidad de Salliqueló dan cuenta de que las diversas identidades laborales se construyen en el entramado de aspectos individuales y sociales, evidenciando continuidades y rupturas con las configuraciones de la docencia en la historia. Asimismo, las condiciones materiales y simbólicas en las que realizan su trabajo presenta características distintivas por la condición de realizar su actividad en una localidad pequeña. Los sentidos, experiencias y modos de percibir la figura del docente cobra importancia singular en la mayoría de ellas/os ya que en la localidad conocer a los sujetos preexiste al ámbito educativo. Los ámbitos y vínculos entre los actores educativos trasciende dichos espacios, desdibujando los diversos campos en que se desenvuelven y construyendo escenarios particulares para como las/os docentes sienten que son valorados.



## REFLEXIONES FINALES

A lo largo de esta tesina se ha procurado realizar un análisis crítico y sistemático sobre la constitución de las identidades laborales de docentes de escuelas secundarias de la localidad de Salliqueló que trabajaron entre los ciclos lectivos 2019 a 2021. Para ello, se establecieron como objetivos específicos identificar los hitos y otros significativos que las/os docentes reconocen como relevantes en sus trayectorias formativas y laborales; describir las condiciones materiales y simbólicas en las que las/os docentes desarrollan su trabajo cotidiano; y; por último identificar los sentidos que las/os profesoras/es atribuyen a la docencia.

El recorrido por los principales núcleos de discusión ha mostrado que las identidades docentes son diversas y heterogéneas, coexistiendo en la actualidad identidades laborales docentes originadas en distintos contextos sociohistóricos que configuraron el trabajo de enseñar. Particularmente en Salliqueló, las/os docentes presentan mayores similitudes con las identificaciones apostólicas, vocacionalistas y profesionales.

La indagación de los motivos de elección de la docencia dio cuenta de que si bien no fue elegida inicialmente por lo que dicha actividad implica, a lo largo de los años y en el ejercicio de la tarea descubrieron disfrutarla al punto de no visualizarse en otra actividad. Las trayectorias formativas y laborales son diversas según la formación inicial de cada docente, los espacios laborales en los cuales se han desempeñado, hitos y acontecimientos de su biografía escolar y/o académicos que influyeron en su percepción de la docencia positiva o negativamente, y asimismo la influencia de familiares docentes y/o referentes cercanos.

Con respecto a las condiciones laborales en general, la mayoría de las/os docentes las valoran como buenas y/o regulares. De manera más detallada, para las/os docentes salliquelenses, la infraestructura es uno de los aspectos más destacados ya que en la localidad todas las instituciones educativas son públicas de gestión estatal y se encuentran en muy buenas condiciones edilicias.

Sobre el salario, en general consideran que es bueno o regular. Este aspecto se relaciona con que la mayoría de las/os docentes afirman que la docencia no es su única actividad laboral, complementando sus ingresos económicos con otros trabajos. Sin embargo, reconocen que siempre fueron salarios bajos, o que se convierte en significativo por acumular muchas horas laborales. Asimismo consideran regulares o malos los tiempos de trabajo extraescolares reconocidos ya que la totalidad de las/os profesoras/es sostienen que el trabajo



docente no implica únicamente el tiempo áulico, reconociendo los tiempos de planificación y evaluación. Se evidencia gran disconformidad con determinadas políticas educativas, profundizadas por el contexto de pandemia y la virtualización de la enseñanza, haciendo hincapié en la consecuente intensificación de trabajo docente.

Las exigencias del trabajo docente son profundizadas para las trabajadoras de la educación ya que a la jornada laboral y exceso de horas de trabajo, se complementan el tiempo de trabajo doméstico y familiar, que cultural e históricamente se les ha exigido al género femenino.

La mayoría de las/os docentes de secundaria salliquelenses considera que la relación con colegas y el trabajo colectivo son buenos o muy buenos, aluden al trabajo en conjunto y acompañamiento entre los distintos actores educativos. Sin embargo, algunas/os docentes manifiestan que trabajar en varias instituciones implica trasladarse entre las escuelas sin lograr construir lazos con colegas ni sentido de pertenencia institucional, aludiendo a la denominación de “profesores taxis”.

En cuanto a los derechos laborales, consideran que se debería poder elegir el banco y la obra social ya que la mayoría presenta disconformidad con los mismos. Destacan positivamente el tiempo de vacaciones de la actividad docente. Con respecto al derecho a huelga, la mayoría considera que es una forma de acción legítima según las circunstancias, aunque para algunas/os existen otras más adecuadas.

Las/os docentes de nivel secundario de Salliqueló coinciden que, en general, la docencia no es valorada socialmente. Particularmente, en cuanto a las autoridades de gobiernos, las/os docentes salliquelenses consideran que es medianamente valorada y poco valorada. Los motivos se vinculan a la falta de acuerdos y conocimiento desde las autoridades de gobierno hacia las especificidades y contextualizaciones institucionales locales. De igual modo, coinciden en que las políticas educativas implementadas intensifican el trabajo docente, en particular en el contexto de pandemia. La mayor desvalorización de la docencia, según las/os profesoras/es que participaron en la investigación, es por los medios de comunicación, ya que promueven discursos que cuestionan y critican al sector docente, particularmente al inicio de los ciclos lectivos.

Existen diversas representaciones sobre las/os estudiantes, las familias, vecinos de la localidad. Para algunas/os, entre las complejidades del actual contexto sociohistórico aparece cuestionada la autoridad de los/as docentes por las/os grupos mencionados. Otras/os sostienen que algunos sectores valoran a la docencia. Y en cuanto al trabajo con jóvenes, les



resulta significativo la etapa evolutiva en la que se encuentran, valoran su permeabilidad y sus miradas críticas. Por último, destacan que las autoridades institucionales son quienes mayormente valoran a la actividad docente enfatizando en el acompañamiento de los equipos directivos y buenos climas de trabajo. Este aspecto puede vincularse con que quienes integran cargos directivos son docentes y comprenden las problemáticas que atraviesan a dicho trabajo.

A su vez, es significativo que la mayoría de las/os docentes salliquelenses se encuentran afiliados gremialmente, aunque presentan disconformidad y desconfianza con los gremios a los que están adheridos. En este sentido, el sentimiento de colectividad del sector docente encuentra en las especificidades de la tarea docente el sentido de pertenencia en la mayoría de los casos. No obstante, algunas/os docentes se identifican con aquellas/os colegas que siempre intentan promover propuestas educativas nuevas y transformadoras. Asimismo, son quienes confían en la participación activa de los sindicatos como espacio de solidaridad y lucha docente.

Las discusiones surgidas de la incorporación de perspectivas centradas en la heterogeneidad y el dinamismo de las identidades permiten reconocer las multiplicidades de sentidos en torno al trabajo docente. Para gran parte de las/os docentes de Salliqueló, la docencia es definida como un estilo de vida, entendiendo a la misma más allá de su labor y asumiendo aspectos morales y éticos en la vida misma de cada sujeto. Este aspecto se vincula con quienes entienden a la docencia como una actividad primordialmente vocacional, y otras/os definen a la docencia como profesión en tanto la actividad que desempeñan coincide en ciertos aspectos con otras profesiones laborales.

El trabajo docente asume particularidades en Salliqueló por ser una localidad pequeña. Las/os docentes del lugar valoran positivamente la cercanía y el contacto entre las distintas instituciones escolares. Un aspecto a destacar es que las/os sujetos involucrados (docentes, estudiantes, familias, entre otros) generalmente se conocen desde otros ámbitos y con anterioridad al encuentro educativo. De ello, aparecen diversos posicionamientos en tanto, a veces las problemáticas educativas trastocan otras esferas de la vida personal. Por otro lado, se reconoce positivamente el conocimiento de las historias de vida singulares para comprender las trayectorias de cada sujeto educativo.

Para concluir, es posible reconocer que las diversas identidades laborales de docentes del nivel secundario hunden sus raíces en la configuración del trabajo de enseñar en distintos periodos históricos como asimismo en los diversos contextos locales donde desarrollan su



actividad. Asimismo, los sujetos enseñantes construyen diversos sentidos sobre la docencia, que se configuran en el entramado de sus biografías personales y académicas, la presencia de otros significativos, las condiciones materiales y simbólicas que desde diversos ámbitos influyen en los modos de valorar la actividad.

Coincidiendo con Barrera (2017), las identidades laborales de las/os docentes es un terreno eminentemente político, en tanto las maneras en que las/os docentes entienden su quehacer y se incluyen en un colectivo de pares repercuten en la capacidad de estos trabajadores de incidir en la realidad y delinear itinerarios posibles.

La investigación realizada permite promover otras y nuevas líneas de indagación vinculadas con la constitución de identidades laborales docentes de otros niveles educativos y en otras localidades, cómo se construyen las representaciones colectivas de las/os docentes en pequeños pueblos y su vinculación con la percepción del entorno sociocultural en el que se encuentran, profundizar sobre los motivos de elección de la docencia que en muchos casos no aparece como la primera opción.



## BIBLIOGRAFIA

- BARRERA, Karina. (2017). Identidades laborales de los docentes: debates y perspectivas. En Mariano INDART (Comp), *Educación, políticas públicas y hegemonía* (pp. 111-131). Argentina: EDUNLu.
- BIRGIN, Alejandra. (1999). El trabajo de enseñar, entre la vocación y el mercado. Troquel: Buenos Aires.
- BIRGIN, Alejandra. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión en *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. CLACSO: Buenos Aires.
- BIRGIN, Alejandra y PINEAU, Pablo. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 18(1), 47-61.
- BOTINELLI, Leandro. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. En *Revista Sociedad*, 37, pp. 95-111.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loic. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BRITO, Andrea. (2010). La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues. *Propuesta Educativa* (31), 55-65.
- CARRILLO, Carolina Andrea Schick; RUIZ, Alberto Galaz y GARCIA, Daniela Urrutia (2015) Identidad profesional y factores de riesgo ocupacional de las profesoras. *Revista Estudos Feministas [online]*. 23, (03). Brasil.
- CASTREJON MATA, Sonia. y CASTREJON MATA, Carmen. (2012). El trabajador docente: Entre el protagonismo y la invisibilidad. Universidad Autónoma de Madrid. Fundación General.
- CERVANTES HOLGUIN, Evangelina (2016). ¿De qué hablamos cuándo hablamos de trabajo docente? *Revista Científico Pedagógica Atenas*, 4(36), pp. 136-151. Recuperado de: <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/253/434>
- CORNEJO CHAVEZ, Rodrigo (2012). “Concepciones históricas sobre el oficio e identidades sociolaborales docentes”. En *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*. (pp. 85-100). Santiago, Chile.



- CORNEJO CHAVEZ, Rodrigo (2006). El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de Psicología*, 15(2), pp. 9-27.
- CORTES GONZALEZ, Pablo; LEITE MENDEZ, Analía Elizabeth, RIVAS FLORES, José Ignacio. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas* (24), 199- 213.
- DELGADO, Patricia; OJEDA, Mariana; NUÑEZ, Claudio (2011). La identidad profesional interpelada. De la presencia de otros, de trayectorias, experiencias y ‘huellas’ en profesores de Escuela Media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación* (2), 17-28.
- DONAIRE, Ricardo (2017). Algunos problemas en torno a la caracterización de los docentes como “clase media”. Reflexiones a partir de una investigación empírica. En *Polifonías Revista de Educación*, 6(10), pp 68-91.
- DONAIRE, Ricardo (2012). La clase social de los docentes. En *Mediateca Pedagógica de CTERA*. Disponible en: <http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/115>.
- FELDFEBER, Myriam. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. En *Revista Educação & Sociedade*, 28 (99), pp. 444-465.
- HALL, Stuart. (2003). ¿Quién necesita identidad? En: Hall, S. y du Gay, P. (Comp.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp.13-40). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- LANDREANI, Nélica. (2000). Alienación y trabajo docente en la educación neoconservadora. CLACSO: Buenos Aires.
- LOZANO ANDRADE, Inés. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. En *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16(1), pp.1-25.
- MARTINEZ BONAFE, Jaume (1998). Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Niño y Dávila Editores.
- MARTINEZ GONZALEZ, Raquel (2007). La necesidad de investigar en Educación. Aportaciones al diagnóstico, a la evaluación y a la intervención educativa. En Ministerio de Educación y ciencia, *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes* (pp. 11-17). Madrid, España: FARESO, S. A.



- MARTINEZ, Deodilia; COLLAZO, Marité; LISS, Manuel (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educação & Sociedade*, 30 (107), 389-408.
- MARTINEZ, Deodilia (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. CLACSO: Buenos Aires. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/uploads/20101010114346/abriendo.pdf>
- MORTOLA, Gustavo (2010). Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente. Noveduc.
- OJEDA, Mariana (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2).
- PEREZ ZORRILA, José Antonio. (2016). La regulación de la jornada docente en perspectiva comparada: los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. FLACSO: Buenos Aires.
- RIESCO, Rolando Aníbal. (2011). Las transformaciones económicas y sociales en la localidad de Quenumá en el período 1990-2010 [Tesis de Grado] UNLP, FAHCE.
- ROBALINO, Magaly. (2012). La salud y el trabajo en la educación de Latinoamérica. *Revista Retrato de la escuela*, 6 (2), 315-326.
- ROCKWELL, Elsie. (2018). Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. *El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas*. Buenos Aires: CLACSO.
- SAUTU, Ruth. (2011). Acerca de qué es y qué no es investigación científica en ciencias sociales. Recuperado de: <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Sautu.-Acerca-de-qu%C3%A9-es-y-no-es-investigaci%C3%B3n-cient%C3%ADfica-en-ciencias-sociales.pdf>
- TENTI FANFANI, Emilio. (2010). Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual. *Educar*. 1, 37-76. UFPR.
- VEIRAVE, Delfina; OJEDA, Mariana; NUÑEZ, Claudio. y DELGADO, Patricia (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* (40), 2-11.