



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

“La construcción de la identidad docente en el nivel primario desde las perspectivas de las maestras de la Escuela Primaria N°17 de la ciudad de Bahía Blanca”

Autora: Micaela Sauer

Directora: Alarcón Sandra

Co-Directora: Adrián Cristina

BAHÍA BLANCA

2024

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 Micaela Sauer, en la orientación Educación Social, bajo la dirección de la Esp. Sandra Alarcón y la co-dirección de la Esp. Cristina Adrián.

RESUMEN

La presente investigación profundiza acerca de cómo las maestras de la escuela primaria N°17 de la ciudad de Bahía Blanca han construido su identidad docente a lo largo de su trayectoria personal y laboral.

Desde un enfoque cualitativo se optó por un estudio exploratorio como diseño de investigación. Para la recolección de información se realizaron entrevistas semiestructuradas y en profundidad. El estudio se sustenta en conceptos teóricos como identidad e identidad docente, identificación, experiencia y experiencia docente.

Los resultados de la investigación se enfocaron en las experiencias más relevantes durante la formación docente de las maestras participantes, como la elección de la docencia, las nuevas tecnologías, y la formación continua. Además, se analizaron las experiencias vinculadas con situaciones de vida, el tiempo de formación y capacitación constante.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	p.4
CAPÍTULO 1 - Estado de la cuestión	p.6
CAPÍTULO 2- Consideraciones conceptuales	p.13
CAPÍTULO 3 - Consideraciones metodológicas	
3.1 Diseño de investigación.....	p.19
3.2 Recolección y análisis de datos.....	p.19
CAPÍTULO 4 -Una mirada situada en la escuela primaria N°17	
4.1 La docencia y la educación primaria en Bahía Blanca.....	p.21
4.2 La escuela N°17 formando parte de la formación educativa de los/as Bahienses..	p.22
CAPÍTULO 5- Presentación de los resultados	
5.1 Experiencias relevantes en la construcción de la identidad docente.....	p.25
5.2 Procesos de identificación en la construcción de la identidad docente.....	p.36
CAPÍTULO 6- REFLEXIONES FINALES	p.47
REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍAS	p.50
Anexos.....	p.56

INTRODUCCIÓN

La presente investigación indaga acerca de cómo han construido su identidad docente las maestras de la Escuela Primaria N°17 de la ciudad de Bahía Blanca.

El tema de esta tesina, “La construcción de la identidad docente en el nivel primario”, deriva de un proceso que comienza con mi interés personal desde hace varios años en la educación en el nivel primario. Se sumaron a ello, las experiencias atravesadas en dos materias en el marco del cursado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación: Taller IV “Práctica Profesional Supervisada” e “Investigación II”, en las que tuve acceso a las prácticas preprofesionales y a una actividad de investigación en la Escuela Primaria N°17 en el año 2018.

Después de realizar indagaciones, conversar con profesores/as, compañeros/as y otras personas relacionadas con la educación, escuchar discursos de actores educativos como los/as docentes, directivos, familias y alumnos/as, y considerar varias experiencias, opté por definir y desarrollar mi objeto de estudio centrado en la identidad docente.

La tesina está compuesta por seis capítulos. El primero hace referencia a los estudios previos realizados sobre el tema indagado. El segundo capítulo trata las consideraciones conceptuales. El tercer apartado detalla la metodología empleada, abarcando el diseño de la investigación, así como las estrategias de recolección y análisis de datos. El cuarto describe el contexto de la escuela donde se realizó la búsqueda de información para la elaboración de la tesina. El quinto capítulo se centra en el análisis de los resultados obtenidos. Por último, el sexto capítulo contiene las conclusiones y reflexiones finales.

Los interrogantes que guiaron a la investigación fueron: ¿De qué manera se da el proceso de construcción de identidad docente en las maestras de la Escuela Primaria N°17 de la ciudad de Bahía Blanca?, ¿Qué experiencias han sido las más relevantes en la construcción de la identidad docente en dichas maestras?

Estos interrogantes permitieron elaborar los siguientes objetivos:

Objetivo General

- Comprender las dinámicas experienciales que incidieron en la construcción de la identidad docente en las maestras de la Escuela Primaria N°17 de la ciudad de Bahía Blanca.

Objetivos específicos

- Identificar las experiencias más relevantes que incidieron en la construcción de la identidad docente de las maestras de la Escuela Primaria N°17 de la ciudad de Bahía Blanca.
- Reconocer los procesos de identificación que se dan en la construcción de la identidad docente de dichas maestras.

Esta investigación busca enriquecer el conocimiento del campo educativo, principalmente en Bahía Blanca desde la recuperación de testimonios de experiencias relevantes de maestras y la construcción de identidad docente.

CAPÍTULO 1

Estado de la cuestión

En este apartado, y en relación al objetivo general de la tesina, se presentará una síntesis en la búsqueda de investigaciones vinculadas al tema de interés.

A nivel local:

- Freije, Andoni; García, Verónica; Ibarra, Melina; Rausch, Héctor, en el año 2019, en “De alumnos a docentes. Relatos sobre la construcción de las identidades docentes en el Profesorado de Filosofía”

Los/as¹ autores/as, desde su propia perspectiva, eligieron poner el acento en preguntar y problematizar, en conjunto con sus formadores, sobre la identidad docente y su tramo de formación.

En torno a la identidad docente focalizaron en pensarla como una construcción social en contexto, conquista singular que se realiza y opera en la intersubjetividad, bajo el reconocimiento de un/a otro/a. Su experiencia los/as llevó a reflexionar sobre las categorías de “encuentro” como parte de la identidad docente y de “espacio de frontera” en tanto puede ser concebida como lugar de encuentro y de intercambio donde se recibe al otro/a y se genera algo nuevo. Esta última concepción se plantea en contraposición a la frontera como ruptura, límite o espacio hostil.

- Becher, Pablo (2018) en su investigación “La militancia docente en los tiempos actuales: significantes políticos, trayectorias y experiencias en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina)”, analizó las experiencias y significantes políticos de los/as docentes activos/as en las organizaciones gremiales, principalmente de SUTEBAs, como así también los marcos de sentido en que se socializan tales procesos de participación, politización y acompañamiento en los repertorios de acción colectiva.

Realizó entrevistas semi-estructuradas a docentes que ejercen su labor en escuelas públicas, de diversas modalidades (primaria, especial, secundaria y superior no

¹ En esta investigación se adhiere a la perspectiva de género. Con el fin de evitar el masculino genérico se opta por esta forma de escritura.

universitario) que hayan al menos participado alguna vez en una acción colectiva docente.

La investigación hace mención al concepto de identificación, noción que es definida desde la conflictividad docente. Esta tiene una serie de incentivos que generan marcos de identificación social basados en múltiples formas donde predomina el sentido de clase social. Para el autor la identificación del docente en lucha nace de comprender el fenómeno estatal como condicionante, limitante y factor estratégico de la problemática cotidiana laboral.

A nivel nacional:

En la provincia Buenos Aires:

- Seidman, Irving (2013), en su investigación “Construcción de identidad profesional docente. El proceso de formación como escenario de construcción de representaciones sociales”, realizó un estudio exploratorio y descriptivo, con un abordaje cualitativo, sobre los procesos psicosociales en la formación y el trabajo docente. Este trabajo tuvo como objetivo “describir las representaciones sociales que estudiantes del profesorado construyen sobre su futura profesión” (Seidman, I, 2013, p.1) para esto se llevaron adelante diez entrevistas a estudiantes del profesorado docente en las que se indagaron cuáles eran las expectativas en relación con su futuro profesional, las condiciones laborales, los sentimientos vinculados con la práctica como profesor/a, obstáculos y dificultades.

La autora entendió que la representación social que se hace acerca de la profesión docente se compone de significaciones construidas socio-históricamente y en los procesos de formación. Este conocimiento social surgió como una forma simbólica de afrontar las dificultades del rol y de mantener la integridad identitaria. La problemática de la construcción de la identidad docente se da en los/as sujetos/as a partir del entrelazado de las prácticas que desarrollaron a lo largo de su tarea docente, y los lazos que exigen la memoria y cultura.

- Porta, Luis (2013) en su escrito “La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios” profundizó acerca de la ubicuidad de las emociones (la pasión), en las narrativas de docentes universitarios, y en los objetos

sobre los que se otorgan tales pasiones. Para llevar adelante esta investigación el autor se ocupó de la conceptualización de la pasión en los/as docentes universitarios entrevistados y en un grupo focal a profesores/as referenciados/as y seleccionados/as por estudiantes como buenos/as docentes. En esta línea también formuló hipótesis respecto de la naturaleza de dicha pasión y su potencial para estimular el pensamiento y construir la identidad docente. El trabajo resulta interesante para esta investigación a partir de la forma en que el autor intenta caracterizar a la identidad docente desde la pasión, esto es, pensándola desde experiencias y vivencias, motivadoras de la vocación docente.

- Vassiliades, Alejandro (2013) en “Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos contruidos en torno de la “carencia” cultural y afectiva”, realizó entrevistas en profundidad a docentes y directivos y observaciones del transcurrir cotidiano de tres escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires con el objetivo de aproximarse a la construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa.

Desde allí que se constituye en un aporte para pensar la identidad docente desde la posición docente, en tanto hace referencia por un lado a los múltiples modos en que los/as sujetos/as enseñan, viven, piensan y asumen su tarea docente, y por el otro, a los desafíos, problemas y utopías que se proponen en torno de ella.

La posición docente es un aspecto de la identidad y esta identidad se forma a través de la influencia de diversos discursos. Para Southwell en Vassiliades (2013) el concepto de posición docente se basa en la idea de que la educación implica crear una conexión con la cultura que no está definida por coordenadas fijas. Esta conexión implica lazos con los conocimientos y sus métodos de enseñanza que nunca están completamente estables, ya que están sujetos a cambios impulsados por la búsqueda e invención de soluciones.

- En vistas del objeto de interés de este trabajo Graciela Morgade, quien es originaria de la ciudad de CABA y trabaja en la provincia de Buenos Aires, ofreció en sus investigaciones contribuciones que posibilitan considerar otras dimensiones de aquel. En 1992, en “El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria” investigó acerca de la problemática del trabajo docente femenino, y amplió su análisis tomando en consideración la perspectiva masculina. La autora centró su investigación en las formas en las que se configuran las significaciones y las prácticas de género en el trabajo docente. Abordó esta investigación desde dos escuelas del distrito 3 de la

Secretaría de Educación de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, donde estudió en profundidad 9 casos (5 maestras y 4 maestros) realizando observaciones y entrevistas etnográficas. Concluyó este trabajo sosteniendo que el hecho de que en las escuelas existan mayormente docentes femeninas se da por las racionalidades políticas y económicas, ambas sustentadas en la representación de la mujer como madre educadora con un mandato disciplinar, para formar al ciudadano, más que para enseñar contenidos. En 2007, en “Mujeres que dirigen, poniendo el cuerpo” avanzó en su temática de investigación analizando la dimensión de género en las docentes que ocupan cargos de gestión. Investigó “los modos en que las significaciones de género hegemónicas particularizan el entramado de sentidos pedagógicos, burocráticos y vinculares que se produce en la construcción particular que cada sujeto mujer realiza del lugar de poder que ocupa en el nivel primario” (p.2). Para efectuar la investigación realizó entrevistas en profundidad a directoras y compañeras/os de equipo, observaciones no participantes y entrevistas a diferentes integrantes de la comunidad educativa, para reconstruir la práctica cotidiana de las directoras.

Entre las conclusiones sostuvo que, en los inicios del sistema educativo argentino, los cargos directivos y de “supervisión” en las escuelas no eran designados por el mérito que cada uno/a tuviera sino por cuestiones personales tales como favores, amistades, política. En los últimos años, las mujeres han demostrado su capacidad para ocupar cargos directivos y de supervisión, los cuales suelen tener un fuerte componente político y tradicionalmente se han asociado con hombres. Para el fortalecimiento de la educación pública desde los cargos directivos, se propuso que uno de los desafíos a tener en cuenta dentro de la formación docente inicial sea preparar al docente tanto para la enseñanza como para la gestión puesto que en sus trayectorias laborales deben enfrentar desafíos en cuanto a género, poder y autoridad.

Estos aspectos abordados en la investigación resultaron relevantes al momento de analizar categorías tales como el género, poder y las trayectorias profesionales en las historias de vida de las docentes con las cuales se trabajó.

En la provincia de Jujuy:

- Racedo, Josefina; Galli, José María; Cieza Rodríguez, Fernanda; Mendoza, Patricia; Mamani, Elsa (2006) en “Modelos de identidad docente en la transformación educativa” realizaron entrevistas a numerosos/as docentes de la provincia de Jujuy.

La investigación en dicha provincia trata acerca de la identidad docente desde “la posible emergencia de conflictos identitarios derivados de eventuales contradicciones entre los modelos de identificación promovidos por la Reforma Educativa y las reales necesidades de los/as maestros/as jujeños/as” (2006). En este sentido, resulta un antecedente de interés en tanto contribuye a la reflexión acerca de cómo el contexto en el que ejercen la docencia las maestras genera factores de identificación, tales como las condiciones de trabajo inadecuadas, una mala remuneración, demandas urgentes y condiciones desiguales.

La ley Federal de Educación (1993) en su momento había modificado el sistema educativo llevando a que se generen confusiones y desorientaciones en los/as principales actores/as de las escuelas, los/as autores/as hablan acerca del impacto de estas transformaciones en el rol docente y como conclusión proponen que el desafío será tener una mirada histórica y revelar las condiciones de este cambio.

En la provincia de San Luis:

- Godino, Belén (2017) en “Procesos de construcción de nuevas identidades docentes: Vinculaciones entre los mandatos de formación inicial y los contextos de trabajo profesional en las instituciones de nivel primario. Análisis de experiencias de profesores egresados de un Instituto de Formación Docente (San Luis)”, investigó acerca de la construcción de la identidad docente de profesoras del nivel primario egresadas de un Instituto de Formación Docente Continua de San Luis (IFDC S/L). Indagó especialmente en las vinculaciones que éstas hacen respecto de los *mandatos acerca de la docencia* recibidos en la formación inicial y las exigencias y desafíos a los que se enfrentan en las instituciones en donde desarrollan sus primeras prácticas profesionales. Esta investigación le permitió comprender los procesos que alteran las atribuciones de sentido respecto de la docencia del nivel primario tanto en el instituto formador como en los espacios laborales.

Abordó esta investigación empleando dos estrategias propuestas por Glaser y Strauss, (1967): el método comparativo constante y el muestreo teórico; y asimismo empleó como instrumento de recolección de datos análisis de documentos, entrevistas en profundidad, entrevistas grupales a docentes egresadas del IFDC S/L, alumnas avanzadas de la carrera y docentes formadoras/es de dicho Instituto.

A nivel internacional:

En España (Barcelona):

- Sancho, Juana. M.; Hernández, Fernando; Creus, Amalia; Hermosilla, P.; Martínez, S.; Giambelluca, V.; Cid, A. Y Duran, P (2007) en “Historias Vividas del profesorado en el mundo digital” tuvieron como objetivo indagar en los cambios que sufrió la escuela, así como la subjetividad de los/as trabajadores/as docentes que en ella se desempeñan, a partir de las transformaciones económicas, sociales, políticas, tecnológicas que se vienen manifestando en las últimas décadas. Para ello se enfocaron en cómo los/as docentes se relacionan con las TIC y cómo las sitúan y las valoran respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, dan cuenta de la dificultad que tienen los sistemas educativos en incorporar las TIC.

Desde lo metodológico se realizaron 11 historias de vida profesional de docentes del nivel primario y secundario -seis hombres y cinco mujeres- con entre 24 y casi 40 años de práctica docente, en el que recuperan sus experiencias en relación a las TIC en su ámbito profesional.

La investigación evidenció que es fundamental revisar la formación para poder incorporar las TIC en la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es importante que la formación proporcione herramientas que satisfagan las necesidades de la sociedad actual.

En México (Iztapalapa):

- Cárdenas González, Víctor en el año 2004 en “Construcción de la identidad docente”, investigó el nivel primario intentando encontrar los significados que estructuran la acción de maestros/as en servicio. Indagó en dos problemas en torno a la identidad, el primero tiene que ver con la pérdida de la identidad y el segundo con la comprensión de la lógica de la acción docente, para esto realizó entrevistas en profundidad a 13 maestros/as de una escuela primaria del turno matutino. El autor definió la identidad como el resultado de volverse interiormente hacia la propia realidad, la capacidad de la persona de ser objeto de sí misma. Se la entiende como una organización o estructura del conocimiento sobre sí mismo. Desde su escrito es significativo pensar cómo él concibe a la identidad, como un significado relacional, como un constructo que nos posibilita referirnos a la persistencia de la experiencia de nosotros mismos. Planteó que es algo que se va configurando a lo largo de nuestras vidas, adquiriendo mayor o menor fortaleza y teniendo distintas formas.

El autor llegó a la conclusión de que efectivamente es un proceso de transformación de la identidad docente. Los profesores están haciendo esfuerzos por mejorar su desempeño, por actualizarse, por sobreponerse a las adversidades del medio, por profesionalizar su actuación. La identidad docente es sumamente compleja: incluye la recepción e identificación con una tradición pero que es resignificada en función de las nuevas realidades.

CAPÍTULO 2

Consideraciones conceptuales

En este capítulo presentaré las principales nociones, conceptos y perspectivas disciplinares que permitieron realizar el análisis del objeto de estudio de la presente tesina. En este sentido los núcleos conceptuales fueron: identidad, identificación, experiencia, experiencia docente.

A partir de las lecturas realizadas en torno al concepto de identidad recupero desde una perspectiva crítica aportes teóricos que nutren la mirada sobre esta noción.

La identidad ha sido parte del análisis en diversas disciplinas y ha evolucionado a lo largo del siglo XX, durante y después de la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad.

Existen dos enfoques principales sobre la identidad. El primero es el esencialismo, que ve al individuo como una persona humana completamente centrada, con capacidades de razón, conciencia y acción, considerándolo inmutable y fijo, es decir, determinista. El segundo enfoque, el constructivismo, el individuo se entiende como un ser sociológico que se aleja del individualismo, adquiriendo significado en relación con los demás. Así, se considera que el sujeto es un producto de la construcción social, desarrollado a través de procesos comunicativos en sociedad. (Monge, 2017)

Independientemente de estos enfoques, Grimson (2004) desde una perspectiva antropológica, define el concepto de identidad como un proceso que se va dando a partir de experiencias comunes, históricas que nos permiten construir ese imaginario colectivo, esos modos de hacer y de ser. Asimismo, Jelin (2004), referente de la historia reciente y memoria, complementa la mirada de Grimson afirmando que “la biografía personal está traspasada por experiencias vitales, aprendizajes y rupturas” (p.238). La autora menciona que “el núcleo de cualquier identidad individual o grupal está ligado a un sentido de permanencia (de ser uno mismo, de mismidad) a lo largo del tiempo y del espacio. Poder recordar y rememorar algo del propio pasado es lo que sostiene la identidad (Gillis, 1994)”. (Jelin, 2001, p.7). En este sentido sostiene que, desde los parámetros de identidad, el sujeto elige determinados acontecimientos, memorias que lo relacionan con otros.

Estos recuerdos abarcan las memorias que se adquieren de manera no reflexiva a través de experiencias pasadas y del comportamiento aprendido, así como también las memorias “memorables”, que lo son porque representan una ruptura con lo común y repetitivo. Estas memorias están ligadas a eventos que generan fuertes emociones y sentimientos, o a momentos en los que sucedió algo que cambió nuestra forma de entender y ver la vida.

En relación a lo mencionado Catela Da Silva (2010) comenta que el proceso de construcción de la memoria contribuye a la formación de identidades sociales al establecer conexiones de pertenencia y diferenciación. Esta dinámica se vuelve social y colectiva en el caso de memorias de grupos y comunidades, ya que, aunque cada individuo tiene sus propias memorias, también las genera y comparte. Para esta autora, la memoria se desarrolla en los lugares donde compartimos experiencias, lazos de pertenencia, solidaridades y relaciones sociales.

Con relación a la identidad docente, Vaillant (2010), por su parte, sostiene que la noción de identidad se vincula con la diversidad de sus identidades profesionales y a la percepción del oficio que tiene la sociedad como los/as propios/as docentes, afirmando que “La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad” (Vaillant, 2010, p.4). Para De Laurentis (2015) la identidad docente no puede pensarse sin un contexto en este caso la institución educativa en el que, según Maurice Tardif el elemento humano es:

(...) determinante y dominante y en el que están presente símbolos, valores, sentimientos, actitudes que son susceptibles de interpretación y decisión y que por regla general tiene el carácter de urgencia. Estas interacciones están mediadas por diversos canales: teorías, comportamientos, maneras de ser, etc. En consecuencia, no exigen del maestro un saber sobre un objeto de conocimiento ni sobre una práctica, destinado principalmente a objetivarla, sino la capacidad de comportarse como sujetos, como actores, y de ser personas en interacción con personas (Tardif en De Laurentis, p.69)

Teniendo en cuenta lo dicho por De Laurentis acerca de que la identidad docente no puede pensarse sin un contexto, las maestras de la escuela primaria trabajan en el área de la educación, la cual, al igual que otros campos, tiene sus propias reglas. Según Bourdieu, “pensar en términos de campo es pensar en términos de relaciones, relaciones objetivas que existen independientemente de la conciencia y los deseos de los individuos”. En relación a esto podría decirse que la identidad docente es producto de una serie de situaciones y reglas que se expresan a través de normas establecidas como pueden ser el estatuto docente, el Reglamento de Instituciones Educativas, Actualización de la Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar, la Ley de Educación Sexual Integral, la ley de Educación Nacional, la Ley General del Ambiente, el diseño curricular.

Asimismo, Nias (1989) invita a pensar que la identidad docente se encuentra preocupada centralmente por la supervivencia en los primeros años de su trayectoria laboral, no siendo ésta la misma unos años después, pues sus preocupaciones se centran en la consolidación de sus conocimientos y habilidades en relación con la enseñanza (citado en Mórtoła, 2006). En la misma línea de pensamiento, de acuerdo con Borrasca (2017), la formación de la identidad docente no ocurre de inmediato al graduarse de la educación superior, sino que se desarrolla a través de un proceso complejo que implica la adquisición de conceptos, significados asociados a la profesión y la propia percepción como docente.

En simultáneo al concepto de identidad también se dan procesos de identificación. Para Hall (2003), resulta importante considerar la identidad desde el punto de vista de la identificación, lo cual implica que la identidad involucra el proceso de identificación, destacándose como un proceso continuo e inacabado (citado por Restrepo, 2014).

En esta misma línea de pensamiento, para pensar el concepto de identificación desde una mirada antropológica, Brubaker y Cooper (2001), discuten el concepto de identidad en tanto es insuficiente para describir los procesos que van vivenciando los/as sujetos/as en el devenir de su historia. De allí que proponen la categoría de identificación la cual falta a los significados reificantes de “identidad” e insta a precisar qué agentes llevan adelante la acción de identificar. La identificación es una parte fundamental de la vida en sociedad; sin embargo, la noción de “identidad” en su sentido más profundo no lo es ya que somos seres en constante crecimiento y evolución.

Los autores destacan una importante diferenciación en el concepto de identificación, que es la distinción entre tipos de identificación relacional y categorial. Una persona puede identificarse a sí misma (o a otro) a través de su posición en una red de relaciones (como en una red familiar, de amistades, relaciones entre un patrón y un cliente, o entre docente y alumno). Por otro lado, también se puede identificar a sí mismo (o a otro) como parte de un grupo de personas que comparten un atributo categórico (como raza, etnia, idioma, nacionalidad, ciudadanía, género u orientación sexual, etc).

Brubaker y Cooper (2001), además consideran que otra diferencia básica de la identificación debe darse entre la identificación del yo, y la que los/as otros/as hacen de uno/a. La identificación del yo tiene lugar desde las identificaciones externas y ambas no precisamente deben coincidir. La identificación externa, dirán los autores, es un proceso que varía,

regularmente en la vida social, las personas identifican y categorizan a los/as demás, de la misma manera que a ellos/as mismos/as. Hay otro tipo relevante de identificación externa que son “los sistemas de categorización formalizados, codificados y objetivados desarrollados por instituciones poderosas y autoritarias” (Brubaker y Cooper, 2001, p.19)

En relación a lo mencionado, el enfoque de esta investigación se centra en cómo construyen la identidad docente las maestras de la Escuela Primaria N°17 desde sus experiencias.

El concepto de experiencia presenta distintas concepciones y connotaciones, Martin Jay en Troussel (2015) examina los diferentes significados de la palabra “experiencia” en diversas lenguas. La raíz griega del latín es *empeiria*, que es de donde proviene la palabra inglesa *empirical*. Esto muestra una conexión cercana entre la idea de experiencia y la sensación básica, sin reflexión; también se relaciona con el enfoque en aspectos específicos en lugar de generales.

Entre los antecedentes del concepto actual de experiencia, a menudo se menciona la palabra griega "*pathos*", que se traduce como "algo que ocurre", relacionada con la idea de lo que uno padece o enfrenta sin tener la posibilidad de elección o decisión por parte de los sujetos, siendo algo que acontece a pesar de sus deseos.

Los equivalentes de experiencia en alemán son *Erlebnis* que es esa experiencia vivida o vivencia y *Erfahrung* por su parte, refiere a las impresiones sensoriales que percibimos del mundo exterior, así como a nuestros juicios sobre estas impresiones. También puede abarcar una vivencia más amplia en el tiempo, viéndola como un proceso o aventura en el que se pueden identificar momentos específicos. En ocasiones esta idea se llama noción dialéctica de la experiencia. Implica un progreso y activa la conexión entre experiencia y memoria, sugiriendo que la experiencia se acumula y puede generar una sabiduría que solo se logra al final de ese proceso o aventura.

Para Dewey (2010) la experiencia es entendida como aquello que no se limita únicamente al conocimiento, sino que también abarca la interacción entre un individuo y su entorno físico y social. Se ponen en juego una serie de acciones, de afección y no es algo meramente subjetivo. La experiencia también supone un esfuerzo por cambiar lo dado o establecido y en este sentido implica una proyección superando así el presente inmediato.

Otro autor que refiere al concepto de experiencia es Larrosa (1996) quien la define como aquel acontecimiento que deja huellas y nos atraviesa a lo largo de nuestra vida, será el modo en el

que le atribuimos un sentido a lo que hemos vivido. La experiencia estará vinculada al sentido y habrá siempre una relación, particular y personal, que estará asociada al contexto escolar pero también a la historia del sujeto, a sus expectativas, sus experiencias previas, cómo se vive a sí mismo, cómo percibe sus capacidades y cómo se relaciona con el mundo. En relación con ello, Troussel (2015) define la experiencia también como un hecho sentido o vivido, la práctica para adquirir conocimiento o habilidades, el propio conocimiento y la noción de experimento. Este hecho vivido del que habla la autora será, desde el concepto de experiencia que plantea Contreras (2011), ese acontecimiento novedoso (en nuestra investigación enmarcada por la pandemia) que requiere ser pensado para preguntarse por su sentido.

Saraví (2009) considera que la experiencia se conforma en diversos escenarios de interacción donde se entrelazan trayectorias y combinan distintos condicionamientos estructurales al tiempo que, en tanto espacio de relaciones, pueden funcionar o no como estructura de oportunidades. Ante lo dicho por Saraví acerca de que la experiencia se da en diversos escenarios para Greco, Pérez, Toscano (2008), la experiencia es un tejido que da sustento y al mismo tiempo una ruptura en el desarrollo subjetivo, donde el sujeto se transforma. Dado que no existe como una sustancia permanente en el tiempo y el espacio, siempre hay lugar para generar algo nuevo, algo que no es ni existe, algo que no se posee, pero que podría llegar a ser.

Respecto a la experiencia docente, Alliaud (2004) sostiene que la misma se va configurando a partir de dos dimensiones que se conjugan en la historia de cada docente, es decir *la trayectoria personal* y la del *contexto escolar*; aproximarse a dichas dimensiones permitirá valorar lo vivenciado y considerarlo como insumo para la preparación profesional en el ámbito de la formación. Pensar la educación desde la experiencia, complementando lo antes expuesto, para Contreras y Perez de Lara en Troussel (2015) implica observar detenidamente los eventos que se han vivido y lo que estos significan para quienes los experimentan; requiere tomarse un momento para reflexionar sobre cómo lo vivido impacta en uno/a mismo/a. Una experiencia se considera tal en la medida que no te deja indiferente: te involucra, te afecta, te deja una marca. La experiencia no es simplemente algo que ocurre, sino algo que se posee.

El recorrido conceptual realizado en este capítulo permite cerrar este apartado mostrando mi posición crítica en torno al concepto de identidad. Considerando que no se puede pensar a la identidad como estática sino como un proceso constante y en desarrollo, tal como mencionan Brubaker y Cooper (2001) al hablar del concepto de identificación, que enfatiza la naturaleza dinámica y en transformación de la identidad. En relación a ello y pensando en los objetivos

de esta investigación, por medio de las entrevistas, busqué reconocer cuáles eran esas memorias memorables (Jelin, 2004) que se manifestaron en los distintos momentos de sus vidas, previo a la elección de la carrera, en el momento de la formación inicial y en el ámbito laboral y/o la formación continua.

Al “trabajo” con la memoria, se enlaza el concepto de experiencia, en tanto esta permite por un lado recuperar aquello que deja huellas (Larrosa, 1996) en las entrevistadas; y por el otro también es una oportunidad para crear algo nuevo, algo que aún no existe ni se posee, pero que tiene el potencial de convertirse en una realidad. (Perez, Greco, Toscano, 2008).

Al considerar que las experiencias no se dan en un vacío histórico y contextual es relevante recuperar las dimensiones planteadas por Alliaud (2004) acerca de tomar en cuenta el contexto institucional que contiene el escenario laboral de los/as sujetos y su trayectoria personal, en tanto éstas permitirán considerar las experiencias vividas como parte del entramado de las dinámicas experienciales que forman parte del proceso de identidad de los/as individuos.

CAPÍTULO 3

Consideraciones metodológicas

En el siguiente apartado se expondrán las decisiones tomadas en relación con el enfoque metodológico de la investigación.

3.1 Diseño de investigación

Desarrollé mi tesina bajo una perspectiva cualitativa e inductiva. Hernández Sampieri (2014) plantea: “lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva”. (pp. 396- 397)

En cuanto al diseño metodológico opté por un estudio exploratorio (Hernandez Sampieri, 2014), en función de los objetivos de mi investigación, este diseño me permitió acercarme a aspectos desconocidos de la identidad de las maestras del nivel primario para obtener información acerca de las dinámicas experienciales, las experiencias más relevantes, y los procesos de identificación de las maestras de la Escuela Primaria N°17 de la ciudad de Bahía Blanca.

3.2 Recolección y análisis de datos

Para la recolección de información opté por la realización de entrevistas semiestructuradas -las cuales se basan en una guía de asuntos o preguntas y el/la entrevistador/a tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández Sampieri, 2014)- y en profundidad.

En esta investigación puse mi atención en las experiencias docentes abarcando aspectos como su educación escolar, formación académica y trayectoria laboral, con el fin de comprender cómo las maestras de la Escuela Primaria N°17 han desarrollado su identidad docente.

Para llevar a cabo la recolección de información trabajé con una muestra no probabilística, compuesta por seis maestras de grado que trabajan en al menos un turno en la Escuela Primaria N°17 de Bahía Blanca y a su vez posean por lo menos tres años de antigüedad en dicha institución.

Para la selección de las maestras, primeramente, visité la escuela durante los meses de octubre y noviembre del año 2022 en donde pude entablar conversación con la directora, a la que le expresé mi interés de trabajar con las docentes de más de tres años de experiencia en ese colegio.

La muestra no probabilística resultó de la siguiente manera: dos en doble turno, dos en turno mañana y dos en turno tarde. Acerca de los años que hace que las docentes ejercen su trabajo, la doc.1 hace 30 años que es maestra, ha enseñado en diferentes provincias, en la escuela N°17 durante 11 años y en la N°34. La doc.2 también tiene 30 años como docente de grado, menciona que ha trabajado en casi todas las escuelas en un período de dos o tres semanas, y luego fue suplente en la escuela N°17, donde es titular desde hace 10 años. La doc.3 hace 13 años que es docente, empezó enseñando a adultos y su primer cargo fue en la escuela N°76; hasta que titularizó en la escuela N°17. La doc.4 lleva 4 años en la escuela N°17, y antes de graduarse, realizó suplencias breves. La doc.5 es titular en la escuela N°17 desde el año 2019, antes estuvo en una escuela privada y llegó a Bahía Blanca desde otra provincia, donde también hizo suplencias antes de obtener su título. Por último, la doc.6 tiene 25 años en la docencia, de los cuales 17 los ha pasado en la escuela N°17. En los años anteriores, trabajó en escuelas periféricas, en el centro, y tanto en áreas rurales como urbanas.

Para proteger la identidad de las docentes entrevistadas, opte por no mencionar sus nombres y en su lugar se asignaron los códigos “doc.1; doc.2; doc.3; doc.4; doc.5; doc.6”.

Posteriormente, realicé varias visitas para entrevistar a las docentes que decidieron colaborar voluntariamente con mi investigación. Según Hernández Sampieri (2014) una muestra voluntaria ocurre cuando las personas eligen participar en el estudio o responden a una invitación.

Luego de definida la muestra comenzó el proceso de implementación de las entrevistas semiestructuradas.

CAPÍTULO 4

Una mirada situada en la escuela primaria N°17

4.1 La docencia y la educación primaria en Bahía Blanca

La educación en Bahía Blanca, según estudios de Santos La Rosa (2019), inicia en el año 1850, cuando se crean la escuela de primeras letras, una para varones, y otra para mujeres cuyos funcionamientos datan de los años 1854 y 1858. Para ese entonces cuando se instalaron las mencionadas escuelas, en la Argentina aún no estaba en funcionamiento el sistema educativo ni había leyes de instrucción común.

En 1870 se configuró un modelo de escolarización de masas a partir de la expansión de escuelas primarias controladas por los Estados provinciales y, simultáneamente, el Estado nacional se abocó al desarrollo de diferentes propuestas de educación posprimarias no obligatorias.

Dentro de la historia de la educación bonaerense un acontecimiento importante fue la sanción 1875 de la Ley provincial N° 988, conocida como “Ley de Educación Común”, que estableció los principios de gratuidad y obligatoriedad para la educación primaria en la provincia de Buenos Aires.

A partir de la sanción de esta ley todas las escuelas de mujeres que dependían de la Sociedad de Beneficencia, incluyendo la de Bahía Blanca, pasaron al control de estos nuevos organismos.

En 1876, se conformó el primer Consejo Escolar de Bahía Blanca en donde se realizaba la supervisión del funcionamiento de las escuelas, la designación y reemplazo del plantel docente, el establecimiento de nuevas escuelas y la propuesta de nuevos impuestos que permitieran incrementar las rentas escolares del distrito.

En 1884 Bahía Blanca experimentó un notable crecimiento motivado por la llegada del ferrocarril y la construcción de un muelle de embarque en el puerto de Ingeniero White al año siguiente. En 1880 al haber un aumento de la población se experimentó un cambio notable en el panorama educativo, caracterizado por la creación de nuevas escuelas primarias públicas y la aparición de las primeras ofertas privadas, así como por una expansión sostenida de la matrícula. En 1879 las dos escuelas primarias del distrito reunían 97 inscriptos. Solo once años después, en 1890, la cantidad de estudiantes matriculados ascendía a 1139. Este proceso de transformación había comenzado en 1881 cuando la Dirección General de Escuelas resolvió que la antigua Escuela de Varones comenzaría a denominarse “Escuela N° 1” y la Escuela de Niñas pasaría a llamarse “Escuela N° 2”. Poco después, ambas escuelas se ensamblaron y en

1889 ocuparon terrenos que eran anteriormente del Fuerte, en la primera cuadra de la calle Vieytes.

La creación de nuevas escuelas, en este caso ya mixtas como la N° 3, la N° 4 (de corta existencia), la N° 5 y N° 6, establecidas entre 1883 y 1886, permitió la expansión de las instituciones primarias. Para 1890 comenzaron a crearse escuelas primarias en otras localidades del distrito como Cerri, Ingeniero White y Bajo Hondo.

Todas ellas eran escuelas elementales, por lo que solo brindaban hasta el cuarto grado. No existían aún escuelas graduadas en el distrito, que permitieran completar la escolarización primaria o común, como se la denominaba en aquella época.

La educación particular en Bahía Blanca cambiaría notablemente con la llegada de la orden salesiana. En 1894 se encontraban matriculados en las diez escuelas públicas solo unos 781 estudiantes, mientras que 680 niños ya estudiaban en los dos establecimientos salesianos.

Al comienzo del nuevo siglo la expansión de la escuela primaria en la ciudad de Bahía Blanca continuaba, para ese momento existían unas nueve escuelas públicas y tres escuelas privadas salesianas, que en conjunto reunían una matrícula de 2371 estudiantes. Al finalizar la década, la matrícula del nivel primario tuvo uno de los crecimientos más importantes, pasando en el año 1910 a contar con 6481 estudiantes inscritos.

En 1905 con la sanción de la Ley nacional N°4874 conocida como Ley Láinez contribuyó al incremento de la matrícula. La mayoría de las escuelas primarias de la ciudad por varias décadas fueron comunes ya que las escuelas Láinez ofrecían una oferta educativa hasta cuarto grado, por lo que culminar la educación primaria era demasiado escasa. Aunque si se ofrecía en las escuelas privadas esta formación.

4.2 La escuela N°17 formando parte de la formación educativa de los/as Bahienses.

En esta investigación se trabajó con las docentes de la escuela primaria N°17 de la ciudad de Bahía Blanca es por esta razón que se proporcionará una descripción concisa sobre la institución.

La escuela N°17 "Hipólito Yrigoyen" está ubicada en la dirección Juan José Passo 1441 (Bahía Blanca). Con 61 años de historia en su edificio actual, esta escuela se destaca por estar localizada en uno de los parques más importantes de la ciudad, el Parque de Mayo.

Además de ésta, hay otras instituciones educativas en el parque, como la Escuela Secundaria N° 24 y la Escuela Especial N° 509.

La institución fue fundada el 25 de febrero de 1907 como una escuela de educación primaria urbana de gestión pública. No cuenta con ruralidad, y funciona en dos turnos, mañana y tarde, con seis grados en cada turno divididos en A (Turno mañana) y B (Turno Tarde).

Al momento del trabajo de campo la escuela contaba con una matrícula de 311 alumnos/as, diez docentes de grado, un equipo directivo conformado por directora, vicedirectora y secretaria, y un equipo de orientación escolar que incluía una orientadora educacional, una orientadora social y una orientadora de aprendizaje.

Desde los testimonios de las entrevistadas, se cuenta con la información que la escuela articula con el jardín 904 y con la secundaria N°24, aunque varios alumnos/as completan la educación primaria y prosiguen con sus estudios en la escuela técnica N°4.

“La mayoría de las familias son del barrio en el que se encuentra la escuela, mayormente provienen del jardín 904, aunque hay chicos/as que viven más alejados/as y que por distintas razones y por trabajo de la familia les queda cómodo ir a esa institución, además la escuela posee paradas de dos colectivos cercanas lo cual la gente que vive en el barrio por ejemplo cooperación 2 se puede tomar la línea de colectivo 500. El colegio tiene nenes/as con alguna discapacidad que prefieren una escuela un poco más chica y con equipo, hay nenes/as en proyecto de inclusión, niños/as con acompañantes y nenes/as con particularidades que no están ni en inclusión ni con acompañante pero que necesitan de la mirada un poco más atenta de una escuela chica en donde se los/as pueda ver, entonces es por eso que la eligen. Ediliciamente es una escuela más o menos chica comparada a otras escuelas de la ciudad” (directora de la escuela N°17)

El edificio de la escuela primaria conserva su estructura original en cuanto a distribución de aulas, patios y galerías, sin embargo, desde los inicios del 2000 ha ido sufriendo una serie de modificaciones en respuesta a las nuevas necesidades educativas y las novedades en política educativa. Estas modificaciones fueron en su fachada y salida al patio, al realizarse rampas, borrando así barreras arquitectónicas, para favorecer la accesibilidad a estudiantes con movilidad reducida; del mismo modo, con la nueva estructuración de la escuela primaria y secundaria a partir de la LEN (ley 26206), se fueron ampliando las instalaciones de la EP N° 17, para crear las dependencias edilicias de la Escuela Secundaria N° 24.

Las instalaciones de la escuela N°17 cuentan con: una entrada principal, seis aulas, una dirección, una secretaría, una biblioteca, un gabinete EOE, dos baños, un SUM, una cocina, y dos patios.

“El ambiente es muy familiar, y tanto las docentes como las familias quieren a la escuela, hay una relación muy de igual” comenta la directora.

Con motivo de los 160 años que cumplió la inauguración de la primera escuela pública en Bahía Blanca, Julia Marta Rossignol de Girón, con el respaldo de la Cooperativa Obrera, presentó su libro en el que recopila las historias de instituciones primarias que hasta el 2020 celebraron su centenario.

Dentro de sus escritos se encuentra la escuela en donde se realizó la investigación lo cual permitió conocer más de su historia.

La Escuela N°17 “Hipólito Yrigoyen” fue creada por Decreto N° 755 del 25 de febrero de 1907. En 1906 cuando un grupo de vecinos propuso comenzar a desarrollar un parque y construir un conjunto de chalets en una zona parquizada junto al arroyo Napostá, se gesta el espacio donde, con el tiempo, llegaría a construirse la Escuela N° 17. La zona, a la que se llega por la Avenida Alem, fue inaugurada en diciembre de 1906, convertida desde entonces en lugar preferido para recreación, deportes y paseo de los/as bahienses. Fue recién en 1910, que se denominó Parque de Mayo con motivo del Centenario de la Revolución de Mayo.

En 1914 se trasladaron al local de la calle Zapiola N° 1015, donde fue conocida con el histórico nombre de “La Banderita” por haber ocupado la sede en ese lugar, donde estuvo el fortín “La Banderita”.

En 1933, a poco más de un cuarto de siglo de su fundación, la escuela se trasladó nuevamente, pero esta vez al local de Santiago del Estero 429.

En 1947 el colegio se mudó a Avenida Alem 1198. Ese mismo año la escuela recibirá su nombre cuando el Consejo de Educación la denominó “Presidente Hipólito Yrigoyen”.

La instalación en el edificio que actualmente ocupa se produce el 17 de julio de 1963 conociéndosela desde entonces como “la escuela del Parque de Mayo”, calle interior Juan José Passo 1441.

CAPÍTULO 5

Presentación de los resultados

En el presente capítulo se detallarán los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas. Para la búsqueda de las dinámicas experienciales que inciden en la construcción de la identidad docente, se consideraron las experiencias relevantes relatadas por las maestras con el fin de reconocer los procesos de identificación que contribuyeron en la identidad de éstas, si bien en esta tesina se los muestra separados ambos aspectos se encuentran entramados en sus experiencias de vida.

5.1 Experiencias relevantes en la construcción de la identidad docente

En este apartado se presentarán las experiencias identificadas como más relevantes en la construcción de la identidad docente a partir de los propios relatos de las entrevistadas. Se tomarán momentos que remiten a experiencias en ámbitos diferenciados tales como el de la vida personal, la formación inicial (tiempo de la formación académica) y el ámbito de la práctica laboral y/o de la formación continua.

Más allá de la singularidad de cada experiencia cada una tiene que ver con un tiempo (Saraví, 2009; Greco, Pérez, Toscano, 2008) un contacto con su entorno físico y social (Catela Da Silva, 2010; Jelin, 2001; Vaillant, 2010; Dewey, 2010; Alliaud, 2004), un atravesamiento (Larrosa, 1996).

Las maestras de la escuela N°17 de la ciudad de Bahía Blanca ¿Siempre quisieron ser docentes?, ¿Fue la docencia la primera elección al terminar la escuela secundaria?, ¿Recibieron influencia de personas cercanas al momento de tomar su decisión?.

La elección de la carrera docente es uno de los aspectos identificados como una de las experiencias relevantes en la construcción de la identidad docente, en esa elección surgen experiencias vinculadas al ámbito de la vida personal del sujeto que decide cómo proyectarse en lo profesional a partir de aquello "vivido". Es así que las docentes recuperaron sus "memorias memorables" (Jelín, 2004) cuestiones como las trayectorias personales, asuntos de índole monetario y la percepción de que es una salida laboral rápida.

La influencia que los/as profesores/as tendrían en la vida de aquellos/as que deciden ser docentes es muy significativa y perduraría a lo largo de su carrera. Tal es el caso de la doc. 4

quien compartió que decidió convertirse en maestra porque fue inspirada por otras docentes durante su paso por la escuela. En contexto de entrevista, recordó:

“Mi elección de ser docente principalmente me pasó por trayectorias personales digamos, por maestras y maestras y las que más me dejaron el ejemplo fueron las que más me apoyaron por fuera de lo escolar entonces ahí te das cuenta que no solamente venís a enseñar, sino que hay un montón de cuestiones más”. (doc.4)

Lo expresado por la docente acerca de recordar ese hecho puntual y no aludir a otro, permite recuperar lo mencionado por Catela Da Silva (2010) quien destaca que la memoria se desarrolla en los lugares donde compartimos experiencias, lazos de pertenencia, solidaridades y relaciones sociales. A esto se suma el aporte de Jelin (2001) quien considera que poder recordar y rememorar historias pasadas será lo que sostendrá a la identidad.

Alliaud (2004) por su parte, desde la experiencia docente, da cuenta de lo expresado por la maestra quien toma en cuenta su experiencia personal y el entorno escolar para valorar lo aprendido durante su educación previa, considerándolo como una contribución importante para ese momento decisivo en cuanto a la proyección de su futuro profesional.

A partir de las entrevistas surge como dato que al momento de decidir la docencia como profesión se juegan determinadas variables de contexto social y económico. Una de las maestras entrevistadas hace referencia a ello:

“Se dio que no me podían mandar a estudiar y lo que más cerca tenía para hacer fue esta carrera y bueno sí obviamente que sí” (doc.5)

Desde los parámetros de identidad (Jelin, 2001), el sujeto es quien elige mencionar determinados acontecimientos, memorias que los relacionan con “otros”, tal fue el caso de la docente entrevistada quien decidió destacar esa experiencia relevante en su vida, ya que su elección se vio condicionada por la situación socioeconómica que atravesaba su familia y por lo tanto sus padres no pudieron costear sus estudios deseados en otra ciudad.

En este sentido, pareciera que optar por la carrera docente, suele estar relacionado con la búsqueda de un empleo rápido y conveniente, especialmente en un contexto de inestabilidad laboral, y así lo afirma Bottinelli, L (2014), quien comenta que, en un contexto de alta dificultad

para encontrar empleo, aumenta la cantidad de personas que optan por la docencia al considerarla una opción segura para obtener trabajo estable o asegurar su inserción laboral.

Así fue expresado por una de las docentes entrevistadas:

“Decidí estudiar magisterio porque era una salida laboral rápida” (doc.3)

Tenti Fanfani (2019) dirá que el hecho de que existan más personas que estudian la carrera docente es multicausal. "Una de las razones es que el oficio docente tiene una inserción laboral bastante rápida. Incluso, muchos jóvenes comienzan a trabajar antes de haber terminado sus estudios. Otra de las razones puede vincularse con la ampliación de los años de obligatoriedad escolar”.

Esta elección se toma considerando aspectos estratégicos y conveniencias en lugar de basarse en una elección independiente. Al mismo tiempo forma parte de la identidad del docente ya que como dice Vaillant (2010) la identidad docente es tanto las vivencias personales como el rol que le atribuye la sociedad.

Según Saraví (2009), la experiencia se da en diferentes contextos que pueden representar oportunidades. Greco, Perez, Toscano (2008) dirán que siempre habrá un lugar para generar algo nuevo, algo que no es ni existe, algo que no se posee, pero que podría llegar a ser. Como la decisión de la docente entrevistada que eligió la carrera profesional vinculada con la docencia en el nivel primario, hecho que posibilitó su inserción laboral en las instituciones educativas de este nivel para impulsar su desarrollo laboral.

Teniendo en cuenta el concepto de pathos (Troussel, 2015), como una experiencia que acontece, de manera externa, más allá de la posibilidad de elección del sujeto, que condiciona, que deja marcas, recuerdos y aprendizajes, es que se reconoce la pandemia como esa experiencia relevante, ese acontecimiento que irrumpe (Contreras, 2011), en la vida de las docentes, quienes no optaron por vivirla pero que se vieron obligadas a enfrentarla a pesar de las dificultades que implicaba enseñar en ese contexto.

Las maestras tuvieron que reorganizar su tarea docente. Según las entrevistas, ellas expresaron que su vida personal había quedado en segundo plano, ya que los padres enviaban mensajes o llamaban a cualquier hora del día, lo que para ellas fue un compromiso continuo. En cuanto a la tecnología, mencionaron que fue complicado pasar tantas horas frente a una pantalla, adaptarse al uso constante y formarse sobre el tema, incluso llegando al extremo de desvelarse por investigar el manejo correcto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Lo que señalaron las maestras permite considerar que el saber pedagógico por defecto² (Terigi, 2012) que limita el pensamiento hacia nuevos modos alternativos de las situaciones de enseñanza, se evidenció durante la pandemia. En ese momento, las docentes tuvieron que encontrar formas de llevar a cabo sus clases de manera virtual.

A continuación, se presentarán las dificultades y similitudes que las docentes entrevistadas experimentaron a pesar de no haber elegido vivenciarlas.

- Sobrecarga en el horario laboral docente:

“Eran las 8 de la noche y tenías.. señooo tal cosa”; “Era estar las 24hs con la escuela”; “Hubo que ponerles un horario de 8 a 17 hs asimismo te llamaban o te escribían en la traspnoche”; “Lo más difícil fue poner un corte, no era de 8 a 12 hs o de 13 a 17 hs era 24/7”; “Fue un 24/7”

Estos fueron algunos de los comentarios acerca de la carga horaria en la pandemia que tuvieron las docentes entrevistadas.

En relación a lo expuesto Leali, V (2021) comenta que muchos hogares de los/as docentes experimentaron la necesidad de adaptar su forma de enseñar, lo cual resultó en un proceso complejo que generó agotamiento. Los/as educadores/as respondieron consultas, recibieron capacitaciones y participaron en reuniones y llamadas fuera de su horario laboral. Esto último se asemeja a lo expresado por las maestras entrevistadas, las cuales respondieron a las consultas en cualquier horario, se capacitaron constantemente y recibieron llamadas cuando las clases ya habían finalizado. Dussel (2020), por su parte en torno a la sobrecarga horaria que sufrieron los/as docentes en pandemia, dirá que enseñar desde casa implica a menudo trabajar largas jornadas de doce a quince horas diarias, explicar detalladamente todo, utilizar recursos más desafiantes, sentirse constantemente evaluados. Los tiempos de trabajo son agotadores, con una conexión permanente, un aumento en la carga de trabajo y un cansancio constante.

- Agotamiento físico y mental:

“Muchas maestras que terminaron con carpeta psicológica, licencia de este estilo

² El saber pedagógico que apoya el funcionamiento estándar del sistema, que estructura nuestros modos de mirar el mundo de la educación escolar y que nos impide pensar en direcciones novedosas.

*por el hecho de que las colapsó de tal forma”; “Fue terrible el estrés que tuvimos”;
“Fue muy agotador en el sentido del estrés, agotador mental”*

Estos son algunos de los comentarios acerca del agotamiento físico y mental que manifestaron haber tenido las docentes entrevistadas en tiempos de pandemia. Cortes Rojas (2021), menciona que para que un proceso de enseñanza y de aprendizaje sea exitoso, es importante que tanto el/la docente como el/la estudiante estén en buen estado de salud física, mental y emocional. Esto contribuirá a una interacción y relación positiva entre ambas partes.

El estrés es un tema de salud importante que se ha agravado entre los/as maestros/as por la pandemia. Es crucial entender sus señales, las repercusiones que acarrea y las acciones preventivas que se pueden tomar para reducir los riesgos. En momentos en los que es fundamental mantener una buena salud, es esencial reconocer los síntomas del estrés.

El ser humano experimenta estrés de manera continua, ya que esta es una respuesta natural del cuerpo para indicar que algo no está bien o que hay alguna situación fuera de nuestro control. Esto último dicho por Cortes Rojas (2021) es lo que les sucedió a las maestras cuando se vieron abrumadas por su trabajo, lo que provocó una situación en la que sus cuerpos respondieron con estrés al no poder tener el control de la situación.

Cortes Rojas (2021) continúa comentando que a pesar de que el estrés es parte del funcionamiento normal del organismo, cuando se vuelve excesivo puede ser perjudicial, aumentando el riesgo de desarrollar enfermedades que afecten seriamente la salud de las personas. Ante lo dicho es por este motivo que las maestras, al notar que podrían enfrentar riesgos para su salud, se ven en la necesidad de recurrir a un profesional de la salud para ser atendidas por los desajustes que las condiciones laborales en contexto de pandemia les ocasionaron.

- La familia formando parte de las clases de los/as niños/as.

“El contacto con los padres fue terrible, me llamaban a cualquier hora me acuerdo levantarme sobresaltada a las 2 de la mañana, una preguntándome si había clase”; “los días sábado “ay! perdón seño pero recién me desocupe, te mando la tarea del nene”; “La verdad que el primer tiempo los padres se metieron, bastante lío hicieron, ya para el mes de abril decidí hablar con los papás y a darle consejitos mira papá no hagas esto, no le

pongas esto”; “fue de terror la mayoría los padres hacían las tareas y hoy por hoy se ven las consecuencias en algunos alumnos”

Dussel (2020) expresa que la escuela es considerada como un lugar donde los/as niños/as pueden independizarse de sus familias y las familias de sus hijos/as, siendo un espacio de autonomía y emancipación para ambas partes. La independencia también está relacionada con la sensación de tener menos visibilidad, como ocurre en situaciones de encierro. Esto último mencionado por la autora hace alusión a ciertos/as alumnos/as de las maestras entrevistadas quienes notaron cómo la pandemia imposibilitó que el/la niño/a pueda independizarse de su familia y pueda tener cierta autonomía en sus tareas escolares.

El ambiente dentro del salón de clases se había convertido en un espacio público. Esto conlleva efectos desfavorables, cuando las familias (es decir, otros adultos) se convierten en los/as interlocutores principales de los/as maestros/as. La afirmación de la autora concuerda con la de las maestras entrevistadas, las cuales señalan las consecuencias negativas que pueden surgir cuando las familias se involucran excesivamente en la educación de los/as estudiantes.

Dussel (2020) no busca promover un enfoque ingenuo centrado únicamente en el niño/a, sino destacar que la nueva realidad pedagógica virtual tiende a ser panóptica, es decir, totalmente visible, lo que la convierte en un campo de demandas y espejos que enfatizan que la presencia allí es para educar y aprender, no para satisfacer a los clientes.

Durante la pandemia, las docentes se vieron afectadas no solo por el estrés, la sobrecarga horaria y el mayor involucramiento de las familias, sino que también tuvieron que adaptarse a nuevas formas de enseñar, aprendiendo a utilizar recursos y herramientas digitales para seguir con su labor educativa. Para Terigi (2012), existe un saber pedagógico por defecto que respalda el funcionamiento habitual del sistema educativo, moldea las perspectivas sobre la educación escolar y limita a considerar enfoques innovadores. En las maestras limita su creatividad y las convierte en educadoras dentro de un contexto específico, lo que las hace sentir menos capacitadas para desenvolverse en situaciones poco comunes, desconocidas o completamente nuevas.

A partir de los datos, pareciera ser que las maestras desarrollaron una nueva forma de enseñar durante la pandemia lo que las motivó a superarse.

Cuando se habla de experiencias relevantes, la formación docente continua forma parte de una de ellas, considerándola como una de las experiencias comunes (Grimson, 2004) históricas que nos permiten construir ese imaginario colectivo, esos modos de hacer y de ser.

Quienes han tenido mayor antigüedad en la docencia se han aproximado a diversidad de capacitaciones docentes durante su periodo laboral y en relación a esas experiencias pueden argumentar que existe una discrepancia entre sus expectativas y lo que realmente reciben. Es así que expresan:

Demandas de las docentes en torno al distanciamiento entre el formador y quien decide formarse:

- Existe un cierto distanciamiento de la/el formador/a respecto de las reales condiciones laborales de la docencia.

“Las que dan los cursos siento que son profesionales en pedagogía, pero por ahí nunca pisaron un aula. Vos la miras como diciendo: ¡Ay, querida ¿Qué? ¿Vivís en Narnia? Esto es imposible de dar y menos en ciertas escuelas”

(doc. 2)

Podría decirse que las maestras perciben a las formadoras como aquella figura a cargo de la formación continua que diseña, planifica e implementa encuentros valiosos para pensar la complejidad de lo escolar, sin embargo, el contenido que les han brindado se encontraría desajustado respecto de la realidad áulica en la que desempeñan su tarea docente.

Lo anteriormente dicho se vincula con lo expresado por Camargo Abello; Calvo; Franco Arbeláez; Vergara Arboleda; Londoño; Zapata Jaramillo; Garavito Prieto (2004), quienes dirán que no se pone en duda la formación en sí misma, sino más bien la falta de calidad que presenta, tanto en los contenidos impartidos como en los métodos de enseñanza utilizados, resultando muchas veces la presentación de contenidos desajustados del contexto institucional de los/as destinatarios/as de la propuesta.

Al mismo tiempo Vezub (2005) plantea que es importante considerar qué dispositivos son los más apropiados para el crecimiento profesional, y qué objetivos deben tener los programas de formación en respuesta a las demandas actuales. Los/as educadores/as necesitarán desarrollar nuevas habilidades que les permitan trabajar en entornos educativos diversos, con diferentes retos sociales y culturales.

- No son escuchadas desde su saber.

“La capacitación tiene que servir para que vos hagás una pregunta, a ver no entiendo esto explicámelo, ahora si vos ya tenés tu discurso, ya preparaste tu clase y lo único que vas hacer es dar tu clase y no vas a dejar al otro preguntar porque no te querés salir de eso y a mí no me sirve eso”. (doc.3)

Ante lo mencionado por la docente, Tardif (2004) advierte que el saber docente es un saber desvalorizado, frente al campo intelectual y de recontextualización oficial, ya que los conocimientos de la formación profesional y los saberes curriculares de los profesores suelen considerarse como de menor importancia.

En este sentido, sostiene que la tarea de enseñar está vinculada a los conocimientos, aunque no logra determinar un conocimiento generado y supervisado por los propios docentes.

Lo dicho por la docente da cuenta que en su experiencia de formación continua no percibió haber sido considerada en sus intereses e inquietudes durante las propuestas de capacitación.

Pitman (2012) afirma que es importante convertir la formación continua en un lugar para reflexionar y actuar, dado que las soluciones a los problemas actuales no parecen estar únicamente en el ámbito académico.

Cuando la capacitación docente se convierte en un hábito, esto implica primero que ya no se centra en la aplicación directa, sino en convertirse en una experiencia que impacte en la forma en que los docentes se relacionan con la escuela, los/as estudiantes y su propia labor. Y segundo, que, si los ambientes de aprendizaje desean tener un impacto significativo, es necesario que los/as docentes movilicen no solo recursos intelectuales, sino también recursos emocionales y actitudinales, de manera similar a como sucede en el entorno laboral.

La capacitación más efectiva parece ser aquella que permite al docente desarrollar una visión sobre los temas educativos, evitando simplificar la labor de enseñar a un asunto meramente técnico.

Demandas de las docentes en relación a la formación continua:

- Sería necesario que haya capacitaciones en contexto laboral.

“Por ahí habría que buscar la posibilidad de capacitar en la escuela, aunque tengamos que venir una hora, pero que sea una capacitación en el lugar de trabajo y eso también evitará pérdida de tiempo, trasladarse”. (doc.6)

Aunque estatutariamente si bien la ley dice que deben darse en los establecimientos no da cuenta que tengan la posibilidad de ser en el horario de trabajo. “Ley 10.693 modifica el art.71 de Ley N°10.579. Incorpora Inc.g. organización de cursos de capacitación docente en los establecimientos para los docentes en actividad”

- Ofertas escasas de cursos estatales y gratuitos.

“Los que hay que son gratuitos, que por ahí dicta el CIIE (centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa), tienen un cupo bastante limitado y muchas veces ha pasado que llegamos y ya están los cupos agotados, y la carga horaria en esos cursos por ahí es mucha entonces para una docente que tiene doble cargo que está desde las 7 de la mañana hasta las 17hs en una escuela y que tiene además familia se hace complicado” (doc.6)

- Tensión entre la ley 25.864 que establece "un ciclo lectivo anual mínimo de CIENTO OCHENTA (180) días efectivos de clase" y la deseada capacitación docente en servicio por parte de las maestras.

“Tendría que ser curso de capacitación durante la carga horaria sin los alumnos, pero como ellos tienen el discurso político de que tienen que dar 180/190 días de clase” (doc.1)

- Necesidad de puntajes para acceder a un puesto laboral que las arroja a la oferta de capacitaciones docentes a cargo de entidades privadas

“Muchos de los cursos que hay son pagos, no son baratos, y tiene mucha carga horaria” (doc.6)

En relación a lo expresado por la docente 6, Birgin (1999), dirá que la demanda y la importancia asignada a la formación han dado lugar a una gran variedad de cursos en el mercado, donde los profesores utilizan diferentes estrategias para adquirirlos, a menudo de manera compulsiva. Sin embargo, a diferencia de un típico mercado, no se trata solo de comprar cursos libremente. La necesidad de obtener acreditación (que está determinada por las áreas temáticas prioritarias establecidas por la administración) guía la compra.

Los testimonios de las docentes podrían vincularse con lo que Medrazza y Veleda (2014), consideran acerca de que no es sencillo que el docente esté interesado en la formación docente continua, ya que el no optar por continuar formándose se daría a partir de una marcada falta de prestigio de la profesión, un importante deterioro en la formación y reglas obsoletas arraigadas en el sistema educativo, que resultan difíciles de cambiar. Esto último se relacionaría con lo dicho por Menghini y Oreja Cerruti (2021), quienes expresan que a lo largo del siglo XXI si bien las políticas educativas han pretendido una tendencia a la excelencia en la formación docente inicial, continua y gratuita, esto no se da de igual manera en lo que respecta a resolver los problemas existentes en las condiciones laborales docentes, precarias y de salarios bajos.

Quienes tienen menor antigüedad en la docencia y al mismo tiempo una menor experiencia en oferta de formación continua consideran que ésta les aporta un mayor conocimiento. A su vez destacan la importancia del espacio como es el CIIE (centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa) el cual lo reconocen como un lugar donde se adquiere lo que se espera de una formación continua y como un sitio de encuentro de problematización en donde se comparten y socializan problemáticas.

Es de esta manera que lo comentan:

- Intensificación en servicio

“Yo estoy de acuerdo, es más, para los programas estos que mandaron de intensificación dieron capacitación en servicio cosa que no se ha dado en otros años, así que en vez de venir a la escuela... no sé fue poco 2 veces o 3 pero fuimos a esas capacitaciones estuvieron buenas y también depende de cada docente yo estoy siempre estudiando algo, depende de cada uno, encontrás, acá siempre hay ofertas en el CIIE hay muchos lugares para hacer algo, o a distancia o fuera de hora” (doc.5)

- Imagen positiva de las capacitaciones gratuitas con puntaje

“Las capacitaciones del CIIE que yo he podido hacer algunos están muy buenos porque bueno tenes estos intercambios, estos diálogos, intercambios, trabajos que vos pudiste hacer, sí reconozco que no muchos lo van hacer por el poco puntaje que te ofrecen o porque a veces los horarios no concuerdan con lo que podés hacer con las actividades extras. (doc.4)

Ante lo dicho por las docentes entrevistadas, Camargo Abello; Calvo; Franco Arbeláez; Vergara Arboleda; Londoño; Zapata Jaramillo; Garavito Prieto (2004), dirán que a pesar de que la formación de los/as docentes no resuelve de inmediato los desafíos de la educación, ni mejora las condiciones laborales -tanto sociales como institucionales- de los/as maestros/as, sí resulta muy beneficiosa para romper con el círculo negativo que parece mantener a la/el docente en una situación de bajo reconocimiento social. La formación de maestros/as en ejercicio sería un desafío importante para aquellos/as que deben asegurar la formación docente: su constante mejora desde una visión profesional, con el propósito de fortalecer las instituciones, contribuir al desarrollo a nivel local, municipal y regional, y garantizar experiencias educativas positivas para los/as estudiantes.

Lógicas de adhesión a la formación docente continua:

Filmus, Miranda y Zelarayan (2003) hablan acerca de acceder a un puesto laboral y comenta la dificultad de que los/as jóvenes que terminan la escuela no encuentran trabajos que requieran los conocimientos adquiridos en la escuela media, aunque estos saberes son necesarios para acceder a dichas posiciones laborales.

Algunos/as profesores/as buscan simplemente tener un trabajo, mientras que otros se centran en su desarrollo profesional y formativo, siendo esta una distinción importante que se puede observar en este apartado:

Según lo expresado por las docentes:

- Realizar los cursos de forma obligatoria

“Hice los que la escuela me mandó, en la carga horaria que fijaba ese curso, (...) no hay ninguno que te muestre algo nuevo, hoy por hoy no conozco que hayan llegado”

(doc.1)

- Obtener el puntaje y no desear continuar capacitándose

“Yo tengo mis 10 puntos de cursos, nunca hice cursos que te generen puntaje, yo justo soy muy autodidacta los pocos cursos que hice no me sirvieron de nada, una pérdida de tiempo (...) con respecto a los cursos que manda el estado me parecen una

falta de tiempo total” (doc.2)

Entre las maestras entrevistadas hay docentes que entienden la necesidad de la formación continua en sus tiempos libres por deseo de seguir perfeccionándose y estudiando y otras que como anteriormente se vio no.

Aquellas docentes que deciden seguir capacitándose a pesar de haber alcanzado cierto puntaje lo hacen por considerar que deben seguir mejorando en áreas que desconocen o en información que aún no han adquirido.

Esto se refleja en el deseo de algunas docentes entrevistadas de querer continuar perfeccionándose:

“Yo ya por una cuestión de antigüedad me sirven los cursos que yo haga para mí no es que sumó puntaje o que me van ayudar acceder a un nuevo cargo o a subir en el listado. Si tuviera la posibilidad de hacer un curso haría algo de huerta para aplicarlo” (doc.6)

“Cursos que siempre querés hacer hay un montón, porque año a año salen nuevos cursos, algunos se repiten otros no pero bueno no sé, si haces el mismo curso distinto año siempre tenés una nueva actualización porque todos los años siempre llega algo nuevo entonces es como que sí, siempre hay algo nuevo, con esto de la ESI de las TIC está bueno capacitarse” (doc.4)

“Más que nada en ESI” (doc.5)

“En todo, taller de oralidad que me encanta, de PDL, cómo abordar ciertos libros que son fascinantes, desde la tecnología también, matemática ni te digo, en matemática se tiene que poder usar más la netbook” (doc.3)

Lo expuesto por las docentes da cuenta de lo dicho por Freire (2006), quien expresa que la enseñanza requiere entender que somos seres inacabados/as que necesitan ser reconocidos/as y tratados/as como tal. Esta condición de inacabados/as nos brinda esperanza y nos da la oportunidad de cambiar y de ser transformados/as, al tiempo que nos conecta con la diversidad de nuestra naturaleza.

Como mencionan Nias (1989) y Borrasca (2017), al igual que las maestras citadas, es importante para los/as docentes consolidar y desarrollar conocimientos y habilidades a través de la enseñanza, ya que esto contribuye a la construcción de su identidad docente.

5.2 Procesos de identificación en la construcción de la identidad docente

En este apartado se presentarán algunos de los procesos de identificación que en el marco de esta investigación se reconocieron en la construcción de identidad.

A lo largo de la historia las maestras de grado desde sus memorias presentan momentos claves que expresan procesos de identificación con el magisterio. Los patrones recurrentes de identificación que se observaron en las entrevistas están relacionados con la elección de la carrera docente, desde la niñez temprana con los juegos que se eligen, y ya siendo docentes con la impronta de la feminización y lo gremial.

Uno de los procesos de identificación se puede ver expresado al momento de decidir estudiar magisterio porque generacionalmente se viene de una familia de maestros/as. Esto forma parte de una identificación externa (Brubaker y Cooper, 2001), donde las maestras se identifican y categorizan como miembro integrante de una familia de docentes.

Para Sánchez Lissen (2002), la influencia de la familia es fundamental al momento de decidir ser docente, ya que suele ser un proceso complejo.

La docente 1 afirma que decidió ser maestra debido a su familia:

“Elegí ser docente porque en mi familia somos una familia generacional de docentes, mi mamá, mis tías incluidos mis primos que son de mi misma edad todos docentes, todos“.

Desde lo expresado por la entrevistada 1, la decisión de estudiar docencia, motivada por la influencia de la familia en generaciones pasadas, puede estar relacionada con lo que plantea Bourdieu (1988), en relación al vínculo entre la historia social de una familia y las decisiones estratégicas que toman para mantener su posición social y mejorar en la sociedad. Por ejemplo, si una familia elige dedicarse a la educación, es probable que busque preservar o aumentar su capital económico, cultural, social y simbólico a través de la profesión docente. De esta manera, la educación se convierte en una estrategia para preservar el capital familiar.

Un proceso de identificación de las docentes a edad temprana se expresa en la actividad lúdica que llevan a cabo durante su niñez, como por ejemplo jugar a ser docente y enseñarle a los/as muñecos/as, a amigos/as, etc. Allí los/as niños/as expresan el inconsciente, sus deseos, gustos y afinidades. Lo que Brubaker y Cooper (2001) entienden como procesos que los/as sujetos/as van vivenciando a lo largo de sus historias que se entranan en la construcción de identidad.

Ante esto las docentes entrevistadas mencionan:

“Yo me acuerdo cuando era chiquita ponía todos los ositos ahí, le enseñaba, les daba lecciones, mi hermanita que era chiquitita también, la sentaba, le enseñaba, ya tenía. Mis regalos preferidos eran el pizarrón y la tiza, como que ya viene” (doc.2).

“Primero porque siempre me gustó mucho compartir con los chicos, desde muy chiquita tenía muchos vecinos más chiquititos que yo y el típico de jugar, enseñarles” (doc. 5)

Para Hall (2003), el proceso de identificación nunca termina, siempre continúa, como se evidencia en el caso de las docentes anteriormente citadas que desde su infancia hasta su decisión de dedicarse a la docencia mantuvieron una identificación continua con esa vocación, reflejando que su deseo de ser docentes no cesa hasta la elección de la carrera, sino que perdura en el tiempo.

Otro proceso de identificación reconocido a lo largo de la investigación fue la feminización. Las maestras se identificaron como integrantes de un grupo de personas con una característica común (Brubaker y Cooper, 2001), que en este caso es ser mujeres docentes.

Es común observar que la mayoría de los/as docentes en las escuelas primarias son mujeres, con una proporción mucho menor de docentes hombres. Investigaciones recientes (Braginski, 2023 para el diario Clarín) confirman que en Argentina solo el 5,4% de los/as docentes de escuelas primarias son varones, lo que representa la menor proporción en toda América Latina, donde el promedio es del 25,8%.

Por lo tanto, es probable que cualquier estudiante que haya ingresado recientemente a la escuela primaria o en los últimos años no tenga la oportunidad de tener un maestro hombre durante su educación.

Al momento de la realización de las entrevistas las docentes con más experiencia mencionaron que en el ámbito laboral de la escuela primaria, la mayoría de los/as trabajadores/as son mujeres y comentaron que esta situación se da desde los inicios del nivel primario de nuestro sistema educativo; especialmente según ellas “desde la época de Sarmiento” (doc.1); (doc.4); (doc.2), donde se asociaba a las docentes con las madres. En cambio, las docentes más jóvenes creían que la situación ha cambiado y que ahora hay más hombres en la docencia primaria, superando así los prejuicios anteriores.

¿Cuál es la razón de que haya más mujeres que hombres como docentes en las escuelas primarias? Las respuestas que a este interrogante dieron las entrevistadas fueron:

“Está muy estigmatizado desde que se inicia de que la docencia tiene que ser para las mujeres es como que la gente considera raro ver a un hombre dando clase y está también esta estigmatización de que les cuesta que los chicos los abracen porque pueden tener problemas” (doc. 4)

En relación a esto último mencionado, Cappi Manzini (2018) expone que la desconfianza hacia los hombres en el cuidado de los/as niños/as implica considerarlos como posibles riesgos, sin tener en cuenta que las mujeres también pueden representar peligros al atender a los/as chicos/as.

“Creo que va por el lado maternal creo que la mujer pobre no por discriminar al pobre hombre, pero es más mamá por lo menos en la primaria” (doc.2)

Parecería ser que lo mencionado por la docente se vincula con lo manifestado por Fischman (2007) quien da cuenta de que si bien la figura de la “maestra segunda madre, asexuada” fue concebida durante la creación de las escuelas normales, y aunque se han puesto en duda algunas representaciones creadas en ese momento, siguen presentes y resultan difíciles de desmontar, resistir y transformar.

“No sé muy bien porque en el nivel primario y en el nivel inicial muchos maestros jardineros tampoco he visto debe ser por un prejuicio tal vez” (doc.6)

“Creo yo que es un poco de prejuicio quizás a la profesión” (doc.5)

En relación a lo expresado por las docentes Romero, C (2023) en una entrevista para el diario Clarín comenta que en la carrera docente no debería influir el género de la persona. Afirma que tanto hombres como mujeres pueden tener la misma capacidad de éxito. A pesar de esto, reconoce la existencia de prejuicios y estereotipos de género arraigados en la sociedad, especialmente en relación a la idea de que en la educación primaria deberían predominar las docentes mujeres, un concepto impulsado por los/as padres y madres, no por los/as niños/as.

“El maestro que yo conozco masculino, el hombre, es como un escalón la docencia para otro objetivo así lo veo yo” (doc.3)

“Pienso que es porque básicamente históricamente el presidente Sarmiento fue el que incentivo a las señoritas solteras a que se formarán como docentes” (doc.1)

Esto último dicho por la docente lleva a pensar en lo que menciona Morgade (2007), quien señala que la creación de escuelas normales es una forma en la que el Estado promueve que las niñas y mujeres estudien magisterio.

En esa época, la política educativa fue tan influyente que el normalismo se convirtió en una profesión vinculada especialmente a la mujer, debido a sus características distintivas. Esto fue un factor importante en la identificación de muchas personas que optaron por la carrera docente, incluidas las maestras de la escuela N°17.

Las opiniones de las maestras sobre la mayor presencia de mujeres que hombres en la enseñanza reflejaron diferentes puntos de vista, como la percepción social de la figura docente ligada a lo maternal (doc.2; doc.6), la influencia de ideas pasadas (doc.1; doc.2; doc.4) y la idea de la docencia como un paso previo a otra carrera profesional (doc.3).

Las mujeres han enfrentado numerosas batallas en la lucha por la igualdad de derechos, reconocimiento de su valía, y por ser valoradas por sus capacidades intelectuales y contribuciones a la sociedad actual. Aunque se ha progresado, aún hay muchos desafíos por superar, como destaca un informe de la UNESCO mencionado por Torrecilla en 1998 es posible que los salarios en la educación sean menores que en otros campos debido a que la enseñanza no es considerada una profesión predominantemente masculina. Sin embargo, esta afirmación se plantea como una suposición, ya que no hay ningún país desarrollado donde las maestras reciban salarios más bajos que sus colegas masculinos.

De allí que la feminización de la docencia y los rasgos de la docencia en general estarían estrechamente relacionadas con las políticas gubernamentales y los sectores de poder. Esta situación ha estado presente a lo largo de la historia del Sistema Educativo Argentino (especialmente en el nivel primario), empezando desde los primeros momentos del normalismo donde las percepciones estaban asociadas a lo femenino, lo maternal, a los bajos salarios, hasta los discursos actuales sobre la profesión docente donde se destaca la falta de valoración del rol, la desprofesionalización y la escasa apreciación del trabajo realizado.

Para Popkewitz (2000), los discursos que organizan la educación y dan sentido al trabajo de los/as profesores/as son parte fundamental del sistema de control social, ya que impactan en el

desarrollo de capacidades y actitudes de las personas, así como en su visión de lo apropiado e inapropiado, lo racional e irracional, lo común y lo que se percibe como extraordinario.

En los últimos años, en el campo educativo, se han observado una serie de discursos y afirmaciones (por parte de autoridades de Estado) respecto al trabajo docente que han desencadenado reacciones defensivas por parte del colectivo docente.

Ejemplo de estas expresiones son:

“Trabajan cuatro horas por día y tienen tres meses de vacaciones”

(Cristina Fernández de Kirchner, 2012)

“Convocaremos a voluntarios si el paro docente se concreta”

(María Eugenia Vidal, 2017)

“Quienes se dedican a la docencia son personas cada vez más grandes de edad, que provienen de sectores más bajos socioeconómicos y que eligen esta carrera tras haber fracasado en otras” (Soledad Acuña, 2020),

“Trabajan sólo cuatro horas por día, por eso no tienen salarios altos”

(Esteban Bullrich, 2017)

“Los maestros cobran nueve mil pesos y trabajan cuatro horas el aumento es razonable” (Gabriela Michetti, 2017)

Ante estos discursos las docentes entrevistadas expresaron su descontento manifestando:

“Cuantos mitos hay afuera y sobre todo de aquellos que no tienen contacto con el sistema educativo, tenemos si 4hs adentro y 4hs afuera, planificando corrigiendo preparando cosas. pero como nos desvalorizan con los discursos que corren” (doc.4)

“Es mentira de que trabajamos 4hs, con un solo cargo no podemos sobrevivir entonces tenemos que trabajar eeeeh en dos cargos que es una cosa que se ha naturalizado, y aclaró que no son 3 meses de vacaciones, son lo que fija la ley 45 días para mí por la cantidad de antigüedad que tengo, para las chicas recién iniciadas son apenas 30, y listo (doc.1)

“Hay gente que dice ahí están los que van hacer paros, los que tienen 3 meses de vacaciones, los que trabajan 4hs y encima lo que ganan pero bueno es como dos

mundos apartes y a veces tampoco uno puede entrar en ese .. esa discusión sin sentido, que vas a discutir? yo hago mi trabajo te lo demuestro y punto” (doc.5)

“El trabajo docente lo conoce el docente, los demás pueden hablar lo que decía Vidal de los voluntarios, me parece que es una falta de respeto (..) esto que también se dijo “total trabajan 4 horas y nada más” o por ahí te dicen “tienen no sé cuántos meses de vacaciones pagas”, hay un desconocimiento total y nada me parece que a esto me refería con el desprestigio que estamos teniendo como docentes que no solamente del gobierno es un discurso político que se traslada a la sociedad porque si tenemos una vicepresidenta qué dice “total están casadas y los maridos las bancan económicamente” (doc.6)

“Desde el gobierno de Cristina que hablaba de los 3 meses vacaciones ¡qué falta de sentarse en el aula!, no puede ... Vidal queriendo poner a los padres acá (la entrevistada hace referencia a la escuela) es una desvalorización, como diciendo cualquiera puede venir, puede dar clases... ¿Estás segura? vení te invito, pero tené en cuenta todo lo que nos exigen eh”. (doc.2)

Dos de las maestras entrevistadas expresaron su desaprobación y consideraron “una falta de respeto”, “una desvalorización” la decisión de la gobernadora de que los/as padres y madres impartieran las clases escolares en contexto de paro.

Ante este hecho Página 12 (2017) publicó un informe titulado “Con la voluntad no alcanza” en el que se mencionaba que los consejos escolares de La Matanza, Avellaneda, Ensenada y Bahía Blanca estaban en contra de la convocatoria y afirmaban que no permitirían el ingreso de personal que no cumpla con los requisitos de capacitación establecidos por las normativas vigentes.

Alguno/a de los/as presidentes de los consejos expresaban: “Hay leyes y la gobernadora tiene que respetarlas”, “La ley 10.579 –el estatuto docente– marca qué requisitos deben cumplir los maestros para estar al frente de un aula” “Ni capacitación, ni antecedentes, ni nada más” “Va en contra de los derechos de los trabajadores”.

“Yo los invitaría a estar un día en el aula, es muy difícil hablar de la docencia si vos no estás en el aula, entonces vos no podés hablar” (doc.3)

Los discursos de este tipo contribuyen al desprestigio de los/as docentes en la sociedad actual, según la perspectiva de Vecina Merchante, Gago, Abad (2017), sostienen que la función docente se desarrolla en un ambiente donde se le exige cumplir con deberes éticos, sociales y morales, pero a su vez su fracaso puede ser resultado de las influencias contradictorias de la sociedad en general, un ente a veces distante y abstracto en relación con la escuela y su propósito.

En relación a un discurso mencionado en las entrevistas, que menciona que las/os maestras/os trabajan sólo cuatro horas, se destaca que esto no es cierto según lo expuesto por Cirone (2013), quien señala que un/una docente actual necesita al menos tener dos trabajos para tener una entrada económica aceptable, lo cual implica pasar todo el día lejos de su hogar y seres queridos. O como lo expuesto en un artículo publicado por el diario INFOBAE por Maldonado, S, secretaria general de CTERA, en el año 2017 "Ningún docente trabaja cuatro horas diarias, se hace mucho trabajo fuera de la escuela que nadie paga, por otra parte, y los tres meses de vacaciones son una leyenda".

En un informe elaborado por SADOP (Sindicato Argentino de Docentes Privados) menciona este punto y comenta al respecto:

“La jornada laboral de los docentes no finaliza en el colegio, sino que incluye las horas de trabajo fuera de la escuela dedicadas a corregir, planificar, preparar materiales y reuniones con colegas, entre otras obligaciones. La dedicación que se prolonga más allá del horario laboral y alcanza a 11 horas semanales en los maestros de nivel primario”

Los discursos presentados reflejarían la falta de aprecio que la sociedad actual ha manifestado hacia la labor de los/as profesores/as, como menciona Rambur (2015), en el pasado, la comunidad tenía una idea clara de lo que se esperaba de los/as maestros/as, su rol estaba bien definido. Sin embargo, en la actualidad esto ha cambiado, y la baja valoración social del rol docente implica que los/as profesores/as deban ganarse el reconocimiento, aceptación y legitimidad por sí mismos/as frente a la comunidad educativa. Así lo manifiestan dos de las docentes entrevistadas:

“Tenés que estar plantado y ser vos la autoridad, los padres por ahí no lo entienden porque cambio la sociedad y te denuncian, te denuncian” (doc.3)

“Se ha perdido la autoridad frente a las familias la figura del docente está

totalmente desvalorizada” (doc.1)

Lo expresado por las docentes evidencia cómo la profesión docente ha perdido su valor, siendo la sociedad la principal opositora al rol de los/as maestros/as.

Un último proceso de identificación que se ha reconocido es la militancia docente. En este contexto, una persona puede verse a sí misma como parte de un grupo compuesto por individuos que comparten ciertas características, (Brubaker y Cooper, 2001), específicamente en este caso la militancia.

En este apartado, se explicará brevemente la historia de la formación de los sindicatos de docentes, cómo han enfrentado los desafíos a lo largo del tiempo y se mencionará una experiencia específica de una maestra que es miembro activo de SUTEBA. (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires).

Los orígenes del sindicalismo en la Argentina tuvieron inconvenientes. Durante los últimos años de la década de 1910, las ideas sindicales se propagaron por las provincias y territorios del país, pero no fue hasta 1940 que las organizaciones sindicales lograron consolidarse como actores unificados.

Nardacchione, G (2014) menciona cuatro razones que contribuyeron a la búsqueda de reconocimiento y estabilidad laboral para los/as docentes, quienes enfrentaban falta de consideración material, problemas económicos y precariedad en sus empleos.

El factor inicial estuvo vinculado a un aspecto social, ya que la mayoría de las maestras provenían de una clase social media-baja y necesitaban un sustento económico. Su participación en el sistema educativo podría conducirles a alcanzar una mejora en su posición social, especialmente para aquellas mujeres cuyas familias no dependían de sus ingresos.

El segundo aspecto tenía que ver con las exigencias del Estado en cuanto a la estabilidad laboral. Las protestas de los/as profesores/as eran poco frecuentes, ya que se consideraba que podían ser reemplazados/as con facilidad.

El factor tres se relacionaba con las controversias entre los/as docentes y también con diversos sectores socio-profesionales. Las discrepancias entre docentes graduados/as y no graduados/as, tanto a nivel nacional como provincial, de primaria y secundaria, de enseñanza técnica y general, ocasionaban una disminución en la intensidad de los debates.

El último factor es el que más se ha escuchado: el apostolado laico que personificaba el/la docente.

El rol de los sindicatos docentes es el de apoyar a los/as maestros/as a poder tener mejores condiciones laborales, esto es mejores salarios, beneficios, apoyar el desarrollo profesional, y lograr ser una voz que contribuya a mejorar su representatividad.

Esto mencionado lo expresan dos de las docentes entrevistadas que militan:

“SUTEBA es el único gremio que nos defiende, el único que cuando hay un problema, somos atacadas por los padres, por las familias es el único gremio que viene y nos asiste, legalmente y con todas las formas de defensa que podamos tener, las autoridades si nos pueden hundir nos hunden” (doc.1)

“La FEB nunca se va hablar de un tema extra docente, dan muchas capacitaciones que SUTEBA no” (doc.3)

Ante lo dicho por las docentes se puede ver cómo dos de las seis docentes entrevistadas que militan consideran que pertenecer a un sindicato las hace sentir más contenidas tanto en su formación como ante cualquier dificultad. Pablo Becher (2018) afirma que las prácticas sindicales forman parte de lógicas que permiten repensar cuestiones que son claves en la organización colectiva y sirven como herramientas de cambio en las propias prácticas cotidianas, cuando posibilitan la participación democrática donde los/as sujetos/as se sienten parte de colectivos que los/as invitan a compartir sus problemas, a sentirse contenidos/as y a pensar estrategias que visibilicen sus necesidades.

Tensiones entre el sindicalismo docente y el Estado:

Brubaker y Cooper (2001) expresan acerca de una de las identificaciones externas que existen y mencionan los sistemas formales, codificados y objetivados establecidos por instituciones con poder y autoridad. Esto se puede relacionar con las tensiones que existen entre los sindicatos docentes y el Estado como un actor de poder y autoridad.

En este sentido Perazza, R y Legarralde, M (2010) plantean tres tensiones que se generan entre el sindicalismo docente y el Estado, entre la que me interesa destacar la tensión entre “la lógica política y la lógica gremial” la cual plantea que, si bien el posicionamiento político no bloquea la lógica gremial, puede funcionar potencialmente estableciendo los límites de la negociación, acotando los márgenes del diálogo político o regulando las alianzas y confrontaciones. Si bien

esta coexistencia de dos lógicas atraviesa a cualquier actor político, es particularmente notable en aquellas organizaciones, como es el caso de CTERA, que han optado por participar explícitamente fijando su posicionamiento.

Esta tensión ha estado presente a lo largo de la historia de diferente manera por ejemplo en eventos históricos del sindicalismo docente como:

La protesta conocida como la “Carpa Blanca”, tuvo lugar en 1997 y fue una de las manifestaciones más significativas de la década. En esta protesta, los/as docentes exigían un aumento en los fondos destinados a la educación, así como la aprobación de la Ley de Financiamiento Educativo y la derogación de la Ley Federal de Educación. Y, por otro lado, el asesinato del docente Carlos Fuentealba quien se encontraba participando de una huelga del sindicato docente ATEN, perteneciente a la CTERA, en la ruta a la altura de Arroyito-Neuquén-, cerca del pueblo de Senillosa. En medio de una represión policial el 4 de abril del año 2007 resulta gravemente herido por una granada de gas lacrimógeno, disparada a quemarropa y por la espalda contra la ventana trasera del vehículo en el que se trasladaba, y posteriormente fallece en el hospital horas más tarde.

Para concluir con la militancia docente se toma el caso en particular de una de las docentes entrevistadas la cual evidencia un proceso de identificación anclado en entender a un otro. Para ella, el proceso de identificación se da específicamente en el sindicato al que pertenece, al que considera como alguien que la respalda al ser representada por alguien que comparte sus ideas, con quien se identifica, que defiende su lugar de trabajo. Además de ser docente, también actúa como delegada, lo que refleja una clara identificación con el gremio.

La docente en cuestión hace 30 años que ejerce la profesión docente, y milita en SUTEBA, afirmando que su participación dentro del gremio como delegada de la escuela en la que ejerce su trabajo se debe a que cree que este es el único sindicato que protege a los/as docentes, la escuela pública, y las instalaciones escolares. También señala que cuando las maestras enfrentan ataques de padres/familias, SUTEBA es el único gremio que les brinda apoyo legal y todas las formas de protección, ya que afirma que las autoridades escolares no dudarán en perjudicarlas si tienen la oportunidad.

Para visibilizar su lucha docente adhiere a los paros y menciona que junto a SUTEBA se suman a las protestas en las calles de la ciudad para dar a conocer su realidad y el estado caótico de las escuelas. En las manifestaciones, entregan petitorios a las autoridades, las cuales en ocasiones las consideran y en otras no.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

El trabajo de investigación llevado a cabo en esta tesina tuvo como objetivo general comprender las dinámicas experienciales que incidieron en la construcción de la identidad docente en las maestras de la Escuela Primaria N°17 de la ciudad de Bahía Blanca. El estudio se enfocó en la perspectiva de las docentes de esta escuela buscando identificar las experiencias más relevantes que incidieron en la construcción de su identidad docente y reconocer los procesos de identificación que contribuyeron a ello.

La tarea docente no es una práctica común, azarosa, sino que es una práctica reglada. El/la docente debe planificar y proyectar su trabajo, no se trata de una actividad improvisada.

En esta línea, desde una perspectiva cualitativa- inductiva y contemplando desde lo metodológico, un estudio exploratorio, se realizaron distintas entrevistas semiestructuradas a maestras que permitieron los análisis de experiencias que le resultaron más significativas a lo largo de sus trayectorias docentes. Entre ellas, la primera que se reconoce es la elección de esta profesión debido a factores económicos. Por una parte, la incidencia de este factor se vincula a la elección de la carrera por no contar con los recursos necesarios para estudiar fuera de su ciudad. Y, por otra parte, lo económico se vincula a la percepción de que la carrera docente ofrece la oportunidad de conseguir empleo de manera rápida y segura en el mercado laboral local. Otro aspecto interviniente en la elección de la docencia fueron las experiencias personales de encuentros significativos con sus maestras en tiempo de infancia, pues marcaron su vida.

Una segunda experiencia relevante fue el uso de la tecnología, específicamente en pandemia, en donde las maestras se vieron en la necesidad de reconfigurar su tarea docente. La experiencia de la pandemia vino a poner en entredicho ese saber seguro de la presencialidad como uno de los núcleos duros del saber pedagógico por defecto (Terigi, 2012) de las docentes, es decir, *“la/el maestra/o solo imparte clases en el encuentro cara a cara”*.³

En este tiempo, ante la imposibilidad de la enseñanza presencial, las maestras entrevistadas se acercaron a diversos cursos on line sobre TICs para la construcción de nuevas habilidades y, de ese modo, dar continuidad a la “posibilidad” de la enseñanza y abordar la continuidad pedagógica sostenida por las políticas educativas de turno.

³ la expresión en bastardilla es propia.

Asimismo, una manera de compensar el supuesto pedagógico mencionado fue reducir las brechas espacio-temporales entre las docentes y sus estudiantes, atendiendo virtualmente, a tiempo completo las demandas de estos últimos y de sus familias, quedando desdibujados los límites entre el tiempo laboral y el tiempo personal de las docentes.

Finalmente, otro momento significativo fue la formación continua que las maestras han recibido a lo largo de su carrera, en donde la cuestión de la formación docente se ve afectada muchas veces porque no se realiza la formación en el horario y ambiente laboral. O porque no existen demasiados cursos estatales y gratuitos que garanticen el acceso equilibrado y democrático a propuestas de formación y es por esta razón que muchas veces en el afán de querer acceder a un puesto laboral las docentes se sienten presionadas a comprar cursos que acrediten puntaje.

Desde los procesos de identificación que se reconocieron primeramente se destacó la decisión de ser docente motivada por la influencia familiar, al provenir de una tradición de educadores a lo largo de varias generaciones que impactaron en la decisión.

Un segundo aspecto observado en el proceso de identificación se manifiesta durante los momentos de juego en la infancia, en los que proyectaban su vivencia futura deseada, es decir, el ejercicio de la docencia; hecho que años más tarde implicó que decidieran estudiar una carrera docente (en este caso el profesorado de nivel primario). Esto indica que las vivencias de la niñez tienen un impacto en la personalidad de los/as individuos en la etapa adulta.

Un tercer proceso de identificación mencionado en el análisis fue la feminización que refiere a la alta presencia de docentes mujeres en la enseñanza debido a las representaciones que relacionan a la docencia con el rol maternal, plantean que los hombres eligen ser docentes como trampolín hacia otra profesión, o siguen una tradición que se remonta a la tradición normalista. Factores como políticas gubernamentales y figuras de autoridad han influido en este fenómeno. Actualmente, se critica el profesionalismo de los/as docentes, se les asignan responsabilidades excesivas sin el reconocimiento adecuado, y se los/as evalúa y critica de forma constante. Estas desvalorizaciones tienen repercusiones negativas en el bienestar emocional de las docentes y en sus satisfacciones laborales.

Un último proceso de identificación es la militancia en un sindicato docente. Pertenecer a un gremio docente forma parte de las contingencias de la carrera profesional del/la educador/a y es una elección personal de cada uno/a. Y en este campo de posibilidades algunos/as afiliados/as asumen un rol más protagonista dentro de estos espacios, cumpliendo distintos roles y funciones. Hay quienes consideran que unirse a un sindicato es la forma más eficaz de ser escuchados/as en temas como salarios bajos, deterioro de los edificios escolares y

condiciones laborales deficientes, así como en la formación. Además, el sindicato ofrece un espacio colectivo para reflexionar de manera crítica sobre las condiciones laborales y organizarse para demandar al Estado mejoras en estas áreas.

Durante el proceso de investigación, las entrevistas con las docentes revelaron asuntos que no estaban dentro de los objetivos de la investigación y, por lo tanto, no fueron abordados en el estudio. Estas cuestiones generaron reflexiones sobre posibles temas a investigar en el futuro, como la percepción de la enseñanza como profesión, vocación o trabajo, el entorno escolar en el que trabajan los/as docentes, sus preferencias y desafíos al ejercer la enseñanza, entre otros aspectos.

La edificación de la identidad del profesorado no se limita únicamente a lo investigado en este estudio, sino que involucra diversos aspectos como los cambios políticos, económicos, tecnológicos, sociales y culturales que influyen de manera continua en la labor docente y que pueden ser objeto de futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. Revista Iberoamericana de Educación.
- Alliaud, A. (2004). La escuela y los docentes: ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica. Cuaderno de Pedagogía Rosario. Año 7 N°12. El Zorzal. Rosario.
- Becher, P. (2018). La militancia docente en los tiempos actuales: significantes políticos, trayectorias y experiencias en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina). Trama, revista de ciencias sociales y humanidades.
- Birgin, A (2012). Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación docente en ejercicio. Buenos Aires: Paidós.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de la identidad. en Apuntes de Investigación del CECYP. Año V No 7. Buenos Aires, abril de 2001. Fundación del Sur. Pp. 30-67.
- Borrasca, B (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la universidad de Barcelona. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado.
- Bottinelli, L (2014). ¿Quiénes eligen la docencia hoy?. Editorial: UNIPE.
- Bourdieu, P. (1988). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Madrir: Taurus.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de la identidad. en Apuntes de Investigación del CECYP. Año V No 7. Buenos Aires, abril de 2001. Fundación del Sur. Pp. 30-67.
- Camargo, A; Calvo M; Franco Arbeláez, M; Vergara Arboleda, M; Londoño, S; Zapata Jaramillo, F & Garavito Prieto, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. Educación y Educadores.
- Cappi Manzini, L, Salles Tiellet, M, & Cappi Manzini, L (2018). Docencia Masculina en la educación infantil: Discurso de negación de la comunidad escolar. Subjetividad y procesos cognitivos.
- Cárdenas González, V (2004). Construcción de la identidad docente. Universidad Autónoma Metropolitana. Iztapalapa.
- Cirone, S (2013). La docencia en la Argentina ¿vocación o salida laboral? Cómo la crisis socio-económica afecta la calidad de la Educación en la Argentina. Exposición y premiación de estudios sobre condiciones laborales en la provincia de Buenos Aires. Tercer concurso Bialet Massé.

- Contreras, D, J. (2011). El lugar de la experiencia. Cuadernos de pedagogía 417, pp. 60-63.
- Cortés Rojas, JL. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*.
- Da Silva Catela, L. (2010). Pasados en conflicto. De memorias dominantes, subterráneas y denegadas. Conferencia presentada en la Universidad de Antioquia, en el marco de conmemoración de los 10 años del grupo Cultura, Violencia y Territorio, 27 de octubre, Medellín. Publicada parcialmente en Debates.
- De Laurentis (2015). Identidad Docente: Herramientas Para Una Aproximación Narrativa. En Revista Entramados- Educación y Sociedad.
- Dewey, J (2010). “Experiencia y educación”. Buenos Aires, Losada.
- Dussel I. y Quevedo L. (2010) Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Santillana. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado.
- Dussel, I, Ferrante, P, Pulfer, D (compiladores) (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compro-miso y la espera. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria.
- Filmus, D; Miranda, A; Zelarayan, J (2003). La transición entre la escuela secundaria y el empleo: los recorridos de los jóvenes en el gran Buenos Aires. Trabajo presentado en el 6to congreso de ASET. Buenos Aires
- Fischman, G. (2007). Entre segundas madres y trabajadoras “ajustadas: Cambios, ambivalencias y yuxtaposiciones en las representaciones sociales acerca de las maestras en la Argentina”. Cadernos de Educação.
- Freije, A., García, V., Ibarra, M., & Rausch, H. (2019). De alumnos a docentes. Relatos sobre la construcción de las identidades docentes en el Profesorado de Filosofía. En: VI Jornadas de Investigación en Humanidades Homenaje a Cecilia Borel. Noviembre, diciembre, 2015. Bahía Blanca, Argentina.
- Freire, P (2006). Práctica de la pedagogía crítica. Buenos Aires: Siglo XX
- Godino, B (2017). Procesos de construcción de nuevas identidades docentes: Vinculaciones entre los mandatos de formación inicial y los contextos de trabajo profesional en las instituciones de nivel primario. Análisis de experiencias de profesores egresados de un Instituto de Formación Docente (San Luis). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

- Greco, M; Pérez, A; Toscano, A (2008). Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares. Publicado en Baquero, R; Perez, V; y Toscano A (comp) (2008) Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar. Rosario: Homo Sapiens.
- Grimson, A (2004). La experiencia argentina y sus fantasmas. en Grimson, A. (comp.) La cultura en las crisis latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Jelin, E (2004). Reflexiones (localizadas) sobre el tiempo y el espacio; en Grimson, A. (comp.) La cultura en las crisis latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO. Págs. 237-247.
- Jelin, E (2001). ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?. En: Elizabeth Jelin, Los trabajos de la memoria, Siglo Veintiuno editores, España
- Larrosa, J. (1996). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes.
- Leali, N (2021) Seguir enseñando en tiempos de pandemia. En: Educación y virtualidad. Reflexiones y testimonios docentes en tiempos de pandemia. SEeducA
- Monge, L (2017). Enfoques y críticas del concepto de identidad. *PODIUM*.
- Morgade, G (1992). El determinante de género en el trabajo docente de la Escuela Primaria. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Morgade, G (2007). Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo): Género, autoridad y poder en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires. Editorial: Novedades Educativas.
- Mórtola, G (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial. En: Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol. IV N° 4.
- Nardacchione, G (2014). Una rara avis en el sindicalismo argentino: los sindicatos docentes (1880-2001). I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Espacios de investigación y divulgación.

- Oreja Cerruti, M.B y Menghini, R (2021). Política educacional y formación de docentes durante el gobierno de Cambiemos (2016-2019) en VIOR, OREJA CERRUTI Y C. AGUERO, Políticas, tendencias y experiencias en la formación de docentes panorama actual en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Lujan: EDUNLu
- Perazza, R y Legarralde, M (2010). Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina: Argentina. Web.
- Pitman, L. (2012). Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método, en Birgin, A., Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Paidós, Buenos Aires.
- Popkewitz, T (2000). Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata.
- Porta, L (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. Published 2013 · Sociology.
- Racedo, J; Galli, JM; Cieza Rodriguez, F; Mendoza, P; Mamaní, E (2006). Modelos de identidad docente en la transformación educativa. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.
- Rambur, M. (2015). Ser docente hoy: Una aproximación a las razones que fundamentan la elección. (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Restrepo, Eduardo (2014). Sujeto e identidad. En Restrepo, Eduardo Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones. Buenos Aires (Argentina): CLACSO.
- Sánchez Lissen, E. (2002). Elegir Magisterio: Entre la motivación, la vocación y la obligación. Escuela abierta: revista de investigación educativa.
- Sancho, J. M.; Hernández, F; Creus, A; H, P.; Martinez, S.; Giambelluca, V.; Cid, A. Y Duran, P. (2007). Historias Vividas del profesorado en el mundo digital. Praxis Educativa, 11, pp. 10 - 30.
- Santos La Rosa, M (2019). Historia de la educación en Bahía Blanca (1880-2001). Bahía Blanca. Ediuns.
- Saraví, G (2009). Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

- Seidman, I (2013). Construcción de identidad profesional docente. El proceso de formación como escenario de construcción de representaciones sociales. Universidad de Belgrano.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Terigi, Flavia (2012). Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico . - 1a ed. - Buenos Aires : Santillana.
- Troussel, L (2015). La noción de experiencia. Algunas conceptualizaciones del campo educativo. Publicado en: Castorina, José y Orce, Victoria (compiladores) (2015): Debates contemporáneos en educación. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Vaillant, D (2010). La identidad docente: la importancia del profesorado. En: Revista Novedades Educativas 234. Buenos Aires.
- Vassiliades, A (2013). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la "carencia" cultural y afectiva. Revista educación y cultura contemporánea.
- Vecina Merchante, C., San Román Gago, S., Doncel Abad, D. (2017). Discurso del profesorado en torno a la sociedad, la familia, la docencia y su función social. Aposta. Revista de Ciencias Sociales.
- Vezub, L (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? DIDAC Universidad Iberoamericana.

Documentos:

- Ley n° 10.579 - estatuto del docente

Pagina12:

<https://www.pagina12.com.ar/23285-con-la-voluntad-no-alcanza>

<https://www.pagina12.com.ar/233684-cada-vez-mas-personas-estudian-para-ser-docentes>

Cooperativaobrera : <https://www.cooperativaobrera.coop/lp/libro-escuelas-centenarias/libroECBB.pdf>

INFOBAE:

<https://www.infobae.com/2012/03/02/634940-los-docentes-niegan-tener-3-meses-vacaciones-y-trabajar-4-horas-dia/>

Clarín:

https://www.clarin.com/sociedad/primaria-argentina-varones-docentes-region-causa_0_tqqJY5L9Ou.html

SADOP:

<https://sadop.net/2014/03/25/el-mito-de-las-cuatro-horas/>

ANEXOS

Anexo 1- Entrevistas docentes:

- 1) Nombre:
- 2) ¿Hace cuantos años ejerces la docencia?
- 3) ¿Siempre ejerciste la docencia en la misma escuela? Si/No ¿Cuáles?
- 4) ¿Por qué decidiste estudiar el profesorado de primaria?
- 5) ¿Qué recordás de tus primeros empleos como docente? (Tales como preocupaciones, temores, saberes y autores)
- 6) ¿Qué aspectos consideras que incorporaste?

Cotidianeidad escolar:

- 1) ¿Qué consideras que es lo más importante de tu trabajo?, ¿qué es lo que más te gusta ? ¿y lo que menos te gusta?
- 2) Ejercer la docencia. ¿La consideras como una profesión? ¿Una vocación? ¿Un trabajo? ¿Por qué?

Cuestiones femeninas y masculinas en la docencia:

- 1) ¿Por qué pensás que en la docencia existen mayormente docentes femeninas?
- 2) En lo que respecta a los cargos directivos, consideras que ha cambiado el alcance del cargo para las mujeres ? ¿por qué pensás que pasó eso?

Contexto escolar:

- 1) En torno al contexto en el que se encuentra la escuela en la que ejerces la docencia, para vos...¿te es indistinto el por ejemplo dar clases acá, en la zona céntrica de Bahía o en un barrio periférico de la ciudad? ¿por qué?

Entorno a los discursos políticos:

- 1) A partir de los discursos políticos que se han dado en los últimos tiempos acerca del trabajo docente ¿que piensas en torno a los mismos?
- 2) ¿Consideras que tienen implicancia los discursos políticos en tu identidad docente?
¿Por qué sí? ¿Por qué no?
- 3) ¿Cómo se ven a sí mismos en relación con estos “proyectos” que “bajan” a las escuelas y entran en “sus grados”?

Militancia docente:

- 1) ¿Estás afiliada a algún gremio? ¿Militas? ¿por qué sí/ por qué no?
- 2) Cuando hay paro docente.. ¿Sos de adherirte? ¿Por qué sí/ por qué no?

Entorno a los discursos desde otros actores institucionales:

- 1) ¿Cómo es tu relación con los pares, con los padres, con los/as niños/as, con los directivos?
- 2) ¿Consideras que ellos tienen implicancia en tu identidad? ¿De qué manera?

Desde las experiencias:

- 1) ¿Qué experiencia/ s docente/ s destacarías o quisieras comentar que formo o formaron parte de tu trayectoria docente?
- 2) ¿Qué características presentan dichas experiencias que las convierten en aportes relevantes?

Acerca de la formación:

- 1) Pensando acerca de la capacitación docente, estas de acuerdo en los cursos que se dan para que el docente se capacite? tendrían que haber otros horarios/cursos?
- 2) Cuando se dan cursos de capacitación tratas de hacerlos?
- 3) Piensas que hay algún curso que no has hecho y decís en esto me gustaría capacitarme?

El uso de las tics en pandemia:

- 1) Recordando un poco lo que fue el dar clases en pandemia desde la virtualidad, ¿cuál consideras que fue el mayor cambio que experimentaste? (si es que lo hubo)
- 2) ¿Crees que tu manera de trabajar con las TIC cambió luego de la pandemia?
- 3) ¿Consideras que el dar clases en pandemia formó parte de una experiencia relevante en tu vida y en la vida de las/os demás docentes?
- 4) Si extrañaban la presencialidad... ¿Qué fue lo que más extrañaste?

Anexo 2- Fotos del frente de la escuela y de docentes adornando aulas y el resto de la institución para el comienzo del nuevo año escolar:





ESTA ES LA MEJOR
ESCUELA DEL MUNDO
PORQUE ES A LA
QUE VENÍS VOS.

















