



**Docente se hace: Momentos críticos y vínculos en las trayectorias de formación inicial**

**Teachers are made: Critical moments and connections in initial teacher education trajectories**

**Docente se faz: Momentos críticos e vínculos nas trajetórias de formação inicial**

Mariano Alu\*



<https://orcid.org/0009-0006-9178-696X>

**Resumen:** El artículo trabaja a partir de una serie de entrevistas biográfico-narrativas a docentes en ejercicio en la escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el propósito de acceder a la manera en que construyen sus identidades profesionales. El análisis pone el foco en los procesos de biografización a través de los cuales narran sus trayectorias formativas e identifican los momentos críticos y vínculos interpersonales que las marcaron. El análisis y los hallazgos se organizan en dos partes. La primera clasifica los recorridos que llevaron a la formación docente inicial en un espectro que va desde la elección como alternativa natural hasta las que transitaron otros espacios formativos. La segunda parte pone el foco en los momentos críticos de las trayectorias y en cómo la construcción de vínculos con referentes profesionales tiene un peso clave en la orientación de esos recorridos.

**Palabras clave:** Identidad profesional docente. Docentes referentes. Biografía.

**Abstract:** The article is based on a series of biographical-narrative interviews with in-service teachers working in secondary schools in the Autonomous City of Buenos Aires, with the aim of understanding how they construct their professional identities. The analysis focuses on the processes of biographization through which they narrate their training trajectories and identify the critical moments and interpersonal bonds that shaped them. The analysis and findings are organized into two parts. The first classifies the pathways that led to initial teacher education along a spectrum ranging from those who chose teaching as a natural option to those who passed through other training spaces before arriving there. The second part focuses on the critical moments in these trajectories and on how the construction of bonds with professional referents plays a key role in orienting these paths.

**Keywords:** Teacher professional identity. Mentor teachers. Biography.

**Resumo:** O artigo baseia-se em uma série de entrevistas biográfico-narrativas com professores em exercício na escola secundária da Cidade Autônoma de Buenos Aires, com o objetivo de entender como constroem

---

\* Universidad de San Andrés – Escuela de Educación - Docente e investigador afiliado. Dr. en Educación. E-mail: <malu@udesa.edu.ar>.

suas identidades profissionais. A análise foca nos processos de biografização pelos quais narram suas trajetórias formativas e identificam os momentos críticos e vínculos interpessoais que as marcaram. A análise e os achados são organizados em duas partes. A primeira classifica os percursos que levaram à formação docente inicial, em um espectro que vai desde a escolha como alternativa natural até aqueles que passaram por outros espaços formativos. A segunda parte foca nos momentos críticos das trajetórias e em como a construção de vínculos com referentes profissionais tem um papel chave na orientação desses percursos.

**Palavras-chave:** Identidade profissional docente. Professores referentes. Biografia.

## Introducción

Este artículo se desprende de un trabajo de tesis doctoral<sup>1</sup>, que estuvo dirigido a conocer la manera en que docentes de escuelas secundarias construyen sus identidades profesionales y, en estrecha relación con ellas, gestionan sus trayectorias a través del campo educativo. A lo largo de esos recorridos, las docentes<sup>2</sup> van leyendo el mapa de posibilidades ofrecido por regulaciones, políticas y tradiciones para luego, a partir de esas lecturas y del diálogo con sus propias representaciones sobre la profesión, tomar decisiones sobre el rumbo de sus carreras profesionales.

El foco de este escrito está puesto en una de las etapas clave de las trayectorias profesionales, que es la formación docente inicial. Esta abarca el período de la formación de grado y, en el ámbito geográfico de la Argentina, es ofrecida tanto por institutos de formación docente (IFD) como por universidades. Concretamente, este trabajo busca analizar los momentos críticos de esa etapa en relación a la construcción de la identidad profesional docente.

Las docentes en formación no están solas a lo largo de esos recorridos, sino que son acompañadas por referentes que tienen una influencia significativa en esos procesos reflexivos. Algunos de esos referentes son los propios pares, pero sobre todo se observa la influencia ciertas docentes formadoras, cuyas palabras y acciones tienen efectos profundos y duraderos en las representaciones y las trayectorias profesionales de las docentes analizadas.

## Marco teórico y estado del arte

Algunas preguntas surgen al pensar en el colectivo de docentes que enseñan en la escuela secundaria: ¿Cómo llegaron a convertirse en educadoras? ¿Cómo se definen a sí mismas? ¿En qué momento construyeron esa autodefinición sobre su identidad profesional? El sustantivo colectivo que las agrupa también las subsume en la homogeneidad, ocultando los detalles de esas identidades y, de esa forma, las múltiples formas de pensar y vivir esa profesión. Flores y Day definen a la identidad docente como un proceso continuo y dinámico que implica dar sentido, interpretar y

---

<sup>1</sup> La tesis de referencia se titula “Ser y querer ser en la docencia secundaria. Un estudio sobre las identidades profesionales y las trayectorias biográficas de docentes de educación secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, dirigida por el Dr. Axel Rivas y defendida en agosto de 2024 en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad de San Andrés.

<sup>2</sup> El uso de un lenguaje que no discrimine por género es una preocupación extendida que el autor de este trabajo comparte. Este trabajo acepta la convención de uso del masculino genérico para referirse a todos los colectivos (p.e. estudiantes, autores o funcionarios) en las ocasiones en que no sea posible o resulte forzado o poco fluido utilizar una denominación genérica (p.e. funcionariado). No obstante, en cada ocasión en que se alude al colectivo objeto de este estudio, es decir la docencia del nivel secundario, se utiliza el femenino genérico. La razón es simple: las tres cuartas partes de quienes enseñan en las aulas de la escuela secundaria son mujeres y casi la misma proporción se encuentra en la muestra no representativa utilizada para el estudio. Esta opción no salda el debate, sino que expresa el punto de vista que el autor considera el mejor de entre las opciones disponibles. Como las demás alternativas, tiene fortalezas y debilidades, y está abierta a la discusión y a su eventual reemplazo por una forma de nombrar que alcance más claramente los ideales de justicia.

reinterpretar las propias experiencias y valores (2006: 220). A ese dinamismo nos referimos cuando hablamos de proyecto reflexivo que, según Antonio Bolívar, “se expresa narrativamente a lo largo de la construcción inestable de una identidad (personal y profesional)” (2014: 729).

La identidad profesional docente es una de las cuestiones que han sido más desarrolladas por la academia hispanoparlante en las últimas décadas, entre las que se incluye un grupo de académicos locales que reseñamos en esta sección. Lo que las miradas tradicionales (Bourdieu, 1997) sobre el habitus, el campo y los sujetos estructurados en (y por) esos contextos sociales no permiten superar es una forma de pensar al colectivo docente desde su propia agencia y heterogeneidad. Una heterogeneidad que va más allá de reproducir las diferencias entre las instituciones formadoras observadas por Diker y Terigi (1997) o del capital social, económico y cultural con el que cuenta la familia de origen y los espacios de pertenencia. Se advierte en estos esquemas una falta de una dimensión que recupere el trabajo del sujeto sobre sí mismo en diálogo, reproducción y discusión con las estructuras y contextos culturales con los que interactúa. La perspectiva de Giddens (1995a) propone una mirada que otorga la potencia al sujeto, al centrar su análisis en el *proyecto del yo* que caracteriza a los individuos de esta época. Su teoría de la dualidad estructural (1995b: XVII) permite superar la dicotomía entre el objetivismo estructural del funcionalismo y el subjetivismo de las sociologías interpretativas y la teoría de la acción. El concepto de agencia se ubica en el centro de este esquema, donde es el actor quien produce y reproduce a la sociedad con sus decisiones. Esas decisiones no son meras reacciones cuasi instintivas, sino fruto de su registro reflexivo (Giddens, 1998: 40).

En el campo específico de la docencia, Bolívar (2007) y Cattonar coinciden al ver la construcción de la identidad profesional como un proceso singular y relacional en forma simultánea, que tiene lugar en un marco de complejización de la tarea docente y de creciente incertidumbre social, que parece haber “sacudido las bases tradicionales de su identidad profesional” (2001: 4). Elías (2011: 3) la describe como la forma en que los sujetos piensan en sí mismos como profesores, es decir, la imagen que construyen acerca de sí y de su tarea, remarcando la importancia de la construcción por parte del sujeto y que va más allá de su objetivación en una titulación. Ese proceso implica transicionar desde la identidad de estudiante a la de docente (Knowles, 2004; Vaillant, 2010) a partir de la revisión y resignificación de las imágenes y experiencias construidas a lo largo de la vida (Bullough, 2000). Hay ciertos momentos de pasaje, tanto materiales como simbólicos, que permiten mirar con mayor detalle los procesos de construcción y reconstrucción de la identidad profesional a partir de la puesta en crisis de las representaciones portadas por los agentes.

Tardif y Moscoso (2018) rastrean la aparición del concepto de profesional reflexivo y encuentran que sus acepciones se refieren a la reflexión como experiencia social, como reconocimiento e interacción y como crítica de las relaciones de dominación. Este agente tiene la capacidad de elegir, decidir, maniobrar a partir de su competencia y su reflexividad. Antonio Bolívar, por su parte, describe a la identidad profesional docente como un proceso dinámico que resulta de la interacción entre la autoconcepción de cada sujeto y su relación con (1) las características del contexto político, económico, social y profesional en que se inserta; (2) sus experiencias de vida y profesionales; y (3) sus valores, creencias y motivaciones personales (Mula-Falcón & Caballero, 2023: 1)<sup>3</sup>. Otros estudios que marcan la centralidad del sujeto a la hora de pensar la identidad son los de Vaillant, quien coincide en los parámetros generales reseñados en esta sección tanto sobre la centralidad del sujeto como la importancia del contexto ya que la identidad profesional docente es “una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y

---

<sup>3</sup> La traducción es propia.

relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben” (2010: 5). Algunas investigaciones locales analizan la relación entre identidades, trayectorias y contextos a partir de las opciones de capacitación y desarrollo profesional. Vezub (2011) rastrea la interacción entre las demandas del contexto laboral y los intereses personales a la hora de elegir instancias de formación continua.

Lo relatado hasta aquí muestra el consenso alrededor de una concepción dinámica de la identidad profesional, que va remodelándose constantemente a lo largo del tiempo en función de las experiencias. En función de estos elementos clave, el artículo se propone indagar en los procesos reflexivos buscando identificar aquellos elementos y situaciones que los impulsan o profundizan, conjeturando que ante una ausencia de espacios concretos para el trabajo reflexivo en la carrera docente (tanto en los aspectos discursivos como prácticos; en forma individual como colectiva), son los momentos críticos de las biografías y los encuentros interpersonales con las figuras de las referentes aquellos que movilizan la construcción y reconstrucción de la identidad profesional.

## Metodología

El artículo se basa en entrevistas biográfico-narrativas a 25 docentes en ejercicio en el nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se construyó una muestra no representativa de docentes utilizando el método bola de nieve (Bertaux, 2005: 60) con carácter intencional, ya que se buscó la mayor diversidad posible en las dimensiones principales del estudio (ámbito de formación, disciplina, ámbito de trabajo, género) avanzando hacia la saturación planteada por Bertaux (1999). Para el autor francés “el investigador no puede estar seguro de haber alcanzado la saturación sino en la medida en que haya buscado conscientemente diversificar al máximo sus informantes” (Bertaux, 1999: 8) aunque algunos autores prefieren hablar de recurrencias (Meccia, 2020; Santos Sharpe, 2020).

Se adopta una postura socioconstructivista (Bernard, 2014) al plantear la pregunta de investigación en términos de vínculos e interrelaciones antes que en función de factores y relaciones causales. En función de esa posición, los datos fueron producidos a partir de entrevistas biográficas que hicieron visible el proceso de construcción-reconstrucción de las identidades profesionales y la representación de las trayectorias a lo largo de las narraciones.

La técnica de la entrevista biográfica permite acceder a las tramas de sentido que vertebran las identidades profesionales de las docentes de la muestra, ya que está inmediatamente ligada a la cuestión de la identidad “no solo por la necesidad para el entrevistado de demostrar quién es quién y de afirmar tanto su yo como su otro sino también y, a veces obsesivamente, de actualizar quién y cómo continúa siendo alguien” (Arfuch en Fritsch, 2023: 64). El enfoque biográfico-narrativo, por su parte, es un tipo de acercamiento a las experiencias de los sujetos que en las últimas décadas se instaló con solidez en los estudios sobre la identidad, pasando de ser considerada una metodología a una perspectiva particular por derecho propio (Mula-Falcón & Caballero, 2023). Lo que aparece en esas narraciones no es necesariamente lo que pasó, sino aquello que quien narra es capaz de reconstruir desde el hoy (Bertaux, 1999). La clave de análisis del material está en las propias lecturas de las docentes ya que “las trayectorias profesionales y vida son unificadas por el impulso narrativo en la medida en que su carácter episódico y contingente está subordinado al sentido que se les puede dar por sus relaciones y su significado a largo plazo” (Huberman y Thompson, 2000: 24). La historia personal, resultado de su poder de agencia, se va entrelazando con las circunstancias del entorno social (Sautu et al., 2005: 44).

Las trayectorias, por su parte, se conciben en este artículo como marcadas por las decisiones (Santos Sharpe, 2020) y las reflexiones que las preceden y las suceden, siempre en función de un

universo de sentidos o representaciones construidas en distintos espacios (*locus*) y a partir de las interacciones con los *otros significativos* (Berger y Luckmann, 2003) que también los habitan. Ese proceso puede ilustrarse a partir del concepto de *biografización* de Delory-Momberger entendido como “el conjunto de operaciones y comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una forma propia den la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros” (2014: 699).

El distanciamiento del investigador se combinó con una actitud de apertura a la sorpresa (Rockwell, 2009), que operó como una constante al analizar los testimonios que se iban acumulando a lo largo del trabajo de campo, realizado entre 2020 y 2022.

El material proveniente de las entrevistas se procesó utilizando el software Atlas.ti y sucesivas versiones del análisis fueron revisadas en espacios del Doctorado en educación (UdeSA) y distintos seminarios de investigación entre 2022 y 2024<sup>4</sup>.

La investigación se realizó siguiendo los principios éticos propios de los estudios cualitativos en educación. Todas las personas entrevistadas fueron informadas acerca de los objetivos del estudio, la voluntariedad de su participación y el uso académico de los relatos producidos. Se garantizó la confidencialidad de los datos mediante la anonimización de los nombres propios y de las instituciones mencionadas. Las entrevistas se realizaron únicamente con consentimiento informado verbal o escrito —según preferencia de cada participante—, y en todos los casos se respetó el derecho a desistir o a no responder determinadas preguntas. Dado que el estudio no involucró población en situación de vulnerabilidad ni riesgos potenciales para las personas participantes, y que los procedimientos se limitaron a entrevistas biográfico-narrativas, no se requirió la intervención de un comité de ética institucional.

### **Primera parte: la llegada a la formación inicial**

En esta sección se analizan algunos aspectos de la llegada de las docentes a la formación inicial y a la construcción de sus identidades profesionales. Uno de los primeros hallazgos que llamó la atención fue el pequeño porcentaje de entrevistadas que había elegido la docencia como primera opción de formación luego de la escuela secundaria. Este grupo está conformado por poco más de una de cada cinco docentes de la muestra. A ellas nos referimos en la próxima sección, analizando cómo narran la llegada a la formación inicial. En los demás casos, donde hubo cambios de rumbo en la elección de la carrera, se observan distintas razones que explican cómo y por qué, luego de recorrer durante un tiempo otra formación profesional, reorientaron sus trayectorias formativas hacia el terreno de la preparación para enseñar<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Para conocer en detalle las características de la muestra (edad, disciplina, espacios de formación y de trabajo, antigüedad docente, trayectorias de formación continua, etc.) sugerimos consultar la versión completa de la tesis doctoral (Alu, 2024).

<sup>5</sup> Como se mencionó en la sección anterior acerca de las decisiones metodológicas, la muestra para este trabajo se construyó a partir de un interés por la heterogeneidad. Interesó cubrir un abanico amplio de espacios de formación, disciplinas e inserción laboral. Esto impide considerar a la muestra como representativa ya que, en esa búsqueda de heterogeneidad, algunas características pueden estar sub o sobrerepresentadas en relación con el universo de las docentes de la secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como por ejemplo el porcentaje de quienes reorientaron sus estudios o de cuántas entrevistadas obtuvieron su título docente en el ámbito universitario. Por lo tanto, las reflexiones producidas a lo largo de este trabajo deben ser leídas como la exploración de ciertas características presentes en un colectivo antes que como la construcción de una imagen generalizable a partir de una muestra representativa.

### *Lo natural y el sentido de lo vocacional*

Lo primero que es posible notar sobre el grupo de entrevistadas que eligió desde el inicio el camino de la docencia, es que conforman una absoluta minoría entre las entrevistadas. Si bien se trata de una muestra intencional no representativa, llama la atención que menos de un cuarto de las entrevistas den cuenta de este tipo de recorridos formativos.

Estas docentes describen su decisión como fruto de una inclinación natural hacia la tarea. Algunos relatos mencionan una decisión muy temprana, muchas veces inspirada en mujeres de la familia (madres o abuelas) con trayectoria en la docencia como maestras o directoras de escuela. Las entrevistadas fundamentan esas decisiones en ciertas escenas que operan como evidencia de esa inclinación personal, como muestra esta cita:

Mi casa era la casa a la que se venía a estudiar, yo les explicaba mis compañeros, así que a mí siempre se me dio eso, me gustaba hacerlo (Docente 17).

También aparecen en los relatos docentes de la escuela secundaria que se convirtieron en ejemplo e inspiración para elegir la carrera:

Había docentes que uno veía cómo nos explicaban o compartían esos conocimientos y al ser tan claros, tan didácticos, al llegarnos lo de tal manera bueno... uno se sentía o por lo menos yo me sentí seducida (...) decía \_Qué bueno esto, quizás yo también lo pueda hacer (Docente 13).

Las narraciones, sino embargo, muestran cierta ambigüedad e incomodidad a la hora de definir esa inclinación. Si bien no se desarrolla aquí por cuestiones de espacio, el concepto de vocación aparece como una referencia ineludible para los relatos. Por un lado, las entrevistadas lo utilizan para ilustrar un tipo de inclinación natural (en el sentido de algo que acontece antes de un proceso reflexivo) y de disfrute por la docencia. Pero al mismo tiempo, la idea de vocación aparece en los relatos como un concepto problemático. En distintas entrevistas aparecen frases como “la idea de vocación sirve para mantener los sueldos bajos” o “si te hablan de vocación es porque te están explotando”. Todas las docentes que narraron su decisión de hacerse docentes como primera opción mostraron algún tipo de relación ambivalente con este concepto, lo cual demuestra que, más allá de su descrédito y de la resistencia que genera, sigue siendo un componente central en la construcción de tramas de sentido acerca de la identidad profesional docente<sup>6</sup>.

### *La docencia como resultado de una negociación*

Existen trabajos del ámbito local, específicamente enfocados en el análisis de las trayectorias de estudiantes en algunas licenciaturas (Miguel, 2012; Schiavinato, 2016), que plantean que el contexto familiar no influye significativamente en la elección de la carrera. Sin embargo, casi todas las entrevistadas realizadas para este trabajo reconocen un peso importante de sus entornos a la hora de decidir el rumbo de sus estudios, lo cual se enmarca en la mayoría de los estudios relevados sobre esa influencia (Aráoz Cutipa & Pinto Tapia, 2017; Johnson & Mortimer, 2002; Vautero et al., 2021). Esto se ve con claridad en los casos en los que estaba presente la inclinación por la profesión docente pero las presiones del ámbito familiar, compuesto por adultos con estudios superiores, fueron capaces de reorientar la elección, al menos en un primer momento, hacia el *locus* universitario:

<sup>6</sup> Esta centralidad incómoda de la idea de vocación es el núcleo de un artículo en preparación sobre las formas en que las docentes en ejercicio construyen sus identidades profesionales.

¿Cómo me hice profe de historia? Primero fui impulsada por decisiones familiares para ir por la licenciatura. Ya de por sí estaban a disgusto con que haya elegido historia, así que quisieron la entidad de la licenciatura como para que tenga un título más (Docente 01, padre Ingeniero ambiental, madre Licenciada en Psicología).

Yo desde antes de estudiar Antropología ya sabía que quería ser docente. Pero empecé estudiando Ingeniería química porque seguía la inercia familiar y al año y pico me di cuenta que no me gustaba... y en ese momento ya sabía que tenía ganas de ser docente y dije “No voy a estudiar ingeniería química para ser docente” (risas). Así que terminé estudiando Antropología, [materia] que había tenido en la escuela (Docente 06, padre Ingeniero químico).

Esto puede tener que ver con el decreciente reconocimiento simbólico y material de la profesión, combinado con ciertas expectativas orientadas a la construcción y conservación del capital cultural de los hogares con un mayor nivel de estudios de los progenitores (Bourdieu, 2003)<sup>7</sup>.

Lo cierto es que estos casos muestran una salida “negociada” entre las presiones familiares y cierta inclinación por la enseñanza. Por eso los ubicamos como un grupo intermedio entre quienes decidieron y transitaron la formación docente como opción principal y quienes la eligieron en segundo lugar después de haber transitado otra formación más allá de la docencia, que se describen a continuación.

### *La docencia como segunda opción*

Este subconjunto está compuesto por las docentes de la muestra que no eligieron la docencia al inicio de su formación de grado. En estos casos, una vez finalizado el nivel secundario, la decisión de seguir estudiando dirigió sus trayectorias hacia otras disciplinas, lo que las llevó al ámbito universitario<sup>8</sup>. Una vez iniciada esa formación de grado, los relatos mencionan distintos momentos críticos que reorientan la elección: se mantiene el interés por el campo disciplinar que estaba presente desde el comienzo, pero se redirige la trayectoria formativa hacia la titulación docente. Las entrevistas mostraron tres razones distintas que justifican esa reorientación. La primera es la de quienes se desencantaron con el funcionamiento del ámbito universitario, sus lógicas académicas y una alta demanda de cursadas percibidas al mismo tiempo como desorganizadas. La formación docente aparece como una posibilidad de formarse en la disciplina de interés en un ámbito más amigable:

Puan<sup>9</sup> para mí era como el templo. Yo no quería ser docente. Mi sueño, mi fantasía, era ser escritora, me formé con escritores y mi sueño era ser escritora... Pero sentía que no iba a poder con toda esa carga de estudio. La gente me decía “No tenés vida, no sabés lo que es”. Bueno, me asusté. Y la tía de un amigo era la rectora de un colegio, me dijo “Tenés que ir a estudiar al .... (IFD). Aunque no quieras ser profesora, la formación es muy buena, los docentes son muy buenos”. Y entré y me enamoré. Me gustó ese formato que yo ya conocía, que no fuera tan caótico, que hubiera poca gente y que enseguida nos conocíamos todos (Docente 14).

---

<sup>7</sup> Esta puede no ser la situación de la mayoría de las trayectorias docentes del país, teniendo en cuenta que varios autores identifican un crecimiento amplio del porcentaje de docentes que son la primera generación con estudios superiores en su familia (Donaire, 2012; Tenti Fanfani, 2005, 2010). Sin embargo, se debe tener en cuenta que los hallazgos aquí expuestos provienen de una muestra no representativa tomada en la jurisdicción.

<sup>8</sup> Reiteramos el carácter no representativo de la muestra, por lo cual no es válido proyectar estos hallazgos a la totalidad del colectivo. La utilidad de esta selección es hacer visibles algunas características del colectivo que una indagación particular como un censo de población docente podría precisar en su correcta magnitud.

<sup>9</sup> Se refiere a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, ubicada en la calle Puan 486, CABA.

La segunda razón que justifica el nuevo rumbo de la trayectoria formativa tiene que ver con la falta de acceso a una formación de licenciatura en la jurisdicción de residencia. En ese contexto, el profesorado ofrece la única opción para estudiar la disciplina de preferencia.

En realidad a la docencia no la tenía en mis planes, te voy a ser sincero. A mí me gustaba mucho la historia y yo siempre soñé con ser paleontóloga o arqueóloga. Pero en el 2001, imaginate el contexto<sup>10</sup>... era bastante negativo como para imaginar una carrera en otro lugar por los costos. No podía, la verdad, solventarme un estudio en otro lugar que no sea ahí en ..... [ciudad pequeña del interior del país] y en el 2003 arranqué el Profesorado de historia, pero con la idea de estudiar la historia, no de enseñar... La verdad es que a la docencia la fui descubriendo ahí (Docente 12).

La tercera razón agrupa a quienes se plantearon la docencia como una opción temporal mientras desarrollaban su carrera académica, como por ejemplo entre los estudios de grado y los de posgrado.

Cuando salí del secundario no tenía claro que estudiar, estaba entre Historia y Letras, pero no porque tenía como objetivo dedicarme a la docencia. Finalmente me decidí por Historia y también durante la carrera fui viendo cuáles eran las posibilidades laborales. Hice presentación a [la beca doctoral del] CONICET<sup>11</sup> y la docencia apareció como una posibilidad laboral mientras esperaba las resoluciones de CONICET (Docente 15).

Este subconjunto agrupa a quienes llegaron a *hacerse* docentes como segunda opción, luego de reorientar las decisiones originales de formación inicial tomadas al final de la escuela secundaria. Esa reorientación se dio en algunos casos dentro de la misma institución (en los casos de quienes pudieron formarse como docentes dentro de la misma universidad), mientras que en otros implicó migrar hacia institutos especializados (IFD).

El elemento del “descubrimiento” de la docencia está presente en la mayoría de las narraciones de este tercer subgrupo, ilustrando el carácter dinámico de las trayectorias y cómo las docentes van incorporando experiencias a su marco reflexivo y, de ese modo, abonando la construcción y reconstrucción de una identidad profesional. En la próxima sección analizamos cómo las docentes narran los momentos críticos y vínculos que condujeron, en esos casos, a una reorientación de la trayectoria formativa.

## Segunda parte: los cambios de rumbo. Procesos reflexivos y el papel de las referentes

Esta sección desarrolla cómo narran las docentes los momentos críticos que reorientaron sus trayectorias y cuál es el rol de ciertos vínculos interpersonales en los procesos reflexivos que las llevaron hacia esos nuevos rumbos.

Las referentes, consideradas como los otros significativos de Berger & Luckmann (2003) o los modelos identificatorios de Ferrarós (2013), posibilitan descubrimientos, orientan los recorridos y acompañan las reflexiones sobre la propia identidad profesional, especialmente en los momentos críticos que las docentes atraviesan a lo largo de sus trayectorias formativas. Consideramos, que el peso de estos vínculos aumenta en forma directamente proporcional la falta de espacios institucionales en los ámbitos de formación (tanto en el sector universitario como en el terciario) que alberguen y promuevan la reflexión sobre la identidad profesional que ahí se construye. Esto

<sup>10</sup> Hace alusión a la crisis económica que estalló en diciembre de 2001 y generó corridas cambiarias, “corralito”, colapso económico y precipitó la caída del gobierno de Fernando de la Rúa y provocó profundas consecuencias socioeconómicas.

<sup>11</sup> Se refiere al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, organismo oficial dedicado a la promoción científica, una de cuyas líneas es la financiación de estudios de doctorado a través becas.

contribuye a la heterogeneidad de las experiencias y a la soledad en la que las docentes en formación las transitan. Esas experiencias, por lo tanto, están muy influenciadas por las particularidades de los vínculos con referentes, que dependen en buena medida del azar, la contingencia y las afinidades personales sobre las que se construyen esas relaciones.

### *Los momentos críticos como motor de procesos reflexivos*

Existen ciertos marcadores en las biografías que Goodson define como “acontecimientos críticos en la vida de los docentes y más particularmente en su trabajo que pueden afectar de manera crucial su percepción y su práctica” (2003: 752). Para Bullough (2000), por su parte, estos momentos críticos provocan la revisión de las imágenes construidas a lo largo de la vida. Goodson también marca, en el mismo trabajo, que esos momentos críticos suelen estar ausentes en los planteos de las políticas educativas, las cuales presuponen trayectorias formativas (y también laborales) que transcurren de forma constante, acumulativa y homogénea.

Varios autores describen los momentos de tensión que se generan cuando las docentes se ven obligadas a proponer soluciones personales a problemas sistémicos. Estas situaciones pueden asimilarse a lo que Beck (2003) llamó una situación de “individualidad institucionalizada”. Algunos trabajos dan cuenta del repliegue identitario de las docentes (Brito, 2009; Vezub y Garabito, 2017) y otros del malestar docente (Beech, 2008; Calvo, 2020; Esteve, 2006) que se dan cuando el contexto se vuelve difícil de ser procesado con las herramientas identitarias disponibles. En este trabajo utilizamos esas imágenes para mostrar cómo las trayectorias formativas presentan a las aspirantes diversos desafíos para los que no se sienten preparadas ni disponen de espacios concretos donde orientarse, en forma análoga a lo que los autores citados observan a lo largo de las trayectorias laborales.

Los momentos críticos de esas trayectorias pueden estar asociados a las distintas fases de la carrera, como el ingreso y la necesidad de construir el rol de estudiante; el inicio de las prácticas en instituciones educativas o bien la cercanía del egreso y la necesidad de insertarse en el campo laboral. Pero también es necesario ampliar la mirada para encontrar esos puntos de quiebre en otros hitos de las historias personales de las docentes, que tienen que ver con sus procesos reflexivos particulares y familiares que, como hemos visto en la sección anterior, pueden generar efectos profundos. Lo que tienen en común es cómo inducen a la reflexión, al poner en cuestión las imágenes vigentes hasta ese momento en torno a su profesión y al espacio que ocupan en ese campo. Es decir, potencian los procesos reflexivos de biografización (Delory-Momberger, 2014) que buscamos rastrear a lo largo de las narraciones biográficas.

### *El papel de los referentes*

A lo largo de esos momentos críticos, y ante la falta de espacios institucionalizados donde procesarlos, toman protagonismo los vínculos que se entablan con referentes. Estos personajes no han sido muy estudiados en la bibliografía que trata sobre la construcción de las identidades profesionales, más preocupada por dar cuenta de los factores institucionales (las características de las casas formadoras y sus tradiciones) y estructurales (como las normativas, reglamentos, programas y bibliografía) que por las mediaciones entre ellos y los sujetos-docentes. Sin embargo esas personas que hacen sitio al que llega (Meirieu, 2003) fueron apareciendo en cada una de las narraciones de las docentes, que les asignaron un papel clave. Algunas líneas de investigación sobre el tema trabajan en torno al concepto de docentes memorables o buenos docentes (Álvarez et al., 2010b; Gómez Caride, 2016; Martínez & Branda, 2014; Porta et al., 2017; Porta & Yedaide, 2013)

y analizan la huella que estos enseñantes dejan, aunque se enfocan principalmente en su influencia en cuestiones vinculadas a la enseñanza de la disciplina, es decir, pedagógico-didácticas. La mayoría no enfoca, sin embargo, su calidad de mentores o referentes que orientan en la inmersión en una carrera profesional o, en palabras de Bourdieu, un campo específico. En este estudio interesa, por el contrario, pensar su influencia como guías de las carreras profesionales, lo cual implica rastrear su injerencia no en torno a cómo dar clase (el *hacer docente*) sino en relación con la gestión de la propia carrera: conocer y relacionarse con la normativa, elegir los trayectos de formación continua, buscar determinada inscripción profesional en ciertas escuelas o subsectores, etc. El punto siguiente desarrolla algunas particularidades de los vínculos entre las entrevistadas y aquellas personas a quienes reconocen en sus relatos como referentes.

Viene ganando importancia en las últimas décadas la caracterización de las docentes como cierto tipo de artesanas. Es decir, personas que dominan un oficio (Alliaud, 2017; Alliaud & Vezub, 2012; Guevara, 2016) que requiere conocimiento, pero también autonomía y adaptación al material con el que trabajan, que en este caso son las subjetividades de los estudiantes.

Para esta concepción del trabajo es fundamental el rol del maestro, ese otro que enseña y acompaña en los primeros pasos de la formación en el oficio. Esas interacciones pueden ser una clave que permita entender los procesos de construcción identitaria: “a partir de un proceso relacional, los docentes internalizan características personales y profesionales que desean poseer o que ven proyectadas en otros. Establecen una relación de tipo afectiva, de admiración y de respeto.” (Ojeda, 2008: 3). ¿Quiénes son esos otros significativos? ¿Qué características los convierten en referentes clave de las trayectorias de las docentes de la muestra? El campo de la docencia, especialmente en la fase de la formación (*locus formativo*), otorga un papel fundamental a esos otros que devienen en guías o modelos identificatorios (Ojeda, 2008; Ferrarós, 2013) que ayudan a incorporar el oficio. Para esos docentes “ofrecen un modelo a imitar” Goodson (2003: 75). Los relatos de las docentes de la muestra son igualmente claros en relación al peso de esas influencias:

Una figura clave fue un profesor que tuve cuando me pasé [desde la licenciatura] al profesorado. Y a su mujer, que también me acompañó todo el secundario... Y yo veía la pasión con la que hablaban de la historia, veía la forma en la que abordaban la historia y yo estaba totalmente enamorada de todo lo que decían. De hecho, cuando ella se enteró que me gustaba la historia me empieza a exigir el doble... Es como que me hicieron una jugarreta para decirme ‘Bueno, vamos por acá’ (Docente 01)

Me acuerdo del profesor de historia de 5º año, que trabajaba con textos interesantes y a mí me iba bien. Él me empezó a decir ‘Te tenés que dedicar a la historia’. Y eso, sumado a que yo lo venía disfrutando mucho, me hizo repensarlo, porque la verdad es que hasta ese momento yo no lo tenía en mente... Así que sí, hubo algo de un docente en particular que me ayudó a tomar la decisión (Docente 11)

Estos testimonios confirman el peso de esas figuras como movilizadores de procesos reflexivos sobre la propia identidad que impactan con fuerza en las trayectorias biográficas. Lo más interesante de estas influencias es que no están institucionalizadas en espacios específicos de acompañamiento o de reflexión, sino que parten de las características personales y particulares de esas personas y del vínculo que las docentes entrevistadas fueron capaces de establecer con ellas. La vacancia de esos actores específicos que acompañen los procesos reflexivos durante la formación se comprende mejor en el contexto de una falta de definición general de los perfiles de quienes forman docentes, cuestión identificada en análisis críticos de la formación inicial como el de Marcelo y Vaillant (2018).

La tarea de acompañamiento, también definida como mentoría, ha sido trabajada por distintas investigaciones (Álvarez et al., 2010a, 2010b; Darling-Hammond, 2003; Meirieu, 2003). Estos trabajos se focalizan principalmente en el efecto de los referentes sobre las docentes noveles,

sin profundizar demasiado en el cómo o por qué logran ese efecto. A lo largo de la siguiente sección se irán identificando las maneras en que estas maneras de acompañar asumen modalidades concretas. Como se verá, es clave la intersección entre las formas del acompañamiento, la emergencia de situaciones o momentos críticos en las trayectorias formativas y la falta de mecanismos institucionalizados de acompañamiento. Esta característica de las referentes de ocupar un espacio vacante de institucionalización es una de las hipótesis principales de este trabajo a la hora de comprender el impacto de las trayectorias biográficas en las identidades profesionales y, sobre todo, la heterogeneidad de las mismas, vinculada directamente con el carácter particular, situado, dinámico e impredecible en gran medida que tienen los vínculos con estas referentes.

## ACOMPAÑAR EN LA INCERTIDUMBRE

Según las entrevistadas, uno de los aportes principales de las referentes es su acompañamiento ante la incertidumbre que generan las nuevas demandas que aparecen al inicio de cada etapa de la carrera. Un conjunto de esas demandas engloba a cuestiones inherentes al *oficio de estudiante* (Bourdieu, 2003; Perrenoud, 2006), como por ejemplo las estrategias de lectura, de escritura o las vinculadas a los exámenes, y que van desde la organización del material y la preparación hasta el manejo de las emociones. Las referentes aparecen en los relatos como aquellas personas capaces de orientar a las docentes a partir de ciertas claves que las ayudaron a desarrollar ese oficio. Los contenidos, estrategias o sugerencias que transmiten no están incluidos en los programas de las materias a su cargo, sino que van surgiendo en función de las demandas de los estudiantes tanto a nivel colectivo como individual. Esa flexibilidad y capacidad de escucha ocupan el centro de las descripciones de las entrevistadas sobre las referentes, y constituyen las cualidades principales que definen su prestigio e influencia.

Otro conjunto de instancias desafiantes para a las docentes en formación, se encuentra en el *campo de la práctica* y los roles que ese tránsito implica: planificar, llevar adelante las clases e interactuar con los grupos de estudiantes en el marco de una escuela de aplicación y bajo la mirada de la docente formadora y la orientadora<sup>12</sup>. Varias de las entrevistadas refieren ese trayecto como una etapa difícil en la que no siempre encontraron la orientación que necesitaban en las docentes formadoras a cargo de esos espacios. En esas situaciones, son también las referentes quienes aparecen acompañando de formas diversas: revisando las planificaciones (aunque no sea parte de la tarea correspondiente a su rol), sugiriendo actividades o simplemente brindando a las estudiantes un espacio de escucha atenta y diálogo en base a su experiencia. Una nota interesante acerca de estas interacciones es que no siempre las referentes se especializan en cuestiones didácticas, sino que a veces forman parte del campo de las materias disciplinares o de la formación general<sup>13</sup>.

Tenían todos mucha pasión y eso me influyó mucho evidentemente. Mi profesora de teoría literaria fue una [referente]. Ella siempre tomaba algo, cuando participás en la clase, por ejemplo, trataba de encontrarle la cuestión positiva o de valorar el aporte de la intervención en el aula. Y esa fue una materia que me costó mucho realmente, pero

<sup>12</sup> Se refiere a la escuela donde la estudiante realiza sus prácticas y a la docente a cargo de ese curso. En algunas jurisdicciones esa maestra se denomina co-formadora y sus tareas y responsabilidades son acompañar constantemente las prácticas y elevar algún tipo de informe a la docente formadora, quien está a cargo de la evaluación y eventual acreditación de ese trayecto. De todos modos, la función de la maestra orientadora carece tanto de un marco normativo como de un reconocimiento material o simbólico. Por lo tanto, la especificidad de su rol suele ser fruto de acuerdos particulares entre ellas, las docentes formadoras y las instituciones que enmarcan la tarea de ambas.

<sup>13</sup> El diseño curricular para la formación docente divide a las materias, seminarios y talleres en tres campos, a saber: el de la formación general, común a todas las carreras de la formación docente; el de la formación disciplinar, donde se trabajan los contenidos específicos de la carrera; y el campo de la práctica profesional, enfocado en la didáctica específica de la disciplina.

aprendí muchísimo con ella y aprendí mucho de cómo daba la clase. Hoy intento hacer lo mismo: incluir, dar la voz, ir al ritmo de cada uno. Lo intento, aunque no siempre es fácil (Docente 10).

El tercer núcleo clave de la relación docente-referente como espacio de construcción de certidumbre, se ubica en el momento del *ingreso al campo laboral*, lo que puede suceder incluso antes de obtener el título. En el caso de las escuelas de gestión privada, que se manejan a partir de la red de contactos de sus integrantes, el rol de las referentes es fundamental por su vínculo con estudiantes recién egresadas o a punto de hacerlo, a quienes pueden recomendar para acceder a distintos puestos docentes o de apoyo. En cuanto al subsector de las escuelas de gestión estatal, el papel de las referentes apareció guiando a las entrevistadas en el proceso burocrático requerido para incorporarse a los listados con los que la jurisdicción cubre los cargos vacantes. En las distintas entrevistas este proceso aparece vinculado a calificativos como “complicado”, “kafkiano” o “imposible”, incluso entre docentes formadas en institutos de gestión estatal.

Una profe del profesorado que se estaba por ir a vivir afuera me dijo que iba a pasar mi contacto [a la escuela privada en la que trabajaba]. Me llamaron para cubrir su puesto y justo a la semana me sale, por otra profe, un dato de otra escuela para que me presente. Y ahí enseguida ya arranqué teniendo un paquete de más de 20 horas cátedra (Docente 01).

Tengo una compañera de facultad cuyos dos padres eran docentes. La madre era como nuestra referente [para hacer los trámites de ingreso a la docencia en el ámbito estatal]: “Hay que hacer esto, hay que hacer lo otro, hay que ir acá, allá, hay que comprar la fotocopia en la librería de la vuelta por triplicado y etc. (Docente 15).

Además de estas formas de acompañamiento, vinculadas a la incertidumbre generada por las nuevas etapas de la carrera, se observa en las entrevistas que las referentes también actúan franqueando el acceso a ciertos espacios de desarrollo profesional. El próximo apartado desarrolla esa modalidad de vínculo entre referentes y docentes en formación.

## ABRIR LA PUERTA A NUEVOS EDPACIOS: ENSEÑANZA, INVESTIGACIÓN, FORMACIÓN

Entre los espacios a los que las referentes facilitan el acceso aparece la incorporación a los *equipos de cátedra* en calidad de ayudantes. Estos ponen en contacto a la docente en formación con actividades de dictado de clase, pero también otras funciones conexas, como por ejemplo la planificación, el diseño de estrategias didácticas y de evaluación, el análisis y discusión de bibliografía e incluso la corrección de exámenes. Siempre es mencionado por las entrevistadas como un paso fundamental en la construcción de su identidad docente.

Arranqué el tramo pedagógico y me encantó. Ahí me encontré con una materia que se llama Psicología y me gustó mucho y empecé a estar en contacto con las personas que dan esa materia y formarme específicamente en ese marco teórico y empezar a pensar a proyectarme a ser yo formadora de formadores. Al mismo tiempo también hay en la facultad un espacio de discusión entre docentes al que me integre. Me involucré muy fuertemente y empecé a colaborar con ellas y llegué a estar un cuatrimestre como ayudante (Docente 17).

Algo similar ocurre, mayormente en el ambiente universitario, con la invitación a formar parte de *equipos de investigación*. Estos colectivos suelen estar conformados a partir de los temas de especialización académica de quienes los dirigen, y funcionan como núcleo del que se desprenden también las preguntas de investigación de las demás integrantes. Son colectivos heterogéneos, que pueden incluir desde estudiantes de grado hasta profesionales transitando instancias posdoctorales,

pero que funcionan con alto nivel de horizontalidad. Las entrevistadas que mencionan su participación en espacios de este tipo, los describen como un ámbito desafiante y generoso a la vez, y con peso en la conformación de sus miradas sobre el campo educativo, incluso antes de haberlo transitado como docentes en ejercicio autónomo.

Empecé a formar parte de un grupo en el que el director es ... y que trabaja sobre movimientos sociales y derecho a la educación. Primero empecé a participar dentro de la cátedra con él y después me llamó para participar en este espacio [de investigación], en que me interesaba estar y [con temáticas] que me interesaba leer, que me interesaba producir (Docente 04).

Lo que caracteriza a estos distintos espacios y hace fundamental la figura de las referentes al permitir el acceso a través de su invitación personal es, precisamente, su bajo nivel de institucionalización. En casi ningún caso existen convocatorias públicas, concursos u otros procesos de selección que organicen la incorporación de candidatos a las cátedras o los grupos de investigación. Antes bien, son los contactos interpersonales con las referentes los que habilitaron a las entrevistadas el acceso a estos espacios, que en todos los casos se describen como fundamentales para el desarrollo posterior de la identidad profesional. Es muy probable que la invitación sea precedida y sustentada por una evaluación, relativamente informal, que la referente realiza sobre la trayectoria, la capacidad y las potencialidades de la docente en formación, constituyendo a estas evaluaciones y sus criterios personales en una potente pregunta de investigación que se desprende de este trabajo y sobre la que no parece haber estudios recientes.

## LOS MODELOS DE LA PROFESIÓN: LA PRÁCTICA Y LA CARRERA DOCENTE

Según las entrevistadas, además del apoyo frente a la falta de y del acceso a espacios de desarrollo de la carrera, las referentes también cumplen el rol de modelos generales sobre la profesión. Sus relatos describieron estos espacios como conversaciones que corren el eje de los contenidos curriculares, creando una escena de proximidad con las referentes y asignándoles una influencia importante en la construcción de sus propios puntos de vista.

Una de las formas en las que se expresa esa influencia es en la construcción de *modelos de práctica profesional*. El *cómo* ser docente se construye en parte con piezas provenientes de la posición de los referentes frente a la tarea. Las entrevistadas mencionaron una serie de elementos (las decisiones didácticas a la hora de armar la clase, el tipo de relación horizontal con los estudiantes, pero a la vez fundada en su dominio del oficio, la mirada sobre el ámbito académico y el posicionamiento frente a los conflictos institucionales) como dimensiones constitutivas de la tarea docente que pueden ejemplificar a partir de la observación de los referentes.

Tuvimos una profesora que la verdad me sirvió de muchísima inspiración, a mí y a muchos compañeros y [con quien] hasta el día de hoy tengo contacto... En la manera de pensar, a nivel a nivel personal y en cómo daba la clase, como docente, eso también a mí me inspiraba sobre cómo hacer para llegar al otro... Trato siempre de rescatar un poco esas clases, o al menos eso espero, siempre la tengo presente de esas clases (Docente 12).

Este extracto se vincula con el concepto de docentes memorables (Álvarez et al., 2010a; Porta et al., 2014, 2017) que diversos autores locales vienen trabajando en los últimos años y que dan cuenta de la influencia que las docentes reconocen a las referentes de su formación en las instancias posteriores de sus trayectorias.

La otra forma de exemplificación encarnada por las referentes es ser *modelos de carrera profesional*. Es importante recordar aquí que uno de los puntos sobre los que busca ahondar esta investigación es la forma que toman las identidades y trayectorias profesionales de docentes en

ejercicio, teniendo en cuenta que la docencia de nivel secundario permite una amplia gama de posibilidades de inserción en el campo (docencia, gestión, capacitación, producción académica, funcionariado) y grados diversos de combinaciones entre ellas. Las referentes se convierten, para las docentes en formación, en un muestrario de las posibilidades abiertas a su exploración, con el agregado de la posibilidad de contar con la interpretación y valoración que las propias referentes hacen de sus trayectorias. Las tramas de sentido que arman al narrar su derrotero profesional ante sus estudiantes, se convierten en un componente clave de las imágenes que éstas construyen sobre el campo al que están próximas a integrarse. Esas tramas de sentido que recogen de sus referentes aparecen investidas de un importante poder performativo en los relatos de las entrevistadas.

Yo valoro mucho el trabajo en red, para mí es muy importante la transmisión horizontal entre pares y creo que eso viene, justamente, de estas personas [titulares de cátedra y del equipo de investigación]. Al principio eso era algo que me costaba y se fue convirtiendo en mi forma de trabajo casi automática. Eso fue un punto de inflexión muy grande porque no tiene nada que ver con mi experiencia anterior como estudiante... Por suerte ahí desarrollé una manera muy diferente de hacer las cosas (Docente 17).

En síntesis, las figuras de las referentes aparecen como particularmente influyentes en tres dimensiones vinculadas a la construcción de las identidades profesionales de las entrevistadas: orientan ante la incertidumbre del inicio de cada una de las etapas del desarrollo de la carrera, invitan a ocupar espacios de formación y trabajo, y se constituyen en modelos para el ejercicio y la trayectoria profesional. Cada una de estas dimensiones aparece bien delimitada en los relatos de las docentes de la muestra y cumple el papel de apoyo a sus propias reflexiones sobre la identidad profesional, las expectativas de desarrollo y las estrategias definidas para alcanzarlas.

En una profesión a la que se llega, según se muestra en la primera sección de este artículo, mayormente a través de instancias de experimentación y búsqueda que se pueden calificar como sinuosas y sujetas a diversas experiencias personales y formativas particulares, el papel que tienen las referentes en las carreras formativas se revela como un elemento clave en la construcción de las identidades docentes, especialmente en la primera etapa: el *hacerse* docente.

## LO QUE HAY FLORECE EN LO QUE FALTA

Una cuestión adicional al hallazgo de la importancia de las referentes en las trayectorias biográficas y, por lo tanto, en la construcción de las identidades profesionales, es que las tres dimensiones sobre las que dichas referentes toman protagonismo se superponen casi exactamente al mapa de las vacancias registradas por las entrevistadas en los trayectos de formación y desarrollo profesional. Es decir, lo que la estructura de la formación no provee, se busca y se suple a través de contactos interpersonales provistos, debido a su naturaleza, de un grado de azar mucho mayor que si formasen parte de la estructura de la formación.

Desde hace años existen iniciativas de políticas en torno a la primera de esas dimensiones (los espacios de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles) como cursos de ingreso, cargos de tutoría y los espacios de alfabetización académica, sobre los que se han volcado recursos y que han sido también objeto de investigaciones (Clerici et al., 2021; Davini, 2015; Ezcurra, 2011) a partir de su creciente institucionalización. Sin embargo, las narraciones de las docentes describen el proceso de reflexión y construcción de su identidad como un período difícil y, sobre todo, solitario. Es posible inferir de esta evidencia que los espacios de acompañamiento no son suficientes para cubrir las necesidades de las docentes, lo cual explica el peso y el protagonismo que observamos en las relaciones con las referentes a la hora de cubrir ese déficit. Paralelamente a eso, las otras dos dimensiones observadas (los espacios de investigación y docencia y los modelos de la profesión) son ámbitos con prácticamente nula institucionalización y por lo tanto propicios

para que tomen la forma particular de las relaciones interpersonales construidas con las referentes. Esto puede ser un problema debido a que, al no institucionalizarlos como parte del programa de la formación, deja librados espacios muy importantes en la generación de experiencias que enriquezcan la construcción de la identidad profesional al carácter fortuito y azaroso de la construcción de vínculos interpersonales entre docentes y (algunas) estudiantes.

## Conclusiones

Este artículo se propuso indagar en los relatos de los docentes para conocer cómo la llegada a la carrera comenzó a construir la identidad profesional que hoy portan, sin desconocer que esas narraciones sobre el pasado son fruto de elaboraciones y reelaboraciones reflexivas desde el presente. A continuación, se presentan los hallazgos principales, sin dejar de tener en cuenta que estos surgen de una muestra no representativa y que, por lo tanto, su objetivo es movilizar reflexiones y bocetar líneas de próximas indagaciones antes que erigirse en descripciones definitivas de un colectivo.

En primer lugar, la llegada a la formación docente parece seguir caminos siniuosos y ser el resultado de búsquedas y experiencias personales que comienzan motivadas mayormente por el interés en una disciplina o área del conocimiento, antes que por una inclinación a la enseñanza de esos saberes o a la tarea docente en particular.

La poca inclinación, al menos en la fase inicial de la elección, por la carrera docente puede tener que ver con el decreciente prestigio simbólico y material de la profesión, combinado con ciertas expectativas orientadas a la construcción y conservación del capital cultural de los hogares con un mayor nivel de estudios de los progenitores. Es menester señalar que lo que sucede en la ciudad de Buenos Aires puede no ser la situación a nivel nacional, teniendo en cuenta que varios autores identifican un crecimiento amplio del porcentaje de docentes que son la primera generación con estudios superiores en su familia (Donaire, 2012; Tenti Fanfani, 2005, 2010).

La reorientación de las trayectorias educativas, que en estos casos desembocaron en la formación docente inicial, da cuenta de motivos diversos que van desde una salida laboral relativamente cercana hasta el descubrimiento inesperado de la docencia dentro del conjunto de actividades de la vida académica universitaria. En todos los casos, sin embargo, hay un interés central por mantenerse en los alrededores de la disciplina o área temática de preferencia elegida inicialmente.

Esa reorientación y, sobre todo, la trayectoria que toma la formación docente inicial, parece estar muy vinculada a ciertos encuentros interpersonales con figuras que se convierten en referentes. Esos modelos identificatorios posibilitan los descubrimientos, orientan y acompañan las reflexiones sobre la propia identidad profesional, no sólo al momento del *hacerse* docente, sino también en el presente, cuando los docentes se ven frente a la tarea de pensar el *ser* y el *hacer* de su profesión, aspectos que se desarrollan más ampliamente en futuras investigaciones.

Los ámbitos de formación, por último, no parecen habilitar en forma suficiente los espacios y las herramientas necesarias para la reflexión sobre la trayectoria formativa y la identidad profesional, lo cual queda en evidencia ante la importancia que adquieren en los relatos biográficos esos encuentros interpersonales, librados a la informalidad, al azar y a la particularidad de los vínculos.

## Referencias

- Alliaud, Andrea (2017), *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Alliaud, Andrea, & Vezub, Lea, (2012), El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educacional*, 12(37), 927. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7211>
- Álvarez, Zoraida, Porta, Luis, & Sarasa, Cristina, (2010a), La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, 1, 159–179.
- Álvarez, Zoraida, Porta, Luis, & Sarasa, Cristina, (2010b), Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. *Praxis Educativa*, 14(14), 42–48.
- Aráoz Cutipa, Raúl, & Pinto Tapia, Bismarck, (2017), Narrativas frente a la obtención de un título profesional universitario. El mito familiar de la profesión. *Redes: Revista de Psicoterapia Relacional e Intervenciones Sociales*, 35, 41–52.
- Ardiles, Graciela, (2006), El Desarrollo De Los Profesores En La Escuela Media. Un Estudio En Casos. *Praxis Educativa*, 10(10), 75–80.
- Beech, Jason, (2008), El malestar en la docencia: lidiando con los nuevos discursos acerca de la identidad nacional. *Sentidos Perdidos de La Experiencia Escolar. Angustia, Desazón, Reflexiones*, 1–9.
- Bernard, Marie-Claudie, (2014), Cruce metodológico de los relatos de vida y el interaccionismo simbólico en la investigación educativa. In P. Ducoing (Ed.), *La investigación en educación: Epistemologías y metodologías* (Issue June 2014, p. 11). Plaza y Valdez.
- Berger, Peter, & Luckmann, Thomas, (2003), *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh86m7.8>
- Bertaux, Daniel, (1999), El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29(4), 1–23. www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista.../PR-0029-3258.pdf.
- Bertaux, Daniel, (2005), *Los relatos de vida: perspectiva etnociológica*. Bellaterra.
- Bolívar, Antonio, (2007), La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Revista 13 Estudios Sobre Educación ESE*, 12, 13–30.
- Bolívar, Antonio, (2014), Las historias de vida del profesorado: Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711–734.
- Bolívar, Antonio, Pérez García, Purificación, Gallego Arrufat, María Jesús, & León Guerrero, María José, (2005), Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45), 1–53. <http://hdl.handle.net/10481/53068>.
- Bourdieu, Pierre, (1997), *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, Pierre, (2003), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno Editores.

Brito, Andrea, (2009), La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues. *Propuesta Educativa*, 18(31), 55–67. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041703006>.

Bullough, Richard, (2000), Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado. In B. Biddle, T. Good, & I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I*. Paidós.

Calvo, Dolores, (2006), *Exclusión y política. Estudio sociológico sobre la experiencia de la Federación de trabajadores por la tierra, la vivienda y el hábitat (1998-2002)*. Miño y Dávila.

Calvo, Gloria, (2014), Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. In *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 111–143). OREALC/UNESCO.

Calvo, Gloria, (2020), *Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina* (Estado Del Arte de Investigaciones de Políticas En Educación), [https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Estado del Arte - Políticas Docentes.pdf](https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Estado%20del%20Arte%20-%20Pol%C3%A9ticas%20Docentes.pdf).

Clerici, Carolina, Lucca, Liliana & Naef, Rocío, (2021), Dispositivos de formación docente: el caso de la tutoría entre pares. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(16).

Darling-Hammond, Linda, (2003), Keeping Good Teachers: Why it Matters and What Leaders Can Do. *Educational Leadership*, 60(8), 6–13.

Davini, María, (2015), *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final*.

Delory-Momberger, Christine, (2014), Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695–710. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461003.pdf>.

Diker, Gabriela, & Terigi, Flavia, (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.

Donaire, Ricardo, (2012), *Los docentes en el siglo XXI*. Siglo Veintiuno Editores.

Elías, María Ester, (2011), Aportes para la construcción de una identidad docente. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de La Universidades Nacionales Argentinas: Teorías, Formación e Intervención En Pedagogía*, 1–10. <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>.

Esteve, José María, (2006), Identidad y desafíos de la condición docente. In E. Tenti Fanfani (Ed.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo Veintiuno Editores.

Ezcurra, Ana María, (2011), *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. UNGS.

Ferrarós, Juan José, (2013), La práctica de la docencia en Ciencias de la Comunicación: relación con los modelos de la propia formación, la investigación y la extensión. In U. N. de G. Sarmiento (Ed.), *Memorias de las Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación* (2013th ed.), UNGS. [https://redinvcom.com/wp-content/uploads/memorias\\_ponencias/\\_2013/2013\\_feferrar\\_s\\_juan\\_jose\\_ponencia.pdf](https://redinvcom.com/wp-content/uploads/memorias_ponencias/_2013/2013_feferrar_s_juan_jose_ponencia.pdf).

Flores, María, & Day, Christopher, (2006), *Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study*. Teaching and Teacher Education, 22(2), 219-232.

Fritsch, Guillermina, (2023), *Relaciones entre trayectorias educativas y construcción de identidades docentes. Análisis de una política de formación: el Profesorado de Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional (Santa Fe 2010–2019)* [Universidad Nacional de Quilmes]. [https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/4036/TM\\_2023\\_fritsch\\_031.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/4036/TM_2023_fritsch_031.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Giddens, Anthony, (1995a), *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.

Giddens, Anthony, (1995b), *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.

Giddens, Anthony, (1998), *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu editores.

Gómez Caride, Ezequiel, (2016), ¿Buenos profesores? La voz de los estudiantes de escuelas secundarias en contextos urbanos marginales. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 53(2), 1–12. <https://doi.org/10.7764/pel.53.2.2016.7>

Goodson, Ivor, (2003), Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733–758.

Guevara, Jennifer, (2016), *Cómo se enseña a ser docente de educación inicial?: Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad de Buenos Aires*. Universidad de San Andrés.

Huberman, Michael, & Thompson, Charles, (2000), Perspectivas de la carrera del profesor. In B. Biddle, T. Good, & I. Goodson (Eds.), *La Enseñanza y los profesores: la reforma de la enseñanza en un mundo de transformación*. Paidós.

Johnson, Monica, & Mortimer, Jeylan, (2002), Career choice and development from a sociological perspective. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 37–81), Jossey-Bass.

Knowles, J. Gary, (2004), Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. In I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149–206), Octaedro.

Marcelo, Carlos, & Vaillant, Denise,, (2018), *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Narcea.

Meccia, Ernesto, (2020), *Biografías y sociedad* (E. Meccia (ed.)), EUDEBA - UNL.

Meirieu, Phillippe, (2003), *Frankenstein educador*. Alertes SA de Ediciones.

Miguel, Saúl, (2012), *La identidad profesional de los estudiantes próximos a graduarse en la carrera de Ciencias de la Comunicación Social en la UBA* [Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/2786>.

Mula-Falcón, Javier, & Caballero, Katia, (2023), Early career academic's odyssey : A narrative study of her professional identity construction. *Research Evaluation*, 1–9. <https://academic.oup.com/rev/advance-article-abstract/doi/10.1093/reseval/rvad005/7071819>

Ojeda, Mariana, (2008), Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electronica de Investigacion*, vol. 10, núm. 2, 2008, pp. 1-14.

- Perrenoud, Pierre, (2006), *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Porta, Luis, & Yedaide, María Marta, (2013), El profesor memorable en tensión. Crítica desde una mirada bourdesiana. *Revista IRICE*, 25, 37–59.
- Porta, Luis; Aguirre, Jonatan, & Bazán, Sonia, (2017), La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Diálogos Pedagógicos*, 15(30), (Recuperado en diciembre 2024) [https://doi.org/10.22529/dp.2017.15\(30\)01](https://doi.org/10.22529/dp.2017.15(30)01)
- Rockwell, Elsie, (2009), *La experiencia etnográfica*. Paidós.
- Santos Sharpe, Andrés, (2020), Discontinuar (en) la universidad. In E. Meccia (Ed.), *Biografías y sociedad* (pp. 225–256), EUDEBA - UNL.
- Sautu, Ruth, Boniolo, Paula, Dalle, Pablo, & Elbert, Rodolfo, (2005), *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Schiavinato, Nadia, (2016), *La construcción de la identidad profesional docente en graduados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación Social de la UBA*.
- Tardif, Maurice, & Moscoso, Javier, (2018), La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388–411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Tenti Fanfani, Emilio, (2005), *La Condición Docente - Análisis Comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo Veintiuno Editores.
- Tenti Fanfani, Emilio, (2010), *Estudiantes y profesores de la formación docente*. Siglo XXI.
- Vaillant, Denise, (2010), La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22(234), 1–17.
- Vautero, Jaisso, Silva, Ana, & Céu Taveira, María, (2021), Family influence on undergraduates’ career choice implementation. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21, 551–570.
- Vélaz de Medrano, Consuelo, & Vaillant, Denise, (2011), Aprendizaje y desarrollo profesional docente. In *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>.
- Vezub, Lea, (2011), Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio. In A. Alliaud & D. Suárez (Eds.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp. 159–200), CLACSO.
- Vezub, Lea, & Garabito, Florencia, (2017), Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 19(1), 123–140. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1096>

Recibido: 05/02/2025

Versión corregida recibida: 19/11/2025

Aceptado: 20/11/2025

Publicado online: 25/11/2025