



Fritschi, Guillermina

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



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Fritschi, G. (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). (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4036>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

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)

TESIS DE MAESTRÍA

Guillermina Fritschi

guillerminafritschi@hotmail.com

Resumen

El interés que impulsa su elaboración radica en indagar las trayectorias educativas de quienes enseñan en la educación secundaria de la modalidad Técnico Profesional y son destinatarios de una política de formación docente: el Profesorado de ETP. Esto implica sistematizar lo que, para quien escribe, fue una experiencia valiosa en su propia trayectoria laboral al trabajar en el ámbito de la formación de docentes que ya se encontraban en el ejercicio de la docencia.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

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)

Autora:

Fritschi, Guillermina

Directora:

Birgin, Alejandra

Co-directora:

Marzioni, Clarisa del Huerto.

Agradecimientos

A Alejandra Birgin por su generosidad, dedicación y rigurosidad al mirar cada avance de esta investigación. Y en especial, a todo el equipo de UBACYT que está a cargo de ella. Sin ellxs, los avances de escritura, pensamiento conjunto, y aprendizaje no hubieran sido posibles.

A Clarisa Marzioni por haberse interesado en el boceto inicial del plan de tesis y confiar en su proceso, así como alentar y acompañar, siendo el nexo cálido con la UNQ (dada la virtualidad del cursado).

A la cátedra de Pedagogía del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR y, en particular, a Silvia Serra por sugerir, escuchar y acompañar en esta construcción.

Al grupo de escritura coordinado por Laura Violeta Colombo. A Daniela Bruno, a Melisa Cuschnir, Luciano de Marco, Andrea Iglesias, Mariana Ladowski, Mariana Frechtel.

A lxs compañerxs del Profesorado de ETP, a quienes participaron del trabajo de campo y a quienes luchan día a día por la educación pública.

A Camila Carlachiani por su lectura atenta.

A Lisandro, por su inconmensurable acompañamiento, paciencia y amor en todo el proceso de escritura.

A mis amigas, por ser refugio y contención. Por ser ese lugar al que siempre quiero ir.

A mi madre, por su humanidad y su amor al oficio de educar. Por sus años de renuncia y esfuerzo sostenido para que podamos estudiar. Mi agradecimiento infinito, siempre.

A la lucha feminista. A las mujeres que se enfrentan día a día a las condiciones de este patriarcado, que tarde o temprano, se va a caer. Gracias por abrir caminos y por las grandes transformaciones de este último tiempo, donde comenzamos a habitar otros mundos posibles, para nosotrxs y para lxs que vienen. Para vos hijo.

Índice

INTRODUCCIÓN	5
Definición del problema de investigación	8
PRIMERA PARTE: LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICO PROFESIONAL	15
Capítulo I. Rasgos de la formación docente para la modalidad técnico-profesional en Argentina	16
1.1 Antecedentes sobre la formación docente en la Educación Técnico Profesional	16
1.2 La construcción de las posiciones docentes: hitos para pensar cómo fueron formadxs quienes enseñan en la ETP	22
Capítulo II. La formación docente para la modalidad técnico profesional a partir del “Profesorado de ETP” - Santa Fe (2010-2019)	32
2.1 Precisiones en torno a la tesis: objetivos generales y específicos	32
2.2 La Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058 y el contexto de surgimiento de la política de formación docente: nuevas posiciones	33
2.3 El Profesorado de Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional en concurrencia con el título de base	35
2.4 La organización del Profesorado de ETP en el territorio provincial	38
2.5 Caracterización de la población objetivo del Profesorado de ETP: Técnicxs y profesionales ¿docentes?	41
2.6 La matrícula del Profesorado de ETP	43
2.7 El plan de estudios del Profesorado de ETP y el cursado según los títulos de base	45
Capítulo III. ¿De qué está hecha la formación de un docente? Entre trayectorias educativas e identidades, referentes conceptuales que orientan el problema	49
3.1 Acerca de la formación docente	49
3.2 La perspectiva de géneros y el estudio de las trayectorias educativas	53
3.3 Las identidades docentes	57
Capítulo IV. Enfoque metodológico	62
4.1 La investigación cualitativa y los aportes de la perspectiva etnográfica	62
4.2 El campo de la investigación y la construcción de los datos	64
4.3 Volumen del campo	66
4.4 Presentación de la muestra acerca de las trayectorias de técnicxs y profesionales cursantes del Profesorado de ETP	69

SEGUNDA PARTE: ENTRE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y UNA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE	76
Capítulo V. Sentidos de la educación técnica a partir de las trayectorias: llegada, permanencia y pertenencia a la ETP	77
5.1 Trayectorias escolares: la llegada a la escuela técnica	77
5.2 Trayectorias laborales y formativas: de oficio técnicx, profesional, docente	86
5.3 La permanencia en la escuela técnica	91
5.4 La pertenencia a la ETP	94
Capítulo VI. Trayectorias en el Profesorado de ETP: entre la desigualdad de género y la perspectiva androcéntrica	100
6.1 Los géneros en disputa: la matrícula en la ETP	100
6.2 Obstáculos en las trayectorias y experiencias de las mujeres	104
6.3 Saberes silenciados en el plan de estudios del Profesorado de ETP	116
6.3.1 Sobre el uso del lenguaje en la normativa	116
6.3.2 ¿Educación Sexual Integral en el plan de estudios del Profesorado de ETP?	119
Capítulo VII. La experiencia del Profesorado de ETP	125
7.1 Sentidos y valoraciones en la experiencia de formación docente del Profesorado de ETP	125
7.2 ¿Cómo llegan técnicxs y profesionales a ser profesorxs que enseñan en la ETP? Entre la transmisión del oficio y el oficio de la transmisión	131
7.3 Variaciones en las trayectorias a partir de la experiencia del profesorado: realidades posibles de una política de formación docente	138
CONSIDERACIONES FINALES	145
Potencialidades de una política: el reconocimiento de las identidades técnicas y profesionales como identidades docentes	145
Aportes e interrogantes al campo de las políticas educativas para la modalidad técnico profesional	155
ANEXOS	158
Actividad realizada con cursantes del Profesorado de ETP al iniciar el trayecto de formación	158
Instrumento de entrevista a cursantes del Profesorado de ETP:	159
BIBLIOGRAFÍA	161

Índice de mapas, tablas y gráficos

Mapa 1. Cantidad de habitantes por departamento	40
Gráfico 1. Tasa de egreso del Profesorado de ETP	44
Gráfico 2. Especialidades de ETP según elección de mujeres y varones a nivel nacional	102
Gráfico 3. Especialidades de ETP según elección de mujeres y varones a nivel provincial en Santa Fe	103
Tabla 1. Evolución de la matrícula por cohorte	44
Tabla 2. Estructura curricular por campos de formación del Profesorado de ETP	46
Tabla 3. Entrevistas en profundidad a referentes de la gestión provincial ETP	67
Tabla 4. Entrevistas en profundidad de carácter autobiográfico	67
Tabla 5. Análisis de documentos	68

Listado de abreviaturas

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

CFE: Consejo Federal de Educación.

CINTERFOR: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional.

CNAOP: Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.

CONET: Consejo Nacional de Educación y Trabajo.

EETP: Escuela de Educación Técnico Profesional.

ETP: Educación Técnico Profesional.

FFET: Fondo de Financiamiento de la Educación Técnica.

FI: Fondo de Inversión.

IES: Instituto de Educación Superior.

IPE: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

INET: Instituto Nacional de Educación Tecnológica.

INFD: Instituto Nacional de Formación Docente.

INPT: Instituto Nacional del Profesorado Técnico.

ISM: Instituto Superior del Magisterio.

ISP: Instituto Superior del Profesorado.

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos.

OIT: Organización Internacional del Trabajo.

PFDP: Programa de Formación de Docentes.

PROCAP: Profesionales de la Capacitación.

SEGTEP: Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional del Nivel Secundario.

SIGAE: Sistema de Gestión Administrativa Escolar.

UNR: Universidad Nacional de Rosario.

UON: Universidad Obrera Nacional.

Introducción

*Pensamos porque algo nos ocurre, desde las cosas que nos pasan,
a partir de lo que vivimos, como consecuencia de nuestra relación con el mundo que nos rodea.
(...) es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar,
de volver sobre las ideas que teníamos sobre las cosas,
porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia
o la insatisfacción de nuestro anterior pensar (...)
lo que hace que la experiencia sea tal es esto: que hay que volver a pensar.*
Larrosa (2020)

La presente tesis se lleva a cabo en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Virtual de Quilmes. El interés que impulsa su elaboración radica en indagar las trayectorias educativas de quienes enseñan en la educación secundaria de la modalidad Técnico Profesional y son destinatarixs¹ de una política de formación docente: el Profesorado de ETP. Esto implica sistematizar lo que, para quien escribe, fue una experiencia valiosa en su propia trayectoria laboral al trabajar en el ámbito de la formación de docentes que ya se encontraban en el ejercicio de la docencia.

Este profesorado, de particulares características en la historia de la Educación Técnico Profesional, fue una política de formación de docentes relevante no sólo a nivel jurisdiccional sino también en su carácter federal. Hasta el momento no se había implementado una formación que se desarrollara en las diferentes provincias de nuestro país, emitiendo título de validez nacional para trabajar como “Profesor en Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional, en orientación con el título de base”. Entonces, si la experiencia imprime la necesidad de repensar, recuperando las palabras introductorias de Larrosa (2020), en ese espacio fue posible esbozar los primeros interrogantes que se presentan en la construcción del problema de investigación que aquí

¹ Para la escritura de toda la tesis optamos por el uso de la X como un modo de dar cuenta de que el lenguaje es político y expresa relaciones de poder. Tal como expresa la Res. 257/20 de la Universidad Nacional de Quilmes, esta institución reconoce y avala su uso, basándose en múltiples antecedentes nacionales e internacionales que recomiendan, a partir de guías, cómo utilizarlo haciéndose eco de las grandes transformaciones, acompañando y fomentando su uso. El modo de su uso, inclusivo y no sexista, implica por lo tanto la importancia de nombrar y reconocer a la totalidad de identidades, comprendiendo que el lenguaje es un instrumento de comunicación y construcción social de sentidos comunes y por ello mismo es un medio estratégico para visibilizar y reconocer derechos de grupos históricamente discriminados y negados. Elegimos a la X por las siguientes razones: permite a quien lee asignarle valor, al igual que en el lenguaje matemático. Además, por una economía del lenguaje nos permite incluir allí a las diversas identidades. En algunos casos respetamos el uso del masculino neutro cuando extraemos ideas de resoluciones o normativas. Y en otros, mencionamos a mujeres y varones. Cabe aclarar que sigue siendo una deuda pendiente en el modo de construcción de datos, generar los mismos a partir de la perspectiva de género. Según el Observatorio de Datos y Género (www.datagénero.org) muchos procesos de recolección, procesamiento y análisis de datos reproducen prácticas de opresión, exclusión y discriminación, acarreado estereotipos, sesgos y falta de relevancia para mujeres y personas LGBTIQ+.

me interesa presentar: ¿Qué produce una política de formación de docentes en las trayectorias educativas de quienes ya se encontraban ejerciendo la docencia sin título que habilite esa función?

A partir de un juego de tensión y relación entre los campos disciplinares, los saberes, los vínculos intergeneracionales y la perspectiva de género que se me presentaban al momento de ejercer mi novel práctica docente, así como también gracias al cursado de diversos seminarios de la maestría, fue posible encontrar en el “Profesorado Técnico” -como lo conocemos quienes lo hemos transitado- preguntas orientadas a pensar cómo se llega a ser lo que se decide hacer y ser, que es la docencia².

Recuerdo que la primera pregunta en torno a las identidades surgió a partir de un ejercicio³ realizado en una clase inaugural de Pedagogía. Cada cursante debía presentarse ante el grupo intentando responder la difícil pregunta existencial en torno a *quién soy*, pero también en cómo se veían a sí mismxs y cómo creían los veía el entorno. Las primeras respuestas a las preguntas sobre cómo lxs veían el gobierno, las familias, lxs amigxs, e incluso ellxs mismxs, dieron cuenta de un modo de nombrarse y percibirse bajo la identidad asignada por el título de base: *soy técnico, soy ingeniero, soy mecánico, soy electricista, soy arquitecta* y en muy pocos casos aparecía la referencia al hacer constitutivo, el de todos los días que era el de *soy docente*. Quienes allí cursaban no lograban nombrarse o identificarse como profesorxs. Sólo bajo la *mirada del gobierno* asociaban su función cotidiana dedicada a la enseñanza, vinculando su trabajo a un obstáculo para éste: *soy un problema, soy un número, soy un peso*.

Ante la diversidad de respuestas y análisis que desplegaba ese ejercicio estaba quien escribe esta tesis, con 25 años, recientemente egresada como profesora en Ciencias de la Educación, ante una población altamente heterogénea y masculinizada, de técnicos y profesionales preguntándome ¿Qué hace que técnicxs y profesionales lleguen a ser profesorxs, a reconocerse y a nombrarse? ¿Dónde y cómo se habían formado para enseñar quienes ya hacía más de 20 años ejercían la docencia en las escuelas técnicas de la provincia de Santa Fe? ¿Por qué la necesidad o imposición de cursar ese Profesorado en la primera década del siglo XXI? ¿Por qué no podían nombrarse como tales si su trabajo cotidiano era el de enseñar en las aulas de las escuelas técnicas y sí podían hacerlo por su titulación de base? La respuesta inmediata podría ser obvia: *si están acá, es porque*

² Mi desempeño en ese espacio fue desde su implementación inicial en el año 2010 hasta su finalización en el 2019, en las materias vinculadas al campo de la formación general y de la práctica.

³ En la sección anexo se encuentran un modelo de la actividad. Debían dibujarse siguiendo la lógica de un meme de la época que consistía en mostrar qué representaciones se construyen sobre los diferentes trabajos. La actividad intentaba recabar información sobre quiénes eran y cómo se percibían en torno a su labor cotidiana.

no tienen título docente y deben formarse para ello. Pero, ¿Por qué era necesario este Profesorado? ¿Qué se jugaba en esa relación entre una docente formadora, mujer y joven, ante docentes varones próximos a jubilarse, que transitaban esa experiencia de formación docente en ejercicio e inicial, después de haber recorrido toda una trayectoria laboral basada en la enseñanza?

En ese sentido, fueron surgiendo varios interrogantes y una presunción un poco basada en lo que, desde los feminismos decimos: *lo que no se nombra no existe*. Quizás el no nombrarse o reconocerse como docentes, también tenía que ver con la historia de la educación secundaria técnica y la ausencia de políticas de formación docente, orientadas a una modalidad que presenta sus particularidades a lo largo del tiempo. En las indagaciones para la construcción del contexto histórico de esta tesis, es posible identificar que hasta el año 2005 -momento en que se sanciona la Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058-, en el campo de las políticas educativas relacionadas con la educación técnica, la preocupación por la formación de quienes allí enseñaban quedaba relegada a cursos de capacitación o a instancias heterogéneas de formación, pero no a la posibilidad de cursar un profesorado específico que formara en los saberes de la modalidad. Más allá de las instancias que el CONET había propulsado en el siglo anterior, no se había previsto después de la reforma neoliberal una formación de carácter federal que reconociera la equivalencia de títulos de quienes enseñan en este tipo de escuelas. Es recién en la primera década del año 2010 que la formación inicial y continua se sitúa en el centro de la escena de las políticas educativas para esta modalidad, otorgando así el reconocimiento de un hacer que para algunxs es considerado profesión, oficio o vocación, como es la docencia.

A partir de allí iniciamos la construcción del problema de investigación en torno a cuál es la relación que se establece entre una política de formación docente y las trayectorias de técnicxs y profesionales que asistían al profesorado, por un lado y, por otro, qué puede producir una política de estas características en esas trayectorias. Una de las respuestas posibles a esa pregunta es que una propuesta política de formación habilita al reconocimiento de las identidades técnicas y profesionales como identidades docentes. Es decir, una de las potencialidades que puede producir una política de formación en las trayectorias de quienes enseñan es la de poder nombrarse como tales y ser reconocidxs en su función, no sólo por la transmisión de un oficio sino en lo que hace al oficio de la transmisión, es decir, reconocerse como docentes.

Por ello, este trabajo surge, por un lado, como un modo de pensar en torno a eso que se decide hacer, que es la docencia, pensando de qué recorridos se construye unx como docente, pero también surge como un modo de documentar una experiencia que fue pionera para esta modalidad

del sistema educativo y que generó la posibilidad de otorgar reconocimiento a profesorxs, a partir de la certificación de un título para quienes hacía varios años venían ejerciendo la enseñanza.

Definición del problema de investigación

La educación secundaria en Argentina está conformada, entre otras cosas, por docentes de diversas trayectorias educativas. La modalidad técnico profesional no es la excepción a dicho rasgo. Muchxs de quienes enseñan allí son técnicxs y profesionales que en general no poseen título para el ejercicio de la práctica, rasgo que comienza a revertirse a partir de las políticas educativas de formación docente implementadas desde el año 2005 a través de la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058. El problema de esta investigación se sitúa en el marco de las transformaciones que se desplegaron desde la sanción de esta ley, tendientes a promover instrumentos para el ordenamiento y la regulación de las escuelas técnicas, devastadas en el marco de las políticas neoliberales de la década del '90⁴ (Gallart, 2006).

En el período de políticas posneoliberales (Sader, 2009), se prioriza la formación inicial de docentes como parte de una política federal de capacitación, destinada a aquellxs técnicxs y profesionales que se encontraban cubriendo diversos trayectos formativos en las instituciones de la ETP sin poseer título docente que acredite su función. Específicamente las personas destinatarias de esta propuesta representaban el 40% (IIPE, 2006) de una población de aproximadamente 17.000 profesionales y técnicxs que ejercían la enseñanza en los campos de la formación científico tecnológica, técnica específica y prácticas profesionalizantes⁵. Cabe señalar que, si bien existieron experiencias formativas como las del Instituto Nacional Superior de Profesorado Técnico a cargo del CONET, bajo su reconversión hacia mitad de la década del '90, no se presentaron posteriormente antecedentes en nuestro país que den cuenta de una intención política de impulsar la formación docente inicial y de carácter federal en esta modalidad, lo cual marca una vacancia no sólo en las investigaciones que dan cuenta sobre cómo han sido formadxs quienes enseñan en

⁴ Las políticas neoliberales emanadas por los organismos internacionales, impulsaron una agenda de reformas educativas vinculadas con políticas de préstamos abundantes y a condicionamiento de tipo general de las políticas económicas. El marco fue la estrategia de desarrollo que diseñó el Consenso de Washington. No sólo se perjudicó a la educación técnica, sino también a la industria nacional. La apertura indiscriminada de la importación, con una desprotección del mercado productivo nacional, provocó que la industria se convirtiera en una oficina importadora y comercializadora. Esto desembocó en un alto índice de desempleo, con mayor ponderación de esta pérdida de empleo en el sector productivo (Camblong, 2017).

⁵ Quienes se desempeñan en el campo de la formación general presentan título docente ya que fueron egresadxs de los diferentes Profesorados, ya sean universitarios o terciarios, que conforman al sistema formador de nuestro país.

la ETP, sino también de las políticas educativas que no se han orientado a abordar esta problemática.

Estas particularidades que hacen a la historia de la formación de docentes para la modalidad técnica, nos llevan a pensar en cómo se fue conformando a lo largo del tiempo, la formación de profesorxs para la educación secundaria en nuestro país. Algunos rasgos que definen al sistema formador es precisamente la no consolidación en un tipo de institución que monopolice la formación de profesorxs. Es decir, desde los orígenes, la formación para la educación secundaria fue desarrollada a través de diversos canales: cursos anexos a las escuelas normales, seminarios pedagógicos, institutos de profesorado. Y, según las diferentes etapas en la historia de la formación de docentes, los institutos nacionales comparten este campo de competencia con las universidades por un lado, y las escuelas normales por otro. De modo que, para la formación común de docentes, no se verifica necesariamente una correspondencia tipo de institución formadora/tipo de formación que ofrece, es decir el subsistema no se organiza sobre la base de instituciones que forman exclusivamente docentes de nivel primario e instituciones que forman exclusivamente para el nivel inicial, aunque claro está, pueda haberlas. La heterogeneidad puede seguir siendo reputada como la nota característica del subsistema de formación de docentes en la Argentina (Diker y Terigi, 1997).

En este sentido, el interés de este trabajo es establecer un aporte que permita pensar en las posibilidades que despliegan las políticas de formación docente en el contexto de redefinición de la Educación Secundaria Técnica, focalizando particularmente en quienes enseñan allí⁶. La pregunta que nos moviliza en gran parte de la construcción de esta tesis es cómo un docente llega a ser tal, de qué está hecha su formación (Larrosa, 2020). Se pretende reconstruir cómo se reconfiguran las trayectorias educativas de técnicxs y profesionales a partir de la implementación de una política de formación docente, específicamente la de la creación del Profesorado de Educación Secundaria, orientado a la modalidad Técnico Profesional en concurrencia con el título de base, en la provincia de Santa Fe, entre los años 2010 y 2019.

⁶ Insistimos en que nuestro recorte está abocado a mirar las trayectorias de técnicxs y profesionales que cursaron el Profesorado de ETP y que se desempeñan, generalmente, en las unidades curriculares del campo de la formación científico tecnológica, técnica específica y de las prácticas profesionalizantes. Es decir, no recabamos en las trayectorias de lxs demás profesorxs que se desempeñan en este tipo de instituciones ya que comprendemos que los mismos poseen títulos docentes emitidos por las diversas instituciones de formación que conforman al sistema formador en nuestra provincia. Es decir, títulos específicamente docentes emitidos ya sea por universidades o institutos de formación docente.

En principio, podemos identificar dos cuestiones -que hacen a la caracterización general del colectivo de profesorxs a formar- que pretendía esta política: una marcada resistencia a atravesar el trayecto formativo en cuestión y una heterogeneidad en las trayectorias en la que influyen múltiples factores: los títulos de base, la antigüedad en el ejercicio de la docencia, los recorridos formativos específicos -muchas veces en relación directa con el plano laboral-; la desigualdad de género. Sobre este último rasgo, podemos identificar que las escuelas técnicas son ámbitos fuertemente androcéntricos (Seoane, 2014; Cahn et. al., 2020), atributo que no pudo escindirse en el espacio de la formación. Son precisamente estos aspectos los que hacen a la singularidad del profesorado estudiado. Constituyen la base desde la cual partimos para sondear las respuestas a aquellos interrogantes que habilitan y movilizan el problema a investigar: ¿Qué aporta la formación docente a las trayectorias formativas de técnicxs y profesionales que ya se encontraban ejerciendo la docencia, sin una acreditación específica? ¿Cómo se reconfiguran esas trayectorias a partir de la experiencia de formación? ¿De qué modo se hacen presentes las *marcas de pasaje* en el reconocimiento que una política puede generar en las identidades técnicxs, profesionales, docentes?

En clave de supuesto, reconocemos que existen múltiples espacios de construcción de la formación que se inscriben en diversas materialidades, puntos necesarios a considerar para delimitar los alcances y las potencias que pueden tener las políticas de formación docente (Birgin, 2012). Bajo esta perspectiva es válido preguntarnos si es posible que uno de los alcances de esa política haya sido la conformación de identidades docentes, teniendo en cuenta que lxs profesorxs construyen su identidad compartiendo espacios, tiempos, situaciones, roles, ideas, sentimientos y valores, acerca de su trabajo. Como plantea Hall (2003), la identidad es una construcción que se da dentro de un discurso y prácticas, en el derrotero de la historia, las tradiciones, al interior de la formación. No es un elemento estático, esencialista, sino que es un proceso nunca terminado, condicional y afinado a la contingencia.

El foco de la investigación se encuentra en la reconstrucción de las trayectorias de técnicxs y profesionales que enseñan en la ETP y las implicancias que tuvo la inauguración del profesorado como definición de una política educativa en la transformación de las identidades docentes. A través de las entrevistas realizadas, pretendemos reconstruir cómo un docente llega a ser tal, es decir, qué recorridos y valoraciones están trazadas en su trayectoria y qué potencialidades habilita una política de formación docente orientada. Asumiendo una perspectiva de género transversal para la construcción de este estudio, se abren múltiples interrogantes a elucidar: ¿Qué sentidos le

otorgan técnicas y profesionales a la formación docente transitada? ¿Cómo dialoga la propuesta de formación del profesorado con la experiencia previa? ¿Qué variaciones en las trayectorias posibilitó atravesar esta instancia de formación que acreditó el trabajo cotidiano?

Como dimensiones de análisis consideramos: las trayectorias en relación con la llegada, permanencia y pertenencia a la ETP, los saberes y la división sexual del trabajo en un espacio reconocido por su impronta androcéntrica, las valoraciones y significaciones que se asignan a la experiencia de formación docente en el Profesorado de ETP⁷ en la construcción de la transmisión del oficio y el oficio de enseñar. El tratamiento transversal de las dimensiones desde la perspectiva de género asume principal relevancia. Sobre este aspecto es válido señalar que fueron de gran influencia los seminarios de la maestría en relación con el estudio de las Sexualidades y Géneros, así como el de Historias de las mujeres en el siglo XX. Asimismo, con igual importancia, el contexto de redefiniciones que los movimientos feministas vienen llevando adelante en nuestro país, específicamente en los últimos años, con mayor resonancia a partir del 2015 con la emergencia del *Ni una menos* y hacia el 2018 con el debate por la sanción del derecho al aborto legal, seguro y gratuito.

La estructura de este trabajo está conformada por dos grandes partes y los capítulos fueron pensados como piezas que permitan comprender el sentido que tuvo una política de formación docente orientada y la relación de esa política con las trayectorias de quienes ya se encontraban ejerciendo la práctica docente. La primera parte consta de cuatro capítulos que pretenden contextualizar el problema de investigación y presentar las coordenadas teórico-metodológicas que organizan posteriormente, la segunda parte. A esta, la conforman tres capítulos que tienen la intención de reconstruir las trayectorias educativas de técnicas y profesionales que enseñan en la ETP así como los sentidos y valoraciones en torno a la educación técnica y la experiencia de formación del Profesorado de ETP.

En el capítulo I presentamos los antecedentes de la investigación y contextualizamos el problema de investigación en relación con la formación docente para la modalidad Técnico Profesional. Como mencionamos previamente, el estudio de las políticas de formación docente para la educación técnica es una vacancia no sólo en el área de la investigación sino también en las políticas educativas a nivel nacional, desde el surgimiento del sistema educativo. Elaboramos

⁷ A los fines de abreviar, ese será el modo de nombrar al Profesorado de Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional en concurrencia con el título de base.

una reconstrucción, a partir de hitos en la historia del sistema educativo, acerca de cómo se fueron conformando diversas posiciones docentes en la educación secundaria, pero específicamente en la modalidad que aquí se indaga.

El capítulo II precisa la formulación de los objetivos generales y específicos, así como el supuesto que constituye el punto de partida de esta tesis. También describimos la política de formación docente que oficia de contexto de este trabajo: el Profesorado de Educación Técnico Profesional, identificando su finalidad y relevancia no sólo para la provincia de Santa Fe, sino en el plano federal. Reconstruimos su organización en el territorio provincial, sus destinatarios y su evolución a lo largo de las diferentes cohortes de formación.

En el capítulo III presentamos los referentes conceptuales que orientan la construcción de esta investigación. Partimos de una pregunta que da origen a las inquietudes expuestas con anterioridad recuperando a Larrosa (2020): qué hace que un docente llegue a ser tal, de qué está hecha su formación y cuáles fueron sus recorridos que lo definen para su función. A partir de la variada oferta de formación docente de nuestro sistema educativo y el carácter de las instituciones encargadas de la formación en nuestro país, reconocemos que la educación técnica es una de las modalidades que representa una vacancia histórica en políticas educativas orientadas en la especificidad del campo y en tener instituciones que se encarguen de la formación de los profesores que en ella enseñan. Tal como venimos describiendo, el rasgo representativo en las trayectorias de técnicos y profesionales que cursaron el Profesorado de ETP es no poseer título docente que acredite su función para los espacios específicos presentes en el diseño curricular de la modalidad técnica. Al ser objeto de estudio de este trabajo la formación docente para la Educación Técnico Profesional, definimos tres ejes conceptuales que lo ordenan: trayectorias educativas, identidades y perspectiva de género.

En el capítulo IV esbozamos el encuadre metodológico de la investigación. Se trata de un estudio cualitativo con aportes de la perspectiva etnográfica. Interesa reconstruir -desde la mirada singular de los sujetos- los sentidos y significados que asume la política de formación docente del Profesorado de ETP en sus trayectorias educativas. El trabajo de campo se organiza en torno a dos tipos de fuentes: los documentos que orientaron la política de formación y la realización de entrevistas en profundidad, que adquieren un doble carácter. Por un lado, las realizamos a los cursantes del Profesorado de ETP -de carácter autobiográficas- y por otro, a quienes oficiaron de informantes clave de esta investigación, dada la función pública que asumieron en la gestión de la modalidad técnica en la provincia de Santa Fe. Posteriormente damos cuenta del volumen del

campo. Al finalizar el capítulo elaboramos una síntesis de las huellas significativas en las trayectorias educativas de quienes fueron cursantes, a modo de presentación de lxs entrevistadxs de esta investigación.

La segunda parte de la tesis está constituida por el análisis y la reconstrucción de las trayectorias de técnicxs y profesionales a partir de la experiencia del Profesorado de ETP bajo una pregunta que es transversal a todos los capítulos: ¿Cómo un docente llega a ser lo que es? En el capítulo V abordamos las trayectorias atendiendo a sus recorridos escolares, primeros trabajos y el trabajo docente, la llegada, permanencia y pertenencia a la ETP. Nos interesa ahondar en los sentidos que técnicxs y profesionales le asignan no sólo a la educación técnica sino a la elección del trabajo docente, en relación con el vínculo que establecieron con otros trabajos, la construcción de su oficio y el oficio de la transmisión. Asimismo, la reconstrucción nos permite establecer una caracterización sobre la particularidad que asumen las Escuelas Técnicas en las trayectorias de quienes allí enseñan, en relación con otras modalidades del sistema educativo.

El capítulo VI profundiza el análisis de las trayectorias, pero focalizando principalmente en las mujeres que cursaron la formación docente y enseñan en la ETP, visibilizando las problemáticas que tuvieron que atravesar a lo largo de su formación en un ambiente androcéntrico, rasgo que se diferencia de cualquier otro espacio de formación docente. Focalizamos en la distribución desigual del trabajo, en la reproducción del sexismo y los estereotipos de género tanto en las trayectorias laborales como educativas que vivieron las cursantes del Profesorado. Analizamos la documentación que da origen a esta formación, su dimensión curricular, recabando que los procesos de transformación legal inaugurados a partir del año 2006, luego de largos debates que dieron lugar a la Ley Nacional n° 26.150 de Educación Sexual Integral, estuvieron ausentes en la formación de lxs docentes en ejercicio. Este capítulo nos permite establecer varios hallazgos en relación con la urgencia por profundizar en estudios desde la perspectiva de género en esta modalidad del sistema educativo.

En el capítulo VII destacamos las relaciones entre la formación docente y las trayectorias de quienes enseñan en la educación técnica, focalizando la mirada en la metáfora del camino (Nicastro y Greco, 2009) no como algo dado, predefinido, sino en cómo los sujetos resignifican esas relaciones, sus interrupciones, desvíos y atajos como aspectos posibles que hacen que técnicxs y profesionales lleguen a nombrarse como profesorxs. Ponemos en diálogo la propuesta de formación del Profesorado de ETP con la experiencia previa y las valoraciones acerca de la misma, describiendo las posibilidades que se despliegan a partir de una política de formación docente. Al

mismo tiempo, identificamos marcas de pasaje que nos permiten reconocer variaciones en las trayectorias de quienes cursaron el profesorado de ETP.

En el apartado final realizamos una reconstrucción de los principales hallazgos que se presentaron a lo largo de la investigación. Exponemos algunos problemas para futuras investigaciones y diseños de políticas de formación docente orientadas a la modalidad y destacamos que la potencialidad de una política de formación docente destinada a quienes se encuentran ejerciendo la docencia -técnicxs y profesionales- es precisamente, la de reconocer y producir identidades docentes, no como puntos de llegada sino como posibilidades que atienden a las contingencias en las propias trayectorias. Además, señalamos la urgencia de incorporar la Educación Sexual Integral enmarcada en los enfoques de derechos humanos y género en las propuestas de formación de docentes, en una modalidad que tiende a un proceso creciente de feminización, donde las prácticas androcéntricas y patriarcales son parte nodal en la configuración de las trayectorias de técnicxs y profesionales.

**PRIMERA PARTE: LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA HISTORIA DE LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICO PROFESIONAL**

Capítulo I. Rasgos de la formación docente para la modalidad técnico-profesional en Argentina

Este capítulo pretende contextualizar el problema de investigación sobre la formación de docentes para la modalidad técnico profesional en Argentina. En un primer momento, reconstruimos los antecedentes en investigación que demuestran la vacancia histórica en el estudio del tema y su novedad. Son escasas las investigaciones que focalizan la mirada en quienes enseñan en este tipo de instituciones y en cómo se han formado. Por ello, para su construcción, acudimos no sólo a la indagación de los trabajos bibliográficos sino también al análisis de documentos y datos obtenidos en las entrevistas realizadas a informantes clave durante el trabajo de campo. En un segundo momento, recuperando la categoría *posición docente* realizamos una contextualización histórica del problema de investigación y reconstruimos, a partir de hitos que se produjeron en la Educación Secundaria Técnica, qué posiciones fueron presentándose en esta modalidad del sistema educativo. Nos interesa destacar que la propuesta de formación que oficia de contexto de este trabajo de investigación se inscribe en el período de políticas posneoliberales.

1.1 Antecedentes sobre la formación docente en la Educación Técnico Profesional

En Argentina la formación docente ha sido uno de los aspectos nodales sobre los que se centró la política educativa desde los orígenes del sistema educativo. Este campo ha tenido una fuerte incidencia histórica en la construcción del Estado y la nación y generó múltiples disputas en las que se reconocen multiplicidad de posiciones con respecto a los sentidos que debería asumir la docencia y su formación, sostenidos por diversos sujetos pedagógicos, cuyas preocupaciones están ligadas a los debates por la educación pública (Birgin, 2013). Sin embargo, los estudios sobre la historia de la formación docente para la educación secundaria en general, en nuestro país, son escasos (Birgin 2018, 2015, 2014, 2013, 2012; Pineau y Birgin 2015; Diker y Terigi, 1997; Davini 1995; Pinkasz 1992; Braslavsky y Birgin, 1992) y en lo que refiere a la modalidad técnico profesional, la vacancia es aún más notoria.

Reconstruir los antecedentes sobre un tema poco investigado a lo largo de la historia del sistema educativo es complejo, en tanto no se visualizan demasiadas producciones que indaguen específicamente cómo han sido formados quienes enseñan en la ETP⁸. Para ello, partimos de

⁸ Como mencionamos en la introducción de esta tesis, en las instituciones de ETP, es tradicional y frecuente encontrar al frente de los espacios curriculares pertenecientes a los campos científico tecnológicos, técnicos específicos y de las prácticas profesionales a ingenierxs, técnicxs medios o técnicxs superiores, que en general no poseen título docente.

analizar diferentes trabajos bibliográficos, el análisis de documentos curriculares y la realización de las entrevistas del trabajo de campo, como insumos que permiten reconstruir, a partir de hitos principales en la historia de la educación técnica, cómo fue pensada la formación de docentes a lo largo del tiempo. La mayoría de los trabajos sobre la educación secundaria técnica no centran su objeto de estudio en la formación de docentes para esta modalidad del sistema educativo.

Si bien hallamos antecedentes clásicos sobre cómo se fue conformando la educación técnica, los cuales son de referencia obligada en cualquier otro trabajo que indague la problemática (Gallart 2006, 2003, 2002, 1986, 1985, 1981; Ibarrola, 2010; Gallart y Jacinto 1995), la mayoría de ellos no aluden al problema de la formación de docentes. Los estudios consultados enfatizan en otros campos de interés⁹. Por lo tanto, la reconstrucción de los antecedentes sobre los procesos de formación docente a la que técnicos y profesionales accedieron a lo largo del tiempo, demuestra que la carencia en el estudio del tema no está dada sólo por las exiguas investigaciones que se produjeron sino también por las preocupaciones políticas de cada época.

En general las investigaciones producidas en nuestro país sobre la ETP abordan los siguientes temas: la relación educación y trabajo, el análisis de las políticas educativas específicas, la organización del sistema en relación con la modalidad técnica en lo que refiere a la matrícula, los aspectos legales que la rigen y su estructura curricular. Varios de estos trabajos consideran diferentes dimensiones sobre el carácter histórico y político referido a la función económica como marca distintiva de la ETP (Dussel y Pineau, 1995; Pineau 1997; Puiggrós y Bernetti, 1993; Tedesco, 1986; Wiñar, 1970, Weinberg, 1967). De acuerdo con Maturo (2014) y -ampliando la reconstrucción que hace sobre el estado de la cuestión de las investigaciones vinculadas a la

Cuando pensamos en cómo han sido formados quienes enseñan en la ETP, aludimos al grupo mencionado previamente, ya que nuestro interés es reconstruir esas trayectorias educativas, entendiendo que la heterogénea composición de la escuela técnica, se debe entre varios rasgos, a la especificidad de las especialidades que se forman en la educación técnica. La misma convoca para la enseñanza a profesionales y técnicos del mismo campo para enseñar en las diferentes materias que conforman el diseño curricular. Si bien sabemos que la población que conforma las escuelas técnicas es mucho más amplia, en tanto la misma está compuesta por una multiplicidad de docentes que enseñan en el campo de la formación general, formados en instituciones del nivel superior que emitieron un título pertinente, por ejemplo, profesorxs de Historia, Lengua, Matemática, no son nuestro objeto de estudio. En este caso recabamos en lxs cursantes del Profesorado de ETP, técnicos y profesionales que no tenían título docente, y que se encontraban ejerciendo la docencia hasta la implementación de esa política de formación.

⁹ Y la fecha de publicación de los estudios clásicos que hemos referenciado previamente, son un indicio más de la vacancia en el ámbito de la investigación en la modalidad Técnica Profesional. En un congreso reciente organizado por UNIPE, lxs panelistas acordaron que es un problema de este campo hallar datos sistematizados sobre las escuelas técnicas, así como estudios recientes. Si bien se inauguran nuevas líneas de investigación orientadas a la ETP en el siglo XXI, el ámbito de la educación técnica no es demasiado estudiado en nuestro país, tal como demostraremos en este capítulo, lo cual es planteado también por Maturo (2014) y Milenaar (2019).

educación técnica-, se identifica que la mayoría de los estudios se concentran particularmente en dos períodos claves para este tema. Por un lado, el que inaugura la gestión del gobierno peronista (1946-1955) de auge para la modalidad y el de *decadencia* a partir de la década del '90.

Los trabajos que abordan el primer gobierno peronista centran el análisis en la ampliación de la matrícula, la reorientación de la educación hacia la enseñanza técnica bajo la creación de múltiples instituciones, por ejemplo, la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) dependiente del Ministerio de Trabajo y destinada a los sectores tradicionalmente excluidos; la creación de la Universidad Obrera Nacional (UON) dedicada a la formación de obreros calificados y el impulso de las escuelas técnicas como paradigma de educación orientada a la producción. Se destacan también los grandes cambios que se produjeron en los contenidos de la enseñanza y en el marco regulatorio de la legislación (Gaggero y Garro, 2010; Perrupato, 2013; Ruiz et. al., 2009; Gaggero, 2008; Cucuzza y Acevedo, 1997). Los estudios que abordan las políticas neoliberales aluden a la gran desarticulación que se generó no sólo en el sistema escolar de la ETP sino también en el modelo socio productivo que se impuso, eximiendo al Estado en su responsabilidad educativa y prevaleciendo una fuerte lógica empresarial (Camblong, 2017; Feldfeber y Gluz, 2011; Albornoz, 2010; Gallart, 2003).

A diferencia del auge de la educación técnica en el primer gobierno peronista, donde el Estado asumió un rol principal en la conformación de múltiples instituciones encargadas de la formación técnica, bajo el neoliberalismo, el mercado se presentó como el regulador y encargado de valorar y legitimar los conocimientos en tanto competencias evaluables (Spinosa y Testa, 2009; Garcés, 2007; Gallart, 2002; Sobrevila, 1995). En ese contexto emergen producciones vinculadas al análisis de las políticas educativas para la modalidad atendiendo a los aspectos normativos, curriculares, pedagógicos y didácticos, centralizados en gran parte al enfoque formativo por competencias y las transformaciones en el trabajo docente producto de la reforma (Maturó, 2014; Jacinto, 2010, 2004; Gallart, 2004; Briasco y Vargas, 2002; Novick et. al., 1998; Jacinto y Millenaar, 2007).

Por otra parte, predominan informes de los organismos o agencias internacionales focalizando en el análisis comparativo entre diferentes países de la región, demostrando el interés que presenta el estudio de la ETP para el sector socio productivo (OIT-CINTERFOR, CEPAL, IPE-UNESCO, OEI), llevados a cabo por diversos especialistas (Briasco, 2008, 2005; Finnegan, 2006; Garmendia Arigón, 2000; Briasco y Baldes 2000; Ibarrola y Gallart, 1994). Según Maturó (2014), estos estudios aportan información global sobre el estado o la situación de la temática en

lo que refiere a la revisión de matrícula, estructura y organización del sistema, relación con el sistema productivo, etc. En muchos casos proponen líneas de acción y formulan sugerencias. Lo relevado demuestra que si bien algunos de esos informes insisten en la importancia de la capacitación de quienes enseñan en las escuelas técnicas, no abordan el tratamiento exhaustivo de mirar las trayectorias de formación, es decir, pensar en cómo fueron formados quienes están al frente de estas instituciones y qué tienen para aportar sus trayectorias a la comprensión de una modalidad que, tal como describe Gallart (1986), siempre ha sido abordada por caminos paralelos a los del circuito formal de los otros niveles y modalidades.

En lo que refiere a los estudios recientes sobre educación técnica, acordamos con Maturó (2014) que, en la última década del presente siglo, no se visualizaron producciones de relevancia en relación con las políticas educativas para la ETP, salvo algunas investigaciones que analizan la importancia de la Ley n° 26.058 de Educación Técnico Profesional, subrayando el principal vínculo que éstas instituciones sostienen con el mundo del trabajo y a la vez como variable de inclusión y desarrollo social (Maturó 2016; Zabala, 2015; Feldfeber y Gluz, 2012; Almandoz 2010). No obstante, hallamos algunas investigaciones incipientes que comienzan a abordar a la ETP desde la perspectiva de las trayectorias educativas, categoría central de la presente tesis. También comienzan a tener relevancia los estudios de género en este ámbito, destacando las trayectorias de las mujeres que eligen la educación técnica ya sea para cursar el nivel secundario o para enseñar, como es el caso de quienes son entrevistadas en el marco de este trabajo. Además, atender a la desigualdad de género persistente en la historia de esta modalidad del sistema educativo, es una de las líneas de acción en la definición de las actuales políticas educativas que lleva adelante el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET 2020, 2018, 2017, 2013).

En base a lo relevado, observamos que las investigaciones sobre trayectorias educativas vinculadas con la ETP son escasas y no establecen como población de estudio a lxs profesorxs. Se focalizan generalmente en la inserción de adolescentes y jóvenes al mundo del trabajo, las relaciones entre sus trayectorias escolares y educativas, la conclusión de las mismas, el vínculo con el reingreso a la escuela en un contexto de obligatoriedad y masificación de la educación secundaria a partir de programas de reingreso (Briascó y Montes 2021; Moreno Sosa 2018, 2016; Garino, 2018; Fattore y Bernardi 2015; Briascó 2010; Jacinto y Chitarroni 2010; Bracchi y Seoane, 2010; Jacinto 2008). Muy pocas de las investigaciones se vinculan de algún modo con el objeto de estudio de esta tesis. Estudios recientes abordan la noción de *trayectorias* situando la mirada en quiénes se forman como docentes y su relación con el sistema educativo y el territorio (Charovsky,

2013; Iglesias, 2018)¹⁰. Otros focalizan en quiénes se desempeñan en el ámbito de la gestión de las escuelas técnicas exclusivamente, relevando la oferta de educación superior para este ámbito y aportando una mirada sobre la necesidad de organizar agendas formativas que tengan como destinatarios a quienes integran estas instituciones (Briascó, Botinelli y Montes, 2020). Por último, algunos estudios vinculan la noción de *trayectoria* a cómo las mujeres eligen la educación técnica ya sea para estudiar o trabajar, es decir, aportan al abordaje de las trayectorias desde una perspectiva de género, rasgo que profundizamos a continuación.

Las investigaciones que refieren a la educación técnico profesional, tamizadas desde la lente del género, permiten hallar una constante a lo largo de la historia del sistema educativo: las condiciones de desigualdad en el ámbito técnico siguen siendo un desafío para las políticas educativas y específicamente para la formación de docentes que enseñan en este tipo de escuelas. Además, develan las resistencias de la ideología patriarcal que aún persiste en la modalidad y ponen en evidencia una paradoja: si bien las mujeres se han ido incorporando a los distintos niveles de la educación técnica profesional en los últimos tiempos, ello no redundó en igualar sus experiencias ni en el aprovechamiento que puedan hacer de esos espacios (Millenaar 2019; INET, 2019, 2012; Bloj, 2017; Jacinto y Millenaar, 2015; Seoane 2012).

Además, el proceso reciente en América Latina de extensión del acceso a la educación en todos los niveles nos devuelve un panorama donde las mujeres se han beneficiado significativamente en cuanto al rendimiento de los hombres en todos los niveles. Por ejemplo, en lo que refiere a la modalidad de la ETP, la matrícula femenina ha aumentado significativamente, integrando a más de 500.000 mujeres en todos los niveles, en base a los datos del INET. Sin embargo, aun así, las mujeres no acceden a puestos de trabajo acordes a su formación ni gozan de los mismos salarios que los hombres y, por lo tanto, siguen siendo las más afectadas en el mercado laboral (Bloj, 2017). La brecha salarial de género, el escaso número de mujeres en puestos de decisión y la distribución desigual de las tareas reproductivas dan cuenta de las problemáticas y barreras persistentes (Fajardo Farfán, 2013).

Por otra parte, el estudio de Seoane (2014) también relevante para esta tesis, aporta a la especificidad de indagar en los procesos de formación destinados a las mujeres que enseñan en la

¹⁰ Las tesis de doctorado de Charovsky (2013) e Iglesias (2018), contribuyen a analizar las articulaciones entre la formación de profesoras en institutos y universidades, y la escuela secundaria a través de las instancias de formación docente inicial en un contexto signado por la reconfiguración del sistema formador de docentes y los cambios de la escuela secundaria. Estos trabajos se inscriben en el proyecto UBACYT dirigido por Alejandra Birgin.

Educación Secundaria Técnica, como el primer modo de legitimación de las diferencias sexuales. Identifica cómo las mujeres que trabajan en este tipo de escuelas expresan una lucha para obtener el mismo reconocimiento que los varones en el campo educativo. El feminismo, la retórica de la igualdad y la revolución sexual, colaboran en ampliar la participación de las mujeres en propuestas tradicionalmente concebidas para varones. La investigación parte de una crítica al androcentrismo que predomina en la matriz de la educación secundaria técnica. Profundiza en una mirada exhaustiva de los planes de estudios a lo largo del siglo XX para demostrar el tratamiento desigual en los saberes, sosteniendo una representación de la mujer como salvaguarda del hogar y la familia. Permite comprender qué modelos de feminidad y masculinidad sustenta la propuesta escolar técnica, asentada en el sistema sexo/género.

Tal como venimos sosteniendo, el siglo XXI presenta un escenario diferente por la mayor presencia de mujeres en todas las orientaciones de la escuela técnica donde, al mismo tiempo, se cumple con los sueños postergados de las mujeres adultas del núcleo familiar. Es significativo en los estudios observados la priorización de la mirada en términos geográficos en la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. Como analizan Freitas Frey y Barbetti (2020), la Argentina se caracteriza por su heterogeneidad, tanto socio-económica como cultural, con rasgos de apertura a los cambios en la zona central donde se concentra la actividad productiva como una parte importante de la población, para lo cual estos autores, invitan a interrogar la diversidad que abarcan otras partes del territorio, como por ejemplo el Noreste y Noroeste de nuestro país. En su trabajo investigan las motivaciones iniciales y las expectativas futuras de estudiantes que asisten a escuelas técnicas en relación con las persistencias y transformaciones de estereotipos de género en el mercado laboral.

Al contextualizar la mirada en la región donde llevamos adelante este estudio, el trabajo de Pellegrini, Mosso y Caldo (2018) aporta una mirada a nivel de la jurisdicción de Santa Fe en torno a una experiencia en particular: la de la Escuela de Enseñanza Técnica Profesional N°673 “Batalla de San Lorenzo”. Las autoras revalorizan a la escuela como patrimonio tangible e intangible en un pequeño pueblo de la provincia mediante el registro de archivos fotográficos e indagan en las transformaciones que atravesó esa institución fundada en la década del ‘30 hasta llegar a convertirse en una escuela de carácter profesional, avanzado el siglo XX. El estudio aporta elementos para comprender cómo en un territorio vinculado con la producción láctea, con incidencia de la agricultura y la ganadería en pie, la escuela pasa a ser pionera en la inclusión de las mujeres al mundo del trabajo textil. Un rasgo que podría asociarse a los procesos de segregación

y que fueron creándose para formar en “atributos naturales” a las identidades feminizadas, bajo programas de formación sostenidos en perspectivas esencialistas (Seoane, 2017).

A partir de los antecedentes bibliográficos analizados, podemos identificar que las escasas producciones y los años de su publicación son indicios del interés reciente por indagar en estos temas en el ámbito de las políticas de formación docente, así como de la investigación. Además, leer los hechos sociales desde un enfoque de género y feminista, es de algún modo, disponerse a desnaturalizar ideas y afirmaciones arraigadas en nuestros imaginarios y problematizarlos a contrapelo de lo culturalmente establecido (Milenaar, 2019).

1.2 La construcción de las posiciones docentes: hitos para pensar cómo fueron formadxs quienes enseñan en la ETP

La categoría de *posición docente* (Southwell y Vassiliades, 2016) supone dos aspectos que se vinculan con las trayectorias y las identidades docentes -tema que profundizaremos posteriormente en esta tesis-, pero que cabe anticipar para contextualizar el problema de la investigación. Por un lado, comprende que la enseñanza admite el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Y por el otro, supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan; tratándose de sedimentaciones en el tiempo de elementos que se rearticulan en el presente, configurando así nuevas formaciones. Hablar de posición docente implica atender a la circulación de discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, así como los desafíos y utopías que se plantean en torno a ella.

Pineau y Birgin (2015) dan cuenta de cuatro categorías que permiten contextualizar cómo se conformaron las posiciones de profesorxs de secundaria a lo largo de la historia de nuestro sistema educativo. Centran la mirada en la educación media, en la búsqueda por historizar la formación de profesorxs, pero no focalizan en las particularidades que asume la modalidad técnica. La intención de este apartado es recuperar dichas categorías y aportar una aproximación que permita identificar quiénes se dedicaron a la enseñanza en este tipo de escuelas, a partir de hitos en la historia de la educación técnica, así como las posiciones que se fueron construyendo. Si bien las mismas se vinculan con las posiciones docentes de la educación media general, adquieren rasgos propios de la identidad de este tipo de instituciones.

La enseñanza secundaria en Argentina fue tempranamente implementada a lo largo del territorio nacional, contando hacia mediados de 1870 con al menos un Colegio Nacional por provincia. Eran bachilleratos propedéuticos a los que luego se les agregaron escuelas comerciales y normales (de formación de maestras primarias). Aquí ubicamos la primera posición, en los orígenes del sistema educativo argentino. Remite a la *aristocracia profesoral* y se desarrolla a lo largo del siglo XIX orientada a la formación de las élites modernas. Ejercer como profesor¹¹ no exigía acreditación alguna, sino que estaba ligado al capital en estado incorporado, generalmente heredado, al que se accedía por ser parte de la clase política dirigente, haber alcanzado cierto reconocimiento intelectual y, en algunos casos, poseer un título universitario. La regulación explícita de quiénes estaban habilitados para enseñar en los colegios no fue una preocupación del Estado, probablemente porque los cuerpos docentes de los Colegios Nacionales eran renovados anualmente por decreto y atravesados por fidelidades políticas. Quienes enseñaban constituían una *aristocracia* de herencia, que provocaba la admiración de sus alumnos y la identificación con sus pares. Se consideraban *intelectuales orgánicos* por el vínculo con la producción y distribución de la cultura, desempeñándose en la docencia de los colegios de formación de las élites como un agregado de esa condición.

Se destacan como representantes de esta primera posición en la educación técnica a los ingenieros Krause y Latzina, primeros directores y fundadores de la escuela industrial en nuestro país. Le imprimirían a la enseñanza técnica sus rasgos ingenieriles, siguiendo el modelo alemán. Sus trayectorias correspondían con la posición de élite¹² y se caracterizaron por impulsar el desarrollo industrial de principios del siglo XX. Otto Krause funda la primera escuela industrial en 1897 a partir de una sección que se crea en la Escuela Nacional de Comercio. Se plantea una educación que centraba los contenidos en la enseñanza científico tecnológica, basada en los principios industriales de la época (mecánica, construcción, electricidad y química), con alta participación de las ciencias básicas, prácticas de laboratorio, y aprendizaje en el taller escolar. Quienes egresaban de las primeras escuelas técnicas, obtenían el título de técnicos nacionales y podían seguir estudios universitarios de ingeniería. (Gallart, 2006).

¹¹ Utilizamos profesor en masculino debido a que en ese momento histórico quienes accedían a esta formación eran varones pertenecientes a la aristocracia.

¹² Egresados de los Colegios Nacionales, llevaban una vida vinculada con la generación de obras públicas como la construcción de ferrocarriles o la asignación en cargos de gestión y docencia en la facultad de ingeniería de la UBA.

La segunda posición se ubica en la primera mitad del siglo XX y corresponde a los *profesores diplomados* como aquellos que construirán un colectivo que se identifica por la tenencia de un capital institucionalizado, cuya obtención se amplía en las clases medias en expansión por ese entonces. Estos nuevos sectores sociales -inmigrantes urbanos, primeros asalariados, mujeres, etc.-, ingresaron a la escuela secundaria que de a poco dejó de ser una marca de élite para volverse una forma privilegiada de ascenso social en la nueva sociedad moderna. Este ingreso de nuevos sectores no sólo afectó al alumnado, sino también al reclutamiento de lxs aspirantes a profesores, disputándose qué instituciones tenían la legitimidad para otorgar tal título. Estos cambios comienzan a desplazar de su pertenencia (excluyente y originaria) a los miembros masculinos de la oligarquía, como aquellos que monopolizaban la enseñanza. Este nuevo grupo obtiene la distinción social no por herencia -como era la mayoría de los casos de la primera posición-, sino mediante su pasaje por el sistema educativo.

En la Educación Técnica Industrial se generan dos objetivos manifiestos que ya se expresaban desde sus inicios pero que se amplían y complejizan en esta primera mitad del siglo XX: el primero, desviar la matrícula de las modalidades mayoritarias de la educación secundaria que se consideraban *fábricas de empleo público*, hacia carreras más útiles. El segundo, muy unido al primero, era promover mandos medios para la naciente industria que sería una actividad principal en el futuro del país. En ese sentido, la educación secundaria industrial no agotaba la formación profesional para este sector y paralelamente, en 1909-1910 fueron creadas Escuelas de Artes y Oficios a lo largo y a lo ancho del país. En ellas se enseñaba: Herrería, Carpintería y Mecánica. Se podía asistir habiendo aprobado sólo cuatro grados de educación primaria y eran terminales. Tenían tres años de aprendizaje práctico, con tres cuartas partes del tiempo dedicado al taller, y el resto en enseñanza escolar de Matemática, Física, Mecánica, Tecnología y Dibujo Técnico. Estaban dirigidas a los hijos de los obreros, y en sus primeras décadas creció fuertemente su captación de alumnos. En 1935 las Escuelas de Artes y Oficios tenían 4.574 alumnos y las Escuelas Industriales doblaban esa cifra (Gallart, 1983; Gallart, 2003).

Al mismo tiempo, comenzaron a incorporarse las mujeres a medida que la industria demandó una mano de obra sensible a las necesidades de producción, reconociéndoles un potencial económico equiparable al de los varones. Así, se inició un largo proceso en la batalla por el reconocimiento de igual derecho a estudiar, obteniendo como respuesta política la segregación a través de propuestas de escolarización diferenciadas y de escuelas creadas para educar a las mujeres en el ámbito de la técnica. Se priorizaron los saberes vinculados con el mundo del hogar

y ornamentales¹³ (Seoane, 2017). Como podemos ver, los inicios de la formación técnica en Argentina siguieron “un modelo de caminos paralelos no sólo con respecto al resto de la enseñanza post primaria, sino también al interior de la educación dirigida a formar para el trabajo industrial” (Gallart, 2005, p.16).

En lo que refiere a la formación de docentes, mientras a la docencia primaria se le exigían saberes pedagógicos desde su formación normalista, no había sucedido lo mismo con quienes trabajaban como profesorxs. Tal como se viene identificando, en la primera posición sólo bastaba su reconocimiento como intelectuales o especialistas en una disciplina. Sin embargo, en la segunda posición, comienza a problematizarse quiénes se harían cargo de la enseñanza. Aparecen los primeros *profesorados diplomados* a los que accedían integrantes de la incipiente clase media, que irían desplazando el carácter de intelectuales orgánicos de la alta cultura, para volverse intelectuales subordinados, en tanto difusores de la cultura.

En el plano de la educación técnica, con su gran variedad de instituciones, ocupaban los cargos de la enseñanza, por un lado, egresados de los colegios nacionales y quienes tenían títulos universitarios, pero también comenzaban a tener lugar quienes fueran reconocidos como *idóneos* en la materia, ya sea por su conocimiento de la técnica, del mundo del trabajo o ser egresados de esta modalidad del sistema educativo¹⁴. En esta época,

los profesores de secundaria comienzan a consolidarse como un colectivo cuya identidad se construye por la tenencia de un grupo de saberes -cómo enseñar ciertas materias en la escuela media-, y se certifica por la tenencia de un diploma otorgado por una institución habilitada. (Pineau y Birgin, 2015, p.52).

Sin embargo, los debates en torno a la necesidad y pertinencia de la formación especializada de lxs docentes, así como la exigencia de los títulos para el ejercicio del trabajo,

¹³ Aspecto que retomaremos en el capítulo VI.

¹⁴ Al carecer de investigaciones históricas que den cuenta de la formación de docentes en la modalidad y/o biografías sobre los principales representantes de las escuelas técnicas, se inscriben nuevos interrogantes para futuras investigaciones. En esta segunda posición se presentan fracturas y disputas en torno a la titulación específica que al día de hoy aún genera debates en el campo de la docencia: ¿Es necesario formarse como docentes? En el siglo XXI, con la creación del Profesorado de ETP, orientado a quienes se encontraban ejerciendo la docencia sin título específico, este interrogante fue una constante entre lxs cursantes, destinatarios de la política de formación, que en esta tesis pretendemos analizar. Es interesante cómo estos debates están presentes desde los orígenes del sistema educativo y se reeditan a lo largo del tiempo. Sirve a modo ilustrativo el ejemplo que Pineau y Birgin (2015) destacan a partir de las memorias de un maestro normalista pampeano, que en esa primera mitad del siglo XX se preguntaba si a los pedagogos nos permitirían ejercer la medicina, la abogacía, la ingeniería, la arquitectura sin el correspondiente título habilitante. “*Los tiempos cambiaron, pero no tanto. Todavía preexiste (y persiste) el criterio de que no hace falta ser docente para hacer docencia. El médico, el abogado, el farmacéutico, el ingeniero, el arquitecto, ocupan las cátedras sin perjuicios pedagógicos ni didácticos.* (Juan Ricardo Nervi, p.128).

estuvo presente desde los orígenes del sistema educativo argentino. El debate contrastaba dos posicionamientos en relación con la formación. Por un lado, los *empíricos* que reivindicaban el conocimiento práctico adquirido por la experiencia, y por otro, quienes presentaban una formación formal y reivindicaban una especie de monopolio ocupacional en beneficio de quienes poseían títulos otorgados por instituciones formadoras de docentes (Tenti Fanfani, 2005).

La tercera posición corresponde a los *profesionales de la sociedad salarial* y se produce bajo la masificación del nivel medio y particularmente de la educación técnica, en la segunda mitad del siglo XX. Bajo un Estado Benefactor se reconocen pautas sociales y derechos laborales, así como la regulación de las formas de obtención del puesto de trabajo que irán requiriendo nuevas conformaciones organizacionales. En este momento también se expanden los profesorado para el nivel secundario, a medida que se produce el ingreso de grandes sectores sociales a la educación media y técnica. En ese sentido, asume relevancia el estudio pionero de Hillert (1990) ya que analiza la cultura pedagógica e institucional de lo que fue el primer Instituto Nacional del Profesorado de Enseñanza Técnica, antecedente que marcará la formación de docentes para este tipo de escuelas. Dicha institución fue paradigmática en la formación de docentes en el plano nacional, dependiente del CONET¹⁵. Fue el único en todo el país que formó docentes para la enseñanza Técnica desde su creación hasta 1988, año en que el CONET crea Profesorados experimentales en Jujuy y Santa Fe.

El surgimiento del CONET se comienza a idear desde los años treinta. Sectores industriales, empresariales y funcionarios de las áreas económicas e industriales comenzaron a promover la idea de conformar un organismo descentralizado dentro del Ministerio de Educación para la dirección de la Educación Técnica, que debía tener su propia estructura de formación docente (Hillert, 1990). Este proyecto se plasma en la década del cincuenta bajo la creación del CONET y el Instituto Nacional del Profesorado Técnico, en 1959 bajo el decreto 15.858, cuya organización reconoce fecha posterior -Decreto 910 de 1965- (Cano, 1985). El argumento para la creación de ese profesorado fue *tecnificar (dar técnicas docentes)* al profesorado de Enseñanza Técnica. El mismo reflejaba, según documentos de la época, la necesidad en el país de formar profesores para la Educación Técnica que no sólo tuvieran los conocimientos tecnológicos indispensables, sino también la capacidad de poder transmitirlos. Este instituto se conformará

¹⁵ El 15 de noviembre de 1959 se sanciona la Ley 15.240 que crea el Consejo Nacional de Educación Técnica -CONET bajo cuya jurisdicción quedan todas las escuelas que, hasta entonces, dependían de la Dirección General de Enseñanza Técnica o de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.

como el primer establecimiento de enseñanza de nivel terciario no universitario, único en el país, cuya finalidad principal era “formar, capacitar y perfeccionar en forma gratuita al personal docente que se desempeña en las Escuelas Nacionales de Educación Técnica, en los distintos niveles que exige la capacitación industrial” (Ministerio de Educación, 1988, p.17).

Como se señaló previamente, Hillert (1990) realiza un trabajo pionero en el que estudia la cultura pedagógica en los institutos de profesorado y analiza que, para una escuela media diferenciada, que en su origen responde a la división clasista de la sociedad y a la división entre trabajo manual e intelectual, corresponden dos profesorados de formación docente: por un lado, los *bachilleratos* y por el otro *el instituto técnico*¹⁶. En el seno de cada institución y en la rama de la enseñanza media a la que se dirigen, van a reproducir las concepciones de formación humanística versus formación técnica, formación para el trabajo intelectual versus formación para el trabajo manual.

No es nuestra intención profundizar el análisis de la experiencia del CONET, aunque cabe mencionar que el rasgo formativo persiste hasta el presente en las trayectorias de quienes enseñan en el siglo XXI en la ETP. Este aspecto requeriría acudir a registros de archivos y no es el objeto de estudio de este trabajo. Sin embargo, es menester destacar que llevar a cabo una política de formación destinada a quienes se encontraban ejerciendo la docencia sin una acreditación específica, era una política de formación necesaria aún en el siglo XXI. En palabras de quien fuera el Director Provincial de Educación Técnica Profesional, en la provincia de Santa Fe: “Desde el ‘65 al 2011 el modelo de formación había sido el mismo: cambió el modelo productivo y no se cambió la perspectiva de formación. Por lo tanto, era necesario pensar en la formación de los docentes” (Entrevista 1 - Directora de ETP del Ministerio de Educación Santa Fe -2010 a 2014)¹⁷.

El CONET reconvierte sus funciones en el año 1995 cuando se conforma el INET y se transfieren las escuelas nacionales a las jurisdicciones provinciales. La intención del INET consiste

¹⁶ El Instituto Nacional del Profesorado Técnico gestionado por el CONET ofrecía a los egresados de todas las escuelas secundarias, realizar un Profesorado en disciplinas Industriales de 4 años de duración con las siguientes especialidades: - Física y Física Aplicada - Matemática y Matemática Aplicada - Inglés e Inglés Técnico - Química y Química Aplicada Electrotecnia - Mecánica - Máquinas Térmicas y Automotores - Dibujo Técnico – Electrónica y otro tipo de Profesorado para profesionales universitarios de carrera completa en las ramas de Ingeniería, Arquitectura y Ciencias Exactas. Con dos años de duración se les daba la formación docente para el ejercicio en Escuelas Técnicas de aquellas asignaturas para las que el título profesional los habilitaba. El Profesorado de ETP en orientación con el Título de base, recuperará en su propuesta curricular algunas disciplinas similares para el campo de la formación técnica y propondrá materias vinculadas al campo de la formación pedagógica.

¹⁷ Utilizaremos la numeración para referirnos a lxs entrevistadxs que oficiaron de informantes claves para esta tesis, a los fines de preservar su identidad. Cabe señalar que las voces corresponden a referentes de la gestión a nivel provincial. En lo que refiere a los referentes empíricos, utilizaremos nombres de fantasía.

en “dotar al Ministerio de Educación de un organismo ágil frente al nuevo escenario educativo planteado a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación”¹⁸. Se implementa la Reforma Educativa que reduce la educación media a tres años de educación polimodal con diversas modalidades que coexisten en el mismo establecimiento. La descentralización y heterogeneidad en las orientaciones y modalidades generó un panorama que diluyó la especificidad de la educación técnica, quedando la implementación de los cambios a cargo de los gobiernos provinciales, realizando adaptaciones muy diversas. En este contexto, se inscribe la cuarta posición, los docentes bajo los *efectos de la fragmentación educativa*, entre las políticas neoliberales y posneoliberales. Estos dos períodos de la historia presentan en las últimas dos décadas infinidad de matices entre las disputas de la hegemonía neoliberal y la construcción del posneoliberalismo (Pineau y Birgin, 2015).

Bajo el neoliberalismo se producen rasgos sustantivos en la modificación del sistema educativo, marcados por el acceso de nuevos sectores, la masificación de la escuela media, nuevas pautas culturales y la expansión del nivel superior, tanto universitario como terciario. Nos interesa destacar los hitos que caracterizan a esta cuarta posición en el ámbito de la educación técnica sin profundizar en las grandes transformaciones que implicó la reforma neoliberal, porque implicaría perder de vista el objeto de esta tesis. Sin embargo, es importante mencionar que en el período neoliberal el discurso de la profesionalización y la capacitación coincide con el emergente para todo el sistema educativo, es decir, la modalidad técnica no es ajena a las exigencias de los organismos internacionales y en algunos congresos de la época se anticipa el rasgo que exige una formación continua con una impronta tecnocrática que se había experimentado durante el primer momento del desarrollismo (Actas Congreso Mar del Plata, 1994). Con una agenda ligada a la formación disciplinar y a la gestión específica asociada a la racionalización de los recursos, esta oferta dio lugar al consumo de cursos por parte de los docentes, implicando el despliegue de un gran mercado vinculado con la formación. Se tornó una necesidad la capacitación para poder preservar los puestos de trabajo en el marco de modificaciones laborales que exigían cursos para permanecer en el sistema y no quedar afuera (Pineau y Birgin, 2015).

Diversos estudios muestran que los años de la reforma educativa de los ‘90 deterioraron las condiciones de trabajo docente tanto en términos materiales como simbólicos (Maturo, 2019; Feldfeber y Gluz, 2011; Puiggrós, 1996, 1999). De la mano del ajuste y precarización del trabajo

¹⁸ Recuperado del portal del INET: <http://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/historia/>

estable asalariado en su conjunto, se produjo un cambio profundo en los modos de regulación del trabajo de enseñar (Birgin, 1999). El estímulo y el control a lxs docentes a través de las iniciativas de los organismos internacionales, reordenó los criterios para la carrera laboral de quienes se desempeñaban como profesorxs, junto a nuevos mecanismos de acreditación. Estas propuestas no pasaron sin dejar huellas significativas en los sujetos y las instituciones. Los gremios tuvieron una fuerte disputa por salvaguardar las condiciones laborales, así como la vida institucional de la técnica (Gallart, 2006). El CONET, reconvertido en el INET, se hizo cargo la formación de lxs docentes que se desempeñaban en las escuelas técnicas¹⁹. Sin embargo, las propuestas formativas no se inscribían en ningún programa que centralizara la formación, aspecto que tomará otra resonancia a partir de la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058/2005.

(...) Con la Ley Federal hubo emergencias de profesorados. Había muchas capacitaciones. Uno recuerda haberlas hecho. Las que hacían los gremios, por ejemplo. Pero el tema es el marco de esas capacitaciones que hacía uno que tenía título técnico de base y otro que no. Por ejemplo, ellos hacían el Profesorado de Tecnología. Uno podía ser electromecánico y habilitado para dar Tecnología, pero a eso también lo podía hacer alguien que tenía el bachillerato. Entonces ahí entraba un campo con deficiencias, donde después muchos podían trabajar en ese mismo campo (Entrevista 1- Director Provincial de ETP, Santa Fe, 2010 – 2014).

Tal como recuerda el entrevistado, en la provincia de Santa Fe lxs técnicxs y profesionales accedían a múltiples cursos de capacitación, siendo más significativos en las trayectorias de quienes hoy enseñan, los que ofrecían los institutos superiores de profesorado. Coursaban una capacitación pedagógica en algún instituto que acreditaba un trayecto pedagógico o realizaban el Profesorado de Educación Tecnológica. Sin embargo, esos cursos no contemplaban una formación orientada a la especificidad propia de la Educación Técnica. Por ejemplo, en la ciudad de Rosario, el Instituto N°14 o el IES N°28, ofrecían una formación denominada 4/4: cuatro cuatrimestres, con

¹⁹ En las entrevistas realizadas a los referentes de la gestión de la ETP durante la creación del Profesorado, se insistió en la importancia de pensar la formación de docentes ya que en la década de los '90 el panorama para la educación técnica y el país en general era complejo. El entrevistado recuerda que "Sin CONET como regulador de las políticas educativas y una escuela técnica devastada producto del neoliberalismo, fue necesario el rol de reconversión del INET para terminar con la idea de la escuela como generadora de obreros o el fordismo como lógica de reproducción" (...) "Al crearse el INET que es la segunda pata que junto con el INFED van a sostener al Ministerio de Educación, después de la sanción de la Ley de Educación Técnica, se comienza a pensar en la formación nuevos perfiles docentes para los nuevos tiempos, no los anteriores". Destaca que "el INET fue característico de forma federal. Funcionaba muy bien y te lo digo en pasado porque hasta el último gobierno, estaba integrado por las 24 jurisdicciones que se sentaban con el referente jurisdiccional con un perfil técnico que tenía capacidad de voz y voto, siendo una entidad democrática por construcción del consenso". La referencia que el entrevistado plantea al "último gobierno", es el de Cristina Fernández, dado que la realización de la entrevista se produjo en el año 2018 bajo la presidencia del gobierno de Mauricio Macri.

cuatro campos de la formación: pedagogía, psicología, didáctica, talleres de práctica, que al día de hoy sigue vigente²⁰.

Una de las consecuencias del neoliberalismo en las reformas educativas tiene que ver con la alteración de un rasgo que estaba en el corazón del sistema educativo argentino asociado a su uniformidad. Si bien la formación de docentes para la escuela secundaria no tuvo una configuración homogénea, lxs profesorxs estaban (y se reconocían) habilitados para trabajar en cualquier institución, más allá de dónde se habían formado (Birgin, 2000). En un terreno donde la reforma educativa recrea nuevas y viejas disputas y representaciones en torno a quiénes estarían autorizados y desautorizados para enseñar en la modalidad, según los títulos y capacitaciones a las que se accedían, el post neoliberalismo, desplegó políticas que cuestionarían esos postulados, produciendo nuevas articulaciones.

Dado que el período posneoliberal oficia de contexto del problema de investigación planteado en esta tesis, en el capítulo siguiente presentamos las transformaciones que se impulsan después de la crisis del 2001 en nuestro país. Pretendemos describir los rasgos significativos que se presentan bajo un nuevo marco de regulación como fue la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058, ya que oficia de reorganizadora no sólo de la ETP, sino que propone líneas de acción en torno a la importancia de formar a quienes allí enseñan. Además, describimos las características que asumió el Profesorado de Educación Técnico Profesional en concurrencia con el título de base en la provincia de Santa Fe, a quiénes fue dirigido, su progresión respecto a la matrícula y las condiciones para su cursado.

Para finalizar este capítulo, creemos pertinente reconstruir el recorrido trazado. Al inicio, sistematizamos los antecedentes en investigación, identificando que la particularidad de la modalidad técnico profesional, presenta una vacancia significativa en los temas referidos a la formación docente. Si bien múltiples estudios abordan en diferentes perspectivas a la educación técnica, escinden mirar a quienes llevan a cabo la enseñanza, es decir, lxs profesorxs, rasgo que se correspondería con las preocupaciones políticas de cada época. En segundo lugar, acudimos a la categoría *posición docente* para historizar, a partir de diferentes hitos, los modos en que se reguló y organizó el trabajo de enseñar.

²⁰ Los cursos de capacitación que ofrecen las instituciones del Nivel Superior no acreditan título docente. Sólo otorgan un puntaje que sirve como antecedente de formación, pero no habilita para escalar con competencia docente según lo establece el decreto 3029 que regula la carrera docente en la provincia de Santa Fe.

Es a mediados del siglo XX -cuando se amplían los profesorados de educación media-, que surge en nuestro país el primer instituto encargado de formar a quienes enseñaban en las escuelas técnicas: el Instituto Nacional de Enseñanza Técnica, vigente hasta la reconversión del CONET a INET en la década del '90. El recorrido trazado permite visibilizar que es reciente el interés por establecer una política de formación docente inicial orientada y específica para el ámbito técnico, así como de carácter federal, que lograra superar la tradición del CONET. A partir del escenario que transcurre bajo el modelo neoliberal, las grandes ofertas de cursos y los discursos de la profesionalización docente, establecidos desde los organismos internacionales, dieron rienda suelta al mercado produciendo un corrimiento de la función del Estado para garantizar la formación específica de quienes enseñan en la ETP. Bajo el período posneoliberal, se comienzan a revertir los supuestos desde donde se piensa la formación y se inauguran nuevas posiciones docentes. Por ello, en el próximo capítulo, describimos el contexto que oficia las condiciones para la producción de una política tendiente a revertir las huellas de la reforma neoliberal y que pretendió *poner en pie* no sólo al país, sino a la Educación Técnica.

La relevancia de analizar la relación entre las trayectorias educativas de técnicos y profesionales y una política de formación docente como fue la creación del Profesorado de ETP, es novedosa, en tanto hasta el momento no se había presentado una propuesta que lograra transformar la herencia formativa del plan CONET. El recorrido realizado permite volver sobre el supuesto de este trabajo, donde se considera que una política de formación docente habilita entre las posiciones, nuevas identidades docentes. Es decir, permite en el reconocimiento que otorga un título, el poder nombrarse como tales. En ese sentido, la sistematización y análisis de estas políticas de formación docente son necesarias e inauguran un nuevo campo de exploración para la modalidad técnica.

Capítulo II. La formación docente para la modalidad técnico profesional a partir del “Profesorado de ETP” - Santa Fe (2010-2019)

Este capítulo comienza explicitando los objetivos generales y específicos de esta investigación que funcionan como ejes vertebradores del recorrido que se construye en torno al objeto de investigación planteado. Para ello, en un primer momento presentamos el contexto de surgimiento de la política de formación docente en el que se enmarca la creación del Profesorado de Educación Técnico Profesional. Los grandes cambios en el marco legal de la educación secundaria en el período de políticas posneoliberales, inauguran un tiempo que habilita otras discursividades en torno a las posiciones docentes, diferentes a las planteadas en el período de reforma neoliberal. Luego mostramos las características que asumió el Profesorado de ETP identificando su finalidad y relevancia en la formación de docentes para esta modalidad en el plano federal. Nos interesa recuperar su organización en el territorio de la provincia de Santa Fe, los destinatarios de la política, y su evolución a lo largo de las cohortes de formación. Realizamos una breve caracterización acerca de quiénes se encontraban ejerciendo la docencia en las instituciones técnicas, previo a la implementación de este profesorado. De este modo, pretendemos ilustrar la heterogeneidad que convive en el espacio de la educación técnica y destacar el rasgo singular que convoca a las trayectorias de técnicos y profesionales: el carecer de título docente que acredite su función.

2.1 Precisiones en torno a la tesis: objetivos generales y específicos

A partir de la pregunta problema en torno a ¿qué produce una política de formación docente en las trayectorias de quienes ya se encontraban ejerciendo la práctica sin un título específico? pretendemos contribuir a la caracterización de un panorama sobre la formación de docentes para la modalidad técnico profesional a partir de la reconstrucción de las trayectorias educativas de quienes fueron cursantes de la experiencia de formación docente inicial del Profesorado de ETP en Santa Fe, 2010-2019, desde una perspectiva de género. Específicamente nos interesa:

- Reconstruir el panorama de la formación de docentes para la modalidad técnico profesional a partir de las transformaciones que se producen en el período de políticas posneoliberales, específicamente, bajo la sanción de la Ley 26.058 en la provincia de Santa Fe durante el período 2010-2019.

- Analizar las trayectorias educativas de técnicos y profesionales que cursaron el Profesorado de ETP, considerando los sentidos y valoraciones que le atribuyen a la educación técnica, así como a la transmisión de sus oficios y el oficio de la transmisión.
- Examinar los marcos legales que dan origen al Profesorado de ETP visualizando las concepciones sobre la formación docente para dicha modalidad desde la perspectiva de género.
- Indagar de qué modo incidió la política de formación docente inicial y en servicio del Profesorado de ETP en las trayectorias educativas de técnicos y profesionales que se encontraban ejerciendo la docencia sin título docente específico, y en la construcción de sus identidades docentes; así como describir las valoraciones y variaciones que identifican en sus trayectorias educativas después de haber transitado la experiencia de formación docente en el Profesorado de ETP.

2.2 La Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058 y el contexto de surgimiento de la política de formación docente: nuevas posiciones

En el capítulo anterior planteamos que, acorde a la cuarta posición que se presenta en el contexto posneoliberal, *lxs docentes bajo los efectos de la fragmentación educativa*, se demanda de acuerdo con otras reglas, la formación de docentes dada la expansión de la educación media y su obligatoriedad. En este apartado se sitúa la reconstrucción de las políticas públicas llevadas a cabo a partir del año 2003 para focalizar en los hitos centrales de ese tiempo, referidos a la revisión de los marcos legales que posibilitan el ordenamiento y la toma de decisiones para la redefinición de las políticas de formación orientadas a la Educación Técnico Profesional.

En palabras de una de las entrevistadas, las resistencias que se ofrecieron a las reformas de la Ley Federal de Educación dieron lugar a la posibilidad de recuperar por medio de acuerdos, consensos y políticas orientadas a la modalidad técnica, la identidad que había perdido la ETP, durante los años '90: “Un grupo de resistentes plantearon la necesidad de formular una ley que pudiera levantar a la escuela técnica. No bastaba con formular una resolución. La única forma de levantar eso era generando una ley que implicaba generar un presupuesto” (Entrevista 2- Coordinadora general del Profesorado de ETP- Santa Fe). En este nuevo período había que levantar no sólo al país, sino también a la educación técnica. Las sanciones de la Ley de Financiamiento Educativo n° 26.075 y la Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058 serían los mecanismos

de regulación para hacerlo, así como la derogación de la Ley Federal de Educación, decisión clave para iniciar un nuevo período en las políticas educativas.

Luego de la crisis del año 2001, el resurgimiento de las industrias y talleres demandó de nuevos trabajadores, para lo cual la educación técnica pasaba a ser un eslabón principal para su formación. El nuevo marco legal propiciaría el desarrollo de programas de renovación de la educación técnica, tanto en equipamiento, así como en los mecanismos de certificación nacional de los títulos que se emitían. Ya bajo la derogación de la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Nacional n° 26.206 propone transformar la estructura y ampliación de la obligatoriedad de la educación secundaria. La legislación constituyó el instrumento privilegiado para orientar las políticas educativas que se propusieron paliar algunas de las consecuencias más nefastas de la implementación de la Ley Federal de Educación (Feldfeber y Gruz, 2011; Gallart, 2006) y, al mismo tiempo, organizar el servicio educativo de la formación técnica en todos sus niveles, (secundario y superior) y modalidades (formal y no formal) así como la formación profesional, convirtiéndose en un instrumento privilegiado que permitió regular el derecho a la educación (Maturo, 2018). Así, se inaugura un momento de la historia de la educación donde las escuelas técnicas tienen por primera vez su marco legal de aplicación en todo el territorio nacional, respetando los criterios federales y las diferencias jurisdiccionales; generando mecanismos, instrumentos y procedimientos para el ordenamiento y regulación de una modalidad que a partir de la reforma de los años '90 había desjerarquizado a todo el arco de instituciones que la componen (Maturo, 2014).

El principal propósito de la formación profesional que presenta la Ley n° 26.058 consiste en:

preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico-productivo. (Art. 8).

Además, el rasgo novedoso de la esta ley radica en el modo en que define las finalidades formativas del nivel secundario, superior y de la formación profesional, de modo integral, vinculadas con el crecimiento personal, laboral y social, la formación ciudadana, humanística y científico tecnológica (Finnegan y Pagano, 2007).

Esta ley que crea el fondo de financiamiento educativo tuvo como finalidad reconstruir la identidad de la ETP. Había que partir por lo fáctico. El técnico se construye a partir del trabajo en el taller.

Eso nos lleva a la génesis de la educación técnica. Nuestro país necesitó de una Educación Técnica porque era la vía para formar en aquel momento a los operarios que se desarrollaron para trabajar en la industria, ferrocarriles. Lo primero que se piensa fue sacarla de ese formato que era dependiente del CONET y respondía a los momentos industriales del país. Los técnicos se formaban por reproducción. Cuanto más supieran replicar, copiar modelos, mejores técnicos serían. El momento histórico del país es otro, entonces la idea de esta ley piensa en formar familias profesionales de carreras, que los técnicos se puedan agrupar desde allí. Ya no es un operario calificado, sino que genera a un sujeto libre pensador con un gran itinerario de formación ... A partir de eso, se va armando esta ley y en ese fondo de financiamiento educativo donde lo primero que se piensa es la reconstrucción y el levantamiento de los talleres. Esta formación de este profesional es imposible pensarla sino es en el aprendizaje inversivo en el ámbito que es y donde luego él desarrolla su práctica profesional. Por lo tanto, era fundamental pensar en quiénes formarían a esos técnicxs. (Entrevista 2 - Coordinadora general del Profesorado de ETP – Santa Fe).

Bajo el Estado posneoliberal con el retorno a la concepción de educación como derecho y la obligatoriedad de la escuela secundaria, sancionada por la Ley de Educación Nacional, en el 2006, se consolida el nivel secundario y se amplía fuertemente la demanda de profesorxs. Además, las transformaciones en los modelos socio productivos y las readaptaciones socio culturales obligaron a una revisión continua de las trayectorias formativas de quienes enseñan en la ETP. Tal como alude la entrevistada, era fundamental pensar en quiénes forman a quienes eligen estudiar en las escuelas técnicas ya que no se podía mantener la estructura formativa que correspondía a otro momento del país. En este marco, se inscribe la política de formación docente inicial que oficia de contexto en la presente tesis, dando lugar a un Programa de Formación de Docentes, orientado a formar en la especificidad de la modalidad técnica, creando así el *Profesorado de Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional en concurrencia con el título de base*. De este modo, se generaría una política de restauración histórica destinada a quienes forman a lxs futurxs técnicxs profesionales en la educación secundaria ya que no se habían ofrecido, desde las propuestas del CONET, instancias de formación docente inicial y en servicio que habiliten títulos docentes. En este sentido, es posible plantear que este escenario genera nuevas condiciones de producción de las posiciones de profesorxs para la modalidad técnico profesional.

2.3 El Profesorado de Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional en concurrencia con el título de base

El *Profesorado de Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional en concurrencia con el título de base*, conforma un antecedente relevante para pensar las políticas de formación docente inicial y con carácter federal. Se desarrolla a lo largo de todo el país, independientemente de las ofertas educativas predominantes en todo el territorio nacional

dependientes de universidades públicas y privadas, así como de institutos de formación docente. Se trata de una acción programática coordinada por el INET y financiada por el Fondo de Financiamiento de la Educación Técnica, creado por la Ley n° 26.058 y ejecutada por la jurisdicción. El Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, bajo la Res. ME 783/10, adhiere e implementa este profesorado, asumiendo el compromiso de garantizar que se trata de una formación inicial en servicio²¹.

El Profesorado tuvo por finalidad la formación pedagógica general, la actualización científico tecnológica y la formación específica para la práctica profesional de docentes en ejercicio en instituciones de la modalidad técnico profesional. El requisito para poder cursar era contar con título de base de nivel secundario, superior no universitario o de grado universitario afín a las especialidades de la ETP pero que carecieran el título de profesor²². Una de las intenciones que moviliza su creación, en palabras de una referente jurisdiccional, era la de reconocer como docentes a quienes allí enseñan:

Para acompañar y poner de pie a la escuela técnica fue necesario pensar en un nuevo docente de la ETP. Pensar en un nuevo jefe de taller, por ejemplo, pero dándole una formación específica que lo reconozca como docente de esa escuela técnica. Se comienzan a trabajar los lineamientos del profesorado en borradores que advirtieron los integrantes de ese momento en las mesas federales de las cuales participábamos. A partir del 2010 cuando yo ingreso, ya que las resoluciones son de 2008. Era tan importante generar la formación docente inicial que excedía la creación de resoluciones. (Entrevista 2 – Coordinadora Provincial del Profesorado de ETP).

Las resoluciones que institucionalizaron la creación del Programa de Formación de Docentes en la que se enmarca este profesorado son a nivel nacional la Res. CFE 63/08 y la Res. CFE 64/08, ambas acordadas entre el INET y el INFoD²³. En la Res. 64/08 se establecen los lineamientos curriculares, acordes a los objetivos de la política nacional que se presentan en la Ley n° 26.206 de “desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo” (Art.73). Es menester destacar también que en la Res. 850-12 INET, se establecen los criterios operativos, orientaciones y procedimientos que orientan la definición de las nuevas estrategias para la mejora continua de la calidad de los entornos formativos y las condiciones institucionales de la educación técnico

²¹ Esto implica que lxs cursantes gozan del régimen de licencias en cargos u horas cátedra para asistir a las instancias presenciales de cursado.

²² Ampliaremos este rasgo en el apartado sobre los destinatarios de la política.

²³ El INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente) es creado en el 2007 “como organismo de carácter desconcentrado que tiene la función primaria de direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua, en respuesta al requerimiento social de políticas específicas y sostenidas para la formación de docentes en Argentina” (Fuente: <https://red.infed.edu.ar/institucional>).

profesional. Entre ellos, se encuentra como campo programático, a llevar a cabo la formación de formadores tanto inicial como continua.

Para implementar el Profesorado de ETP en todo el territorio nacional, se encomendó al Ministerio de Educación de la Nación y al Consejo Federal de Educación, acordar las políticas y los planes de formación docente inicial, tal como se menciona en el art. 74 de la ley. Por otra parte, y en congruencia al lineamiento general, la Ley n° 26.058, plantea entre sus objetivos:

la necesidad de alcanzar mayores niveles de equidad, calidad, eficiencia y efectividad de la Educación Técnico Profesional a través del fortalecimiento y mejora continua de las instituciones, en el marco de políticas nacionales y estrategias de carácter federal que integren las particularidades y diversidades jurisdiccionales. (Art. 6).

Conforme al Art. 45 de la Ley 26.058, se establecieron nueve líneas de acción de alcance nacional y ejecución jurisdiccional e institucional para el logro de los propósitos de los planes de mejora a ser financiados con los recursos del Fondo de Inversión. La primera de ellas se destinó a la formación inicial y continua de docentes de la ETP. En el marco del artículo leemos que

(...) sin perjuicio de las acciones de formación continua que han realizado las jurisdicciones hasta la fecha, es conveniente crear, como aporte al Programa de Mejora Continua de las Instituciones de ETP, un Programa Nacional específico de formación docente inicial para la ETP (Art.45)

La mejora de la calidad de la educación técnica, en la letra de la ley, incluye necesariamente “brindar oportunidades para que los docentes y directivos de las instituciones de esa modalidad puedan acceder a su formación docente, de forma tal de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la gestión de las instituciones de ETP” (Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058, Art. 45).

En el marco de los informes consultados que elaboró el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, identificamos lo que aportaría a técnicos y profesionales esta instancia de formación. Por un lado, el Profesorado contribuiría a la profesionalización docente de ETP, porque al egresar obtienen el título docente específico de *Profesor²⁴ de Escuela Secundaria de la Modalidad Técnico Profesional, en concurrencia con el título de base* el cual les permite acceder según los propósitos que establece la provincia:

a una mejor comprensión del hecho educativo en las instituciones de ETP, especialmente por tratarse del momento de implementación de los nuevos diseños curriculares en las tecnicaturas de

²⁴ En el capítulo VI abordamos el uso que se hace del lenguaje en masculino neutro de la normativa para la emisión de títulos.

nivel medio en Santa Fe; ampliar las posibilidades de intervención pedagógica, puntualmente al trabajar sobre las categorías de Proyecto Integrador (propio de la Provincia de Santa Fe) y de Prácticas Profesionalizantes²⁵; mejorar las condiciones para la carrera docente (les genera competencia docente en los espacios de la formación: científico tecnológica, técnica específica y prácticas profesionalizantes, de las tecnicaturas de nivel medio del perfil profesional al que pertenece su título de base); acceder legítimamente a la carrera docente, facilitándole la participación en los concursos de titularización (que se celebran cada 2 años, según acuerdos en las reuniones paritarias respectivas). (Informe ME, Santa Fe, Dirección Provincial de Educación Técnica, Producción y Trabajo, p.1).

De este modo, la provincia de Santa Fe plantea como formación docente inicial y en servicio la creación del Profesorado de ETP en el marco de una serie de propuestas programáticas desplegadas por el INET y el CFE, orientados a la mejora continua de la calidad de los entornos formativos y las condiciones institucionales de la Educación Técnico Profesional en un momento en el que se redefinen entre otros aspectos, los diseños curriculares de la educación secundaria técnico profesional.

2.4 La organización del Profesorado de ETP en el territorio provincial

La provincia de Santa Fe posee una superficie de 133.007 km² y se caracteriza por la producción agrícola e industrial. Está conformada por 3.369 millones de habitantes, según el censo 2014. Al oeste, fluye el río Paraná, siendo una de las principales vías fluviales de América del Sur. Este rasgo permite situar la importancia que asume la modalidad técnico profesional, en tanto la misma, es la responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en las áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional. Este tipo de educación promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio productivo.

En este sentido, el Director Provincial de ETP que participó en las mesas de enlace a nivel nacional para poner en acto la política de formación de docentes en nuestra provincia, planteaba que Santa Fe siempre fue muy escuchada porque junto con Córdoba y Capital Federal eran las provincias que tenían el 70% de las escuelas técnicas del país. Según datos obtenidos de diferentes fuentes (INET, 2020; Subportal ME, 2019) en nuestra provincia, el universo que conforma a la

²⁵ Las prácticas profesionalizantes no rentadas integran la propuesta curricular de las Escuelas de Educación Técnico-Profesional de la provincia de Santa Fe. Están vigentes desde 2011 y son parte de una política del gobierno provincial en materia educativa. Son organizadas y coordinadas por la institución educativa, se desarrollan dentro o fuera de esa entidad y están referenciadas en situaciones de trabajo que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando los estudiantes.

educación secundaria está compuesto por un total de 813 escuelas, de las cuales 164 son secundarias técnicas, lo que representa el 20,2% del total. Además, estas instituciones experimentan en la última década un aumento significativo de la matrícula del 222%. Pasaron de 18.221 estudiantes en el 2008 a 58.675 en mayo de 2019. En ese marco, se destaca que el incremento mayor fue el de estudiantes mujeres: de 4.869 que había en 2008 se identificaron 18.815 en 2019, lo que se traduce en un aumento del 286,4 %²⁶.

En palabras de la ex Ministra de Educación, Claudia Balagué, la modalidad genera cada vez más interés debido a la posibilidad de formarse para el mundo del trabajo, entre una de las cualidades que presenta cursar en este tipo de instituciones:

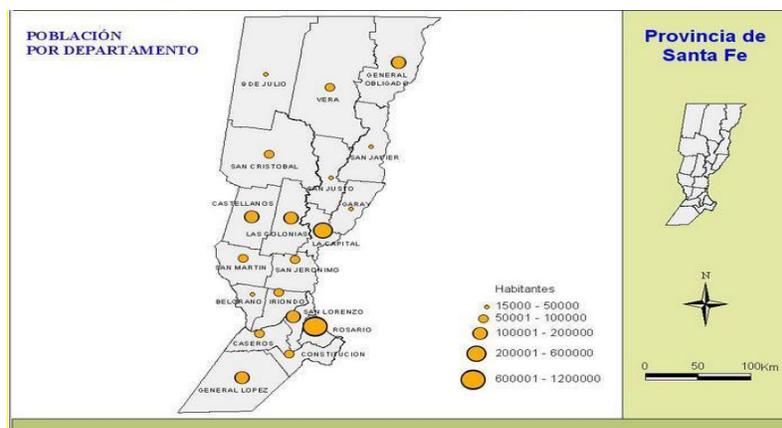
Con la secundaria obligatoria, la transformación de los planes de estudio para la formación técnico-profesional, junto a los planes de mejora en infraestructura y equipamiento de los talleres y la implementación de las prácticas profesionalizantes, la modalidad concita cada vez más interés (Subportal ME Santa Fe).

En relación con el panorama descrito de la relevancia que tiene la modalidad en la provincia, identificamos que este profesorado se desarrolla en un momento en que la educación técnico profesional “está en franca recuperación de su identidad”, según plantean informantes claves (entrevistas 1 y 2). La implementación de los nuevos diseños curriculares homologados para la validez nacional de los títulos de las escuelas secundarias técnicas, sucedía a la par de la creación de este profesorado, para lo cual se esperaba que lxs cursantes acompañaran en esa transformación.

El Profesorado de ETP se localizó de manera centralizada para la gestión académica en la ciudad de Santa Fe, en el Instituto Superior del Magisterio n°13, siguiendo una estrategia distintiva de la política educativa provincial propuesta para acciones a término²⁷. Se dictó en escuelas secundarias de la modalidad técnico profesional en las localidades de Reconquista, San Cristóbal, Santa Fe, Rosario y Firmat, para facilitar que todxs lxs agentes santafesinos en condiciones de ingresar, pudieran hacerlo.

²⁶ Recuperado de: <https://shortest.link/DTw>

²⁷ Esto quiere decir que a medida que ingresaban los fondos provenientes de Nación, se iban generando cohortes de formación.



Mapa 1: cantidad de habitantes por departamento.

El Profesorado estuvo vigente desde el año 2010 hasta el 2019, generando cinco cohortes de formación en todo el territorio provincial. Al ser un profesorado a término²⁸, según las partidas presupuestarias que asignaba la nación para su implementación, se iban sucediendo nuevas cohortes²⁹. La última cohorte de formación concluye en el año 2019, dando lugar en la actualidad, a las instituciones privadas de nivel superior, para dictar una formación similar a la que aquí se proponía. Una informante clave nos comentó que:

se dejó caer al Profesorado, dándole lugar al ámbito privado. Increíblemente en este caso no podemos asignarle una responsabilidad directa al gobierno de Mauricio Macri, jajaja, (ríe), porque por Ley, ese presupuesto estaba asignado a las provincias, lo cual implicaba derogar la misma y eso no sucedió. La responsabilidad en este caso es exclusiva del gobierno que gestionaba en ese entonces. (Entrevista 2. Coordinadora Provincial del Profesorado de ETP).

Si bien ahondar en este tema implicaría otro tipo de investigación, presentamos al pie de página cómo se distribuye el financiamiento de las propuestas políticas para la ETP³⁰ teniendo en

²⁸ El cursado se establecía en un plazo de dos años, con algunas variaciones para lxs cursantes, según sus trayectorias.

²⁹ Para garantizar la mejora continua de la calidad de los entornos formativos y las condiciones institucionales de la ETP se prevén tres vías de desarrollo de políticas públicas para el sector: los programas federales; los planes de mejora jurisdiccionales y los planes de mejora institucionales. Los primeros facilitan el acceso al financiamiento de proyectos estratégicos de gran magnitud a todas las jurisdicciones. Además, esa línea se encarga de financiar: aulas taller móvil, insumos para prácticas en la ETP, construcción de nuevos edificios, reparaciones menores. Para financiar los planes de mejora, el fondo se distribuye entre las 24 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de acuerdo a una fórmula polinómica establecida por la Res. CFE 175/12. Extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=59cokdPa20o>

³⁰ Al no haber oferta pública en la actualidad en la provincia de Santa Fe que garantice la continuidad de la formación de lxs profesorxs que por diversos motivos no lograron acceder al Profesorado de ETP, se da lugar a que las universidades privadas ofrezcan cursos de similares características. Este aspecto abre un gran campo de tensiones y disputas de sentido en torno a la formación y al mismo tiempo amerita un estudio exhaustivo en torno a las propuestas de formación que quedan vacantes y son tomadas por el ámbito privado. Indagando en diversos portales de la web, en

cuenta que bajo la sanción de la Ley 26.058 se crea el Fondo Nacional para la ETP que es financiado por un monto anual del 0.2% del total de los ingresos corrientes previstos en el presupuesto consolidado para el sector público nacional. En este sentido, cada jurisdicción planifica de forma anual qué porcentaje le asigna a Planes de Mejora Institucionales y según sus políticas y planes estratégicos, asigna recursos para cada uno de los campos programáticos que son: Igualdad de oportunidades, Formación de formadores, Piso tecnológico, Tics, Infraestructura edilicia, Aulas móviles.

2.5 Caracterización de la población objetivo del Profesorado de ETP: Técnicxs y profesionales ¿docentes?

Tal como presentamos previamente, lxs destinatarixs de esta política de formación se describen en el Art. 30 de la Ley n° 26.058. Allí el Ministerio de Educación conjuntamente con el CFE plantean implementar modalidades para que tanto profesionales de nivel superior universitario o no universitario egresadxs en campos afines a las diferentes ofertas de educación técnico profesional, puedan realizar estudios pedagógicos en instituciones de educación superior universitaria o no universitaria, que califiquen su ingreso y promoción en la carrera docente. Del mismo modo, se considera a egresadxs de carreras técnico profesionales de nivel medio que se desempeñan en instituciones del mismo nivel, para que reciban actualización pedagógica, que califique su carrera docente.

En la provincia de Santa Fe se podían inscribir para cursar el profesorado³¹ agentes que acreditaran estar en ejercicio de la docencia en las escuelas secundarias de la modalidad técnico profesional, de gestión pública. Es decir, que previo al ingreso al Profesorado, no debían contar con título docente. Esta particularidad es precisamente la que no les permitía -previo al cursado del Profesorado-, acceder a los concursos de titularización en las materias en las que se desempeñaban, ni recorrer las diferentes instancias de la carrera docente. Además, para poder cursar debían contar con al menos seis meses de antigüedad en un mismo espacio para que pudieran acceder al derecho de tomar licencia y asistir al cursado presencial, ya que esta formación fue considerada como una formación en servicio.

Santa Fe, es un sindicato el que ofrece la formación del Profesorado de ETP, conjuntamente con una universidad privada, bajo una modalidad de cursado a distancia.

³¹ Cabe ampliar en futuras investigaciones, análisis comparativos de cómo fue implementada la política de formación que aquí presentamos. En base a indagaciones en diferentes portales provinciales y en diálogo con docentes de otras provincias, este Profesorado asumió rasgos singulares según las definiciones que cada jurisdicción aplicó.

En relación con el perfil técnico y profesional que se podía inscribir para cursar el Profesorado, se destaca que la heterogeneidad en las trayectorias estaba dada por recorridos múltiples y variados. Ese fue un rasgo común a todo el territorio nacional y con una singularidad que los vincula: más del 40% de quienes enseñaban en la ETP antes de llevarse a cabo este profesorado, no poseían título docente³². Esto conforma una población de aproximadamente 17.000 profesionales y técnicos. Sus títulos de base son diversos en relación con los niveles de formación: secundario, superior no universitario y universitario. Además, en Santa Fe:

- Pertenecen a diferentes especialidades: mecánica, electrónica, comunicaciones, informática, construcciones, agropecuaria, química, industria de procesos, entre otras.
- Las edades oscilan entre los 22 y 50 años aproximadamente. En su mayoría, varones.
- La antigüedad en el ejercicio de la docencia fluctúa entre los 2 y 30 años.
- Ejercen la enseñanza tanto en el nivel secundario como superior.
- Desempeñan su práctica en diversos espacios formativos de la Educación Técnica Profesional: aula, taller, laboratorio, otros entornos formativos.
- Su actividad profesional no docente es variada según las edades, y las trayectorias laborales son amplias en algunos casos, restringida, nula y relacionada con la especialidad formativa³³.

Ante los atributos mencionados, encontramos que el rasgo común que presenta la población objetivo que da curso a la creación del Profesorado de Educación Técnica es que no posee título docente que acredite su función. Este aspecto es similar para países como Uruguay³⁴ donde muchos

³² El Instituto Internacional de Planeamiento Educativo – (IIPE, 2008) realizó un estudio a los fines de analizar y planificar el Programa de Formación Docente Inicial en el que se enmarca la creación del Profesorado de Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional, destacando algunos rasgos de quienes allí enseñan.

³³ Este atributo es relevante para la ETP ya que debe tenerse en cuenta que, en la modalidad, el perfil de egresado de cada una de las especialidades tiene características de profesionalidad. En algunos casos, con actividades reservadas y fuertemente reguladas interna y externamente, en la medida en que su actividad puede poner en riesgo la salud y/o los bienes de las personas. Por lo tanto, la trayectoria formativa involucra e interrelaciona naturalmente a los docentes, sean quienes conformen los espacios “teóricos” o “prácticos”, los que comparten el mismo grupo de alumnos o los que pertenecen al mismo departamento o taller. Dicha trayectoria puede direccionar el perfil formativo. Las capacidades que deben adquirir los alumnos/as convocan saberes, habilidades y destrezas provenientes de distintos espacios, por lo cual, es necesaria la formación en torno a una comunicación y ajuste entre los diversos docentes. De otro modo, la formación integral que propone la Ley de Educación Técnica, no sería viable.

³⁴ En la educación técnica profesional de Uruguay, casi dos de cada tres maestros y profesores de aula (64,9%) contaban con formación terciaria completa, docente o no. Según los datos hay docentes en ejercicio que nunca cursaron una carrera de formación docente, ya sea porque la disciplina que enseñan no requiere título terciario -como es el caso de los talleres del CETP- o porque tienen un título universitario relacionado a la asignatura que imparten” (INEEd 2017, p.152). Las políticas implementadas desde la década de los ‘90 hasta la actualidad, en Uruguay, tuvieron como objetivo aumentar el número de docentes titulados para desempeñarse en la educación media. Esto lleva a que se sucedan investigaciones para obtener insumos y así poder planificar políticas de formación docente a largo plazo. Un dato importante que destaca Vaucher (2019) es la ausencia de datos sistematizados respecto a las políticas de formación docente y su fragmentación no solo a nivel territorial sino curricular. Si bien se llevó a cabo un censo

profesorxs de la educación secundaria técnica poseen competencias prácticas y no tienen una certificación formal (Vaucher, 2019). Además, la carencia de formación pedagógica es mayor entre los varones que entre las mujeres (Tenti Fanfani, 2005). Como podemos observar, la población que enseña en escuelas técnicas representa las tensiones entre quienes atravesaron trayectorias formativas en instituciones diversas. Por un lado, profesionales de base, arquitectxs, ingenierxs, solo por nombrar algunas de las profesiones que hoy se desempeñan en los cuatro campos de formación de la educación secundaria técnica, así como técnicxs que se dedican a la enseñanza de su oficio y al oficio de la enseñanza sin título docente.

Cabe señalar que, si bien consultamos diferentes informes y censos (INET, 2016; CENPE, 2014; Gallart, 1984) para construir una caracterización más precisa sobre la cantidad de profesionales y técnicxs que se desempeñan en la modalidad de ETP, diferenciando sus títulos de base y docente, no hallamos con precisión esas referencias, ya sea en el plano nacional como provincial. Los estudios no discriminan los datos, lo cual dificulta la construcción de las referencias que permiten abordar el problema. Quienes investigan sobre la ETP manifiestan la dificultad de sistematización de la información, la vacancia en la actualización de los datos y los obstáculos para acceder a las fuentes.

2.6 La matrícula del Profesorado de ETP

En base a los datos obtenidos por medio de los informes que fueron proporcionados por lxs informantes claves, observamos que la cantidad de cursantes en el Profesorado de ETP estuvo representada en un total por 1086 egresadxs, de los cuales 890 fueron varones y 196 fueron mujeres.

nacional docente, los datos aún no se conocen. Lo mismo sucede con la posibilidad de sistematizar los datos referidos a la titulación de quienes se encuentran ejerciendo la docencia en la Educación Técnica en Argentina. El último censo del 2014 si bien diferencia la totalidad de docentes por función en las escuelas, no distingue en las modalidades, si poseen titulación docente y cuál es el título de base.



Gráfico 1: Tasa de egreso del Profesorado de ETP³⁵.

En la siguiente tabla mostramos cómo fue evolucionando la matrícula a medida que se implementaron las diferentes cohortes de formación, en el territorio provincial, -representa una muestra hasta el año 2015³⁶, aunque su vigencia fue hasta el año 2019-.

EXTENSIÓN ÁULICA	EGRESADXS 31/08/12 ³⁷	EGRESADXS 07/09/13	EGRESADXS 31/08/14	EGRESADXS 31/03/15	TOTAL POR EXTENSIÓN
Reconquista		23		1	24
San Cristóbal		19		5	24
Santa Fe	14	54	14	12	94
Rosario	7	71	22	15	115
Firmat		11 ³⁸			11
Total	21	178	36	33	268

Tabla 1: Evolución de la matrícula por cohorte³⁹

Observamos el significativo aumento del número de egresadxs del año 2013. Esto se debe a la modalidad de cursado y las condiciones de ingreso que se requerían para transitar la formación.

³⁵ Fuente: Dirección Provincial de Educación Técnica, Producción y Trabajo. Gráfico de elaboración propia.

³⁶ En base a los datos obtenidos pudimos obtener informes que dan cuenta hasta esa fecha de la cantidad de egresadxs.

³⁷ Estos egresados, que efectuaron cursada abreviada porque cuentan con títulos técnicos de base de nivel superior, fueron los únicos que recibieron la constancia de título en trámite en un acto en Casa de Gobierno, Santa Fe, en octubre de 2012.

³⁸ Esa extensión áulica estaba localizada en Venado Tuerto a la fecha de egreso, por lo que la mayoría de los cursantes provienen de esa localidad y de otras aledañas. Luego, se localizó en Firmat, porque la mayoría de los cursantes provenían de esa localidad y de otras cercanas.

³⁹ Fuente: ME – Santa Fe, Dirección Provincial de Educación Técnica Producción y Trabajo.

Es decir, quienes egresaron en ese año, debieron cursar la totalidad de los espacios curriculares previstos en el plan de estudios, iniciando su cursada en el mes de octubre de 2010, momento en que se comienza la formación en la provincia de Santa Fe. Además, la cantidad de egresadxs en todas las sedes de la provincia ofrece un panorama sobre la necesidad de acceder a una certificación que acredite el título docente para el ejercicio de la práctica en las escuelas de la modalidad técnico profesional. Es destacable que en los nodos Rosario y Santa Fe se concentraron lxs primerxs egresadxs en el año 2012 ya que contaban con títulos técnicos de nivel superior y antigüedad en la práctica docente. Es posible que ese rasgo se asocie al mayor acceso a instituciones de formación docente y las posibilidades que se ofrecen en las grandes ciudades. En esos casos, realizaron un circuito formativo de menor carga horaria, aspecto que ampliaremos en el siguiente apartado sobre el plan de estudios del Profesorado de ETP.

2.7 El plan de estudios del Profesorado de ETP y el cursado según los títulos de base

El plan de estudios del Profesorado⁴⁰ analizado adopta la modalidad presencial y se diseña bajo tres campos de formación conforme con los lineamientos curriculares de INFD para la formación docente inicial (Res. 24/07). El Campo de la Formación General, que pretende una formación humanística y dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y la comprensión de la educación en su sentido amplio y específicamente enfatizando en la modalidad técnico profesional. El Campo de la Formación Específica, dirigida al estudio de las disciplinas básicas de la formación científico tecnológica transversales a las especialidades de la ETP, así como a la actualización en los campos/fronteras del conocimiento y sus nuevos desarrollos y aplicaciones. Y el Campo de la Formación en la Práctica Profesional orientado al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas de la ETP, en los diferentes ámbitos de la enseñanza. Aquí nos interesa identificar que una de las particularidades que presenta el plan de estudios es que las características de lxs ingresantes definen diferentes obligaciones académicas en función de su título de base y de su condición académica. De allí la mencionada heterogeneidad de la población cursante previamente descripta y el interés en ahondar en la reconstrucción de sus trayectorias educativas en la presente tesis. Se presenta a continuación un cuadro que permite visualizar la carga horaria para cada campo de la formación y el formato que asumió el espacio.

⁴⁰ Abordaremos con más detalle el análisis del plan de estudios en el capítulo VI, desde la perspectiva de género.

Tabla 2. Estructura curricular por campos de formación del Profesorado de ETP. Res. 64/08 Anexo I.

<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</i>			
<i>Espacio curricular</i>	Formato	Hs. sem. Pres.	Hs. cuatrim. total
Pedagogía	Asignatura	4	90
Didáctica General	Asignatura	4	90
Filosofía de la Educación	Asignatura	4	90
Historia y Política de la educación	Asignatura	4	90
Psicología de la Educación	Asignatura	4	90
Sociología de las Instituciones	Asignatura	4	90
Didáctica específica	Asignatura/Taller	4.30	110
TOTAL DE HORAS RELOJ DEL CAMPO			650

<i>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA</i>			
Actualización Básica (7 asignaturas: 700 hs. reloj)			
<i>Espacio Curricular</i>	Formato	Hs. sem. Pres.	Hs. cuatrim. total
Matemática I	Asignatura/Taller/Laboratorio	4,30	100
Matemática II	Asignatura/Taller/Laboratorio	4,30	100
Probabilidad y Estadística	Asignatura/Taller/Laboratorio	4,30	100
Física	Asignatura/Taller/Laboratorio	4,30	100
Química	Asignatura/Taller/Laboratorio	4,30	100
Biología	Asignatura/Taller/Laboratorio	4,30	100
Informática	Asignatura/Taller/Laboratorio	4,30	100
Técnicas de la representación	Asignatura/Taller/Laboratorio	4,30	100
Economía	Asignatura/Taller/Laboratorio	4,30	100
Organización Industrial	Asignatura/Taller/Laboratorio	4,30	100
Actualización Avanzada (4 asignaturas: 220 hs. reloj)			
<i>Espacio Curricular</i>	Formato	Hs Sem. Pres.	Hs cuatrim. total
Nanotecnología	Asignatura/Taller/Laboratorio	3	55
Energías renovables	Asignatura/Taller/Laboratorio	3	55
Biotecnología	Asignatura/Taller/Laboratorio	3	55
Tecnología de los materiales	Asignatura/Taller/Laboratorio	3	55
Higiene y Seguridad	Asignatura/Taller/Laboratorio	3	55
TOTAL DE HORAS RELOJ DEL CAMPO			920

<i>CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL</i>			
<i>Nivel</i>	Formato	Hs Pres.	Hs cuatrim. total
I: Conocimiento y socialización en la ETP	Práctica de Observación /Seminario	64	84
II: Programación y desarrollo de la enseñanza en situaciones simuladas	Práctica de Observación /Seminario	96	128
III: Prácticas de enseñanza en situaciones reales acotadas I	Práctica de enseñanza/Seminario	112	149
IV: Prácticas de enseñanza en situaciones reales acotadas II	Práctica de enseñanza/Seminario	112	149
V: Residencia	Residencia/Seminario	128	170
TOTAL DE HORAS RELOJ DEL CAMPO		512	680

En lo que refiere al cursado del Campo de la Práctica Profesional, se proponen trayectos diferenciados en función de la experiencia docente de lxs cursantes. Aquellxs sin experiencia docente acreditada en ETP cursan de manera completa los niveles de observación, práctica guiada y residencia, así como los seminarios de integración, a lo largo de 650 horas reloj. Mientras que lxs cursantes con experiencia acreditada en ETP cursan de manera reducida y diferenciada los niveles y seminarios mencionados. La carga horaria final queda supeditada al cumplimiento y aprobación de las obligaciones pautadas por lxs docentes a cargo de los espacios. En la provincia de Santa Fe se realizaron entrevistas de ingreso a lxs cursantes evaluando cada trayectoria en particular, organizando de ese modo, las diferentes comisiones de cursada.

Hasta aquí se contextualizamos el problema de investigación y específicamente en este capítulo, focalizamos en las transformaciones que se producen a partir del período de políticas posneoliberales, implementando una serie de leyes que ofician como marca de pasaje para inaugurar nuevas discursividades en relación con las posiciones docentes, intentando dejar atrás los efectos devastadores del neoliberalismo. En este marco se inauguran una serie de políticas para la educación secundaria en general y la técnica en particular, donde quienes enseñan se ven atravesados por los efectos de la masificación de la educación secundaria, la obligatoriedad y los cambios en los planes de estudio. Es allí donde surge la política de formación docente que permite pensar en quiénes enseñan en las escuelas técnicas de nuestra provincia. Para ello, presentamos las características que asumió este profesorado en la provincia de Santa Fe, sus destinatarixs, alcances y evolución de la matrícula.

En el siguiente capítulo presentamos los referentes teóricos que permiten analizar el problema de investigación planteado. El interrogante que convoca a su escritura está dado por los aportes de Larrosa (2009) cuando se interroga de qué se hace un docente y dónde encuentra eso que le permite reconocerse como tal. En ese sentido, desplegamos múltiples interrogantes: ¿Son los espacios formales los únicos modos de formarse? ¿Era necesaria una formación docente inicial para quienes ya se encontraban en el ejercicio de la docencia? ¿Sólo un Profesorado forma o la formación es un proceso más abierto y complejo? Nos interesa dar cuenta de qué produce una política de formación docente en las trayectorias de quienes ya se encontraban ejerciendo la docencia sin poseer un título específico. En ese sentido, reconocemos como supuesto que uno de los principales aportes de la política de formación que aquí analizamos es otorgar reconocimiento docente a las identidades técnicas y profesionales, que no podían nombrarse como tales, en tanto hasta el momento no había sido pensada una política que acreditara el ejercicio de su función.

Capítulo III. ¿De qué está hecha la formación de un docente? Entre trayectorias educativas e identidades, referentes conceptuales que orientan el problema

Aquí presentamos los referentes conceptuales que “permiten iluminar, recortar y dar sentido” (Achilli, 2005, p.51) a la problemática planteada. En un primer apartado abordamos la formación docente desde dos perspectivas. La primera, en su clave institucional, dando cuenta de cómo está conformado el sistema formador en la Argentina y la segunda, entendiéndola como un proceso complejo que excede el rol de las instituciones formales. Luego trabajamos sobre la noción de trayectorias educativas, desde un enfoque socioantropológico y situacional, considerando que las mismas no se limitan a la conformación de algo que se modeliza sólo en el marco de una formación específica, ni se puede anticipar, respondiendo a pautas y regulaciones. Nos resulta interesante pensarlas en relación con la identidad y desde los aportes de la perspectiva de géneros. Finalmente definimos identidad a partir de los aportes de Stuart Hall (2003), como un proceso de construcción inacabado que se erige dentro de un discurso, en el derrotero de la historia, siendo el resultado de una articulación del sujeto en el flujo mismo del discurso. Consideramos que dentro de las relaciones posibles entre una política de formación docente y las trayectorias de quienes ya se encontraban ejerciendo la docencia -sin poseer un título que acredite su función-, se habilita al reconocimiento de dichas identidades de técnicxs profesionales como docentes.

3.1 Acerca de la formación docente

Tal como mencionamos en la introducción de este capítulo, consideramos dos puntos de partida para abordar la formación docente. Por un lado, desde la perspectiva institucional, describiendo cómo está compuesto el sistema formador en nuestro país y por el otro, desde la perspectiva que reconoce a la formación como un trayecto. Es decir, como un espacio flexible y de construcción que surge a partir de la revisión crítica de la formación sistemática tradicional y no se limita sólo a la trayectoria escolar. Es un proceso complejo, que puede ser comprendido también como un proceso de formación social (Davini, 2015; Birgin y Charovsky, 2013; Larrosa, 2000, 2019).

Las instituciones del nivel superior son las encargadas de la formación de profesorxs en nuestro país y “la heterogeneidad es la nota característica del subsistema de formación”⁴¹ (Diker y

⁴¹ Esta heterogeneidad reconoce expresiones diferentes: por un lado, no existe correspondencia entre tipo de institución formadora y nivel del sistema para el que forma; las instituciones formadoras de docentes no sólo forman docentes y

Terigi, 1997, p.69). Al inicio le corresponden dos tipos de instituciones con diferentes tradiciones de formación: los Institutos de Educación Superior (IES) y las universidades que ofrecen carreras con esa finalidad. Tanto unas como otras, establecen relaciones diversas con los saberes requeridos para el ejercicio de la docencia. Las universidades que forman profesorxs de determinadas disciplinas para la enseñanza media tienen una vinculación estrecha con la producción de conocimientos de dichas áreas y plantean una relación indisociable entre investigación científica y docencia universitaria; mientras que los IES guardan una relación histórica con el sistema para el que forman y una nutrida y compleja trayectoria heterogénea que no siempre es reconocida en la construcción y transmisión de saberes pedagógico didácticos. Este panorama da cuenta de cómo está conformado el sistema formador, caracterizado por una institucionalidad originalmente bicéfala de la cual devienen trayectorias heterogéneas (Birgin 2014).

La heterogeneidad en los procesos formativos es uno de los principales rasgos que define a quienes enseñan hoy en la educación secundaria. La misma se conforma de perfiles docentes provenientes de diversas trayectorias sociodemográficas, así como de experiencias formativas múltiples que posibilitan el ejercicio de la docencia. En lo que refiere a la educación secundaria técnica, quienes allí enseñan realizaron estudios de formación docente en instituciones universitarias, en capacitaciones que ofrecían diferentes instituciones terciarias o aprendieron a enseñar mediante la experiencia de ser alumnxs egresadxs de las escuelas técnicas. La diversidad de trayectorias que se desempeñan en la ETP, corresponde, por un lado, a quienes se formaron en Institutos de Profesorado y/o universidades y se desempeñan en el campo de la formación general, y quienes se encuentran a cargo de los espacios curriculares del campo de la formación científico tecnológica⁴², que en su mayoría no presentaban títulos docentes, hasta la implementación del Profesorado de ETP.

Al ser reconocido este profesorado como formación docente inicial y en servicio, se presentan algunos desafíos para la política educativa, tendientes a plantear una cierta homogeneidad en los perfiles de quienes enseñan en este tipo de instituciones. Entre ellos, los que refieren al ordenamiento del ingreso y permanencia en la docencia, como por ejemplo, la emergencia de nuevas competencias docentes que implicarían la actualización y reconocimiento

las instituciones formadoras no sólo presentan nivel terciario. En este sentido, la formación de profesorxs para el nivel medio, no se consolida en un tipo de institución que monopolice la formación de profesores, desde sus orígenes, tanto los Institutos Nacionales de formación de profesorxs comparten este campo de competencia con las universidades por un lado y las escuelas normales por otro (Diker y Terigi, 1997).

⁴² Esa población es la que nos interesa abocarnos en este trabajo.

de la función docente para poder acceder a los concursos de titularización, pero también aquello referente a implementar la política de formación: la disposición de espacios donde llevar a cabo la propuesta, un presupuesto acorde a su implementación, la selección de docentes para formar a técnicos y profesionales, la selección de los aspirantes a cursar el profesorado y el análisis de sus trayectorias por parte de directivos. Al ser un Profesorado pensado mediante cohortes de formación, se requería que los ingresantes tuvieran al menos dos años de antigüedad en la docencia y, según sus títulos de base, el cursado se adecuaba a algunos rasgos de sus antecedentes⁴³. Tal como venimos describiendo desde el capítulo inicial, ya en los orígenes del sistema educativo existieron diversas instancias de capacitación pedagógica pero las mismas no lograron sostenerse en el tiempo y, en la mayoría de los casos -sobre todo las que se desarrollaron en el período neoliberal-, no otorgaban título docente específico para enseñar en la modalidad técnico profesional⁴⁴, algo que caracteriza la singularidad de este profesorado.

Como señala Terigi (2009) el cuadro de la formación inicial de docentes de educación secundaria en nuestro país, dista de ser homogéneo y es difícil su caracterización ya que seguramente quedarán por fuera alternativas existentes. Además, es importante considerar que, dentro del cuadro del sistema formador, la educación de técnicos y profesionales que enseñan en la ETP, siempre ha quedado al margen de los estudios que abordan esta modalidad. En ese sentido, recuperando el interrogante de Larrosa (2020), nos resulta interesante indagar si la formación de docentes en espacios formales es una de las materialidades de las que se hace un docente que enseña en escuelas técnicas y desde cuándo fue una preocupación la necesidad de su formación.

Las llamadas formación inicial y formación en ejercicio establecieron históricamente relaciones diversas entre sí en lo que respecta a concepciones pedagógicas, a la organización del sistema y a las instituciones involucradas, a los sujetos a cargo y a la relación con la cultura contemporánea (Pineau, 2012). De ese modo, se fue conformando a lo largo de la historia, una

⁴³ Ver en el capítulo II el apartado sobre el Plan de estudios del Profesorado de ETP.

⁴⁴ La resolución del CFE N° 63/08 establece el plan de estudios orientado a la modalidad técnica profesional. En el perfil del egresado se destaca que “el Profesor en ETP es un docente con título técnico de base de nivel secundario, superior o de grado universitario, que ha obtenido formación pedagógica general, actualización científico tecnológica y formación específica para la práctica profesional docente, a partir de las cuales cuenta con las capacidades que le permitan, en los desempeños de las instituciones de ETP, manifestar las competencias necesarias en: la utilización de las estrategias metodológicas adecuadas para conducir actividades formativas en el ámbito de su especialidad, según los ciclos, niveles de capacidad y equipamientos disponibles en los establecimientos de ETP, la vinculación de los contenidos de la ETP con las particularidades y necesidades del sistema socio productivo regional y local, en relación con la formación del futuro egresado, a través de enfoques novedosos y ajustados a las posibilidades de inserción profesional, la integración de equipos directivos y docentes, contribuyendo al análisis, diseño, ejecución y evaluación de proyectos y planes institucionales”.

tensión entre una perspectiva *artesanal* o *intuitiva* y una más vinculada con la formación pedagógica didáctica y académica, presente entre las tensiones propias del campo formativo que ofrecen las distintas instituciones que se encargan de la formación docente en nuestro país, respondiendo a diferentes tradiciones que se entrelazan en cada trayectoria.

En esta tesis consideramos que la formación docente inicial es necesaria, en tanto lxs profesorxs ejercen esta tarea como profesión, en ámbitos formales o del mundo del trabajo. Así mismo, la docencia se expresa como una práctica profesional específica que pone en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme a distintas finalidades e intenciones. Si cualquier profesión, al fundarse en un conjunto de conocimientos, criterios y reglas de acción práctica necesita de un espacio estructurado de conocimientos, criterios y estrategias de acción, que, aunque evolucionen en el tiempo pueden analizarse en sí mismos, por qué la docencia debería ser la excepción a este modo de organización de la formación (Davini, 2015).

Davini (2015) sostiene que a pesar de que cualquier persona puede enseñar, el hecho de que los docentes ejerzan esta tarea como profesión en ámbitos formales exige una formación inicial especializada. Sin embargo, es importante reconocer el peso de las tradiciones o los modelos de docencia en cada período, ya que hacen presentes diferentes representaciones sobre la enseñanza, prevaleciendo una idea centrada en que tanto la experiencia o la intuición son suficientes para el ejercicio de la docencia. Esto quiere decir que predomina una representación sobre la profesión docente en la que *cualquiera puede enseñar*.

En consonancia con esa representación, Antelo (2015) a partir de una serie de entrevistas a profesorxs que desempeñan la docencia en asignaturas diversas como la filosofía, la medicina, la danza, entre otras, despliega una serie de indagaciones sobre sus historias personales y formativas que conducen a pensar los caminos de su formación y más específicamente, cómo han llegado a ser lo que son, revalorizando los saberes de la experiencia de quienes se dedican a enseñar sin haber transitado ninguna formación pedagógica específica. Emerge nuevamente allí una pregunta en torno a las trayectorias: dónde y cómo se forman quienes enseñan y si es necesaria la formación docente inicial para hacerlo. De acuerdo con el pedagogo, comprender las trayectorias formativas que dan sentido al recorrido de una vida, implica mirar los caminos de la formación como esquivos y contingentes, bajo mezcla de azares y certidumbres. Por lo tanto, se comprende también a la formación como un trayecto, un espacio flexible y de construcción, como un proceso complejo, también entendido como un proceso de formación social. Formarse, entonces, “es

encontrar formas para contar con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. El sujeto se forma, es él quien encuentra la forma, es él quien se desarrolla de forma en forma” (Ferry, 1990, p.124). Las mediatizaciones son necesarias en tanto, encontrar formas, abandonar unas y tomar otras, así como ajustar unas que se tienen, implica interrumpir aquello que se realiza casi de forma automática. Es una práctica que implica redireccionar los modos de mirar, las creencias y concepciones.

Además, la formación docente, es un proceso de larga duración que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto: las biografías escolares, que son producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida de alumno, la etapa de preparación formal institucionalizada, es decir la que se desarrolla en la formación docente inicial y sistemática, y la de socialización profesional y capacitación docente continua (Terhart, 1987). Estas etapas que hacen a la formación son relevantes para esta investigación y serán las dimensiones que profundizaremos en los siguientes capítulos. No obstante, cabe señalar que el paso por esas etapas tiene algo en común en quienes han cursado la formación docente del Profesorado de Educación Técnica. Para muchos, la formación docente inicial sistemática, aquella que ofrece la titulación para el ejercicio de la práctica, es inexistente y en ocasiones llega luego de varios años de ser docentes y por diferentes vías de acceso.

3.2 La perspectiva de géneros⁴⁵ y el estudio de las trayectorias educativas

Las investigaciones sobre *trayectorias educativas* desde la perspectiva de los sujetos, tienen como desafío advertir las particularidades de un tiempo histórico que hegemoniza los *sentidos* sobre lo escolar y lo educativo, pero al mismo tiempo pone la mirada en las distintas escenas que se juegan en él (Santillán, 2012). De este modo, consideramos en la producción de conocimiento un abordaje que esté a la altura de las transformaciones socio políticas y culturales que atravesamos. En ese sentido, acordamos con Bartra (1998) que existen conceptos y categorías

⁴⁵Aludimos al plural en tanto consideramos que no es suficiente hablar de una perspectiva de género, en un carácter esencialista. La forma singular es insuficiente en relación a todas las posibilidades y combinaciones que se dan en la realidad. Comprendemos que no hay una sola masculinidad ni femineidad, más bien una masculinidad dominante y dominada, así como ocurre con las definiciones de qué es lo femenino que, al mismo tiempo, al ser construcciones sociales basadas en representaciones imaginarias, están en constante cambio. En ese sentido, nos interesa pensar al género, no tanto como dos polos, sino como un conjunto de relaciones en las que hay imágenes predominantes e imágenes silenciadas, inclusive sin haber coherencia entre las dominantes. (Morgade, 2001, p.31).

específicas que tienen que estar presentes si se lleva a cabo una investigación de carácter feminista y con perspectiva de género, como la que aquí pretendemos construir.

Según las épocas y los lugares, variaron los conceptos de trabajo invisible, patriarcado, modo de producción patriarcal, discriminación sexual, opresión, explotación, sistema sexo/género, de mujer en singular y plural, de género, relaciones de género, empoderamiento. Asimismo, los discursos sobre cómo es y debe ser una mujer y cómo es y debe ser un varón son invenciones humanas, históricamente situadas, ideológicamente interesadas y contingentes. Por ello, los estudios de género se han preocupado por identificar y cuestionar las significaciones -arbitrarias y, en muchos casos, violentas y coercitivas- atribuidas al hecho de ser varón o ser mujer en cada cultura y en cada sujeto.

El género, como categoría recuperada desde los enfoques socio antropológicos, fue variando a lo largo de la historia y las diferentes culturas. Desde esta perspectiva, identificamos que el sexo constituye uno de los criterios básicos, estructurales y constantes de distribución de las potencialidades humanas. Siguiendo los planteos de Scott (1999):

El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos (...) y es una forma primaria de relaciones significantes de poder (...) que comprende símbolos culturalmente disponibles, los cuales evocan representaciones múltiples y a veces contradictorias, y conceptos normativos que se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, a través de los cuales se afirma el significado de varones y mujeres, de lo masculino y femenino. (p.64).

El género entrelaza una red de creencias, rasgos de personalidad, posiciones, actitudes, valores, propiedades, funciones, conductas, comportamientos, patrones de identidad, estilos estéticos, modelos, tareas y actividades que diferencian a mujeres y a varones, en relaciones significantes de poder. Tal diferenciación es producto de un largo y complejo proceso histórico de construcción social, que no sólo produce diferencias entre los géneros masculinos y femeninos, sino que, a la vez, estas diferencias implican desigualdades y jerarquía entre ambos.

La lógica binaria que se desprende del sistema sexo-genérico explica las desigualdades bajo una conceptualización en término del *uno* o *el otro*. El que se encuentra en el lugar del *uno* ocupa una posición jerárquica superior, en tanto que el *otro* queda desvalorizado. Mediante esta operación simbólica, en la que sólo habría lugar para *uno*, el *otro* ocuparía una posición desjerarquizada. Así, *uno* estará en la posición de sujeto, mientras que el *otro*, quedará en posición de objeto. En general, quienes han quedado en el lugar del *otro* han sido la mayoría de las mujeres

(Schagradosky, 2015). Además, el sexismo es una forma de discriminación que tiende a encorsetar a las personas en parámetros impuestos. La diferencia se coloca en términos jerárquicos y termina por sostener el argumento de que quien es diferente, *el otro*, recuperando la referencia anterior, en un determinado marco de relaciones sociales, con determinadas reglas del juego, es inferior. En ese sentido, *lo femenino* queda relegado aún hoy a *lo masculino* en el campo del poder político, económico, social y sujeto a imágenes tradicionales y naturalizadas. La diferenciación se transforma entonces en segregación discriminatoria (Morgade, 2001).

No obstante, nos interesa destacar que, si bien se produce esa otredad en el ámbito de educación técnica, las mujeres logran por medio de la participación en el espacio público y colectivo que es la escuela, ampliar su mundo privado, íntimo y constituirse como trabajadoras a lo largo del tiempo, con las luchas y consensos que eso conlleva. De acuerdo con el estudio de Pellegrini, Mosso y Caldo (2018), las Escuelas Hogar o después llamadas Escuelas de Capacitación de Mujeres y Hogar, fueron ámbitos pensados para aplicar políticas de Estado en relación con la educación femenina, proyecciones y marcas de la educación doméstica, las singularidades históricas y contextuales de los procesos de profesionalización y la generización de los saberes, lo cual aporta a una historia de la educación estatal con mujeres.

En la misma línea que comprende la perspectiva de géneros desde un enfoque antropológico, abordamos la noción de *trayectoria*. Esta nos permite considerar aquellos “recorridos experienciales y de apropiación de un conjunto de prácticas -en el caso que aquí nos interesa, prácticas educativas-, que transitan los sujetos, en virtud a sus cursos de acción y a partir de las múltiples relaciones que estrechan con diversos espacios y actores sociales” (Santillán, 2012, p.25). Los estudios de las mismas aportan elementos que permiten comprender qué hace que un docente llegue a serlo y qué puede una política de formación, direccionar en su posibilidad.

En este sentido, las trayectorias no constituyen una “sucesión de situaciones”, sino que pueden definirse como sucesión diacrónica de puntos recorridos, un cruce de moviidades que en ningún caso debería soslayar las operaciones de los sujetos (De Certeau, 1996). Por lo tanto, se entiende a las trayectorias como un recorrido, un camino en permanente construcción que va más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo a pautas o regulaciones (Nicastro y Greco, 2009).

Montesinos (2009 y 2010), Santillan (2012) y Nicastro y Greco (2009) recuperan desde el quehacer etnográfico las concepciones, significaciones y expectativas que producen los sujetos acerca de la educación y la escolarización en diferentes momentos de su curso vital. Abordan la

noción de trayectoria entendida como localmente situada y socialmente producida; enfatizando en las maneras en que los contextos influyen en los sujetos y sus trayectorias, al mismo tiempo que son resignificados por ellos.

Nos interesa destacar las relaciones que se establecen entre la formación docente y las trayectorias de quienes enseñan en la educación técnica, focalizando la mirada en la metáfora del camino (Andoino en Nicastro y Greco, 2009) no como algo dado, predefinido sino en cómo los sujetos resignifican esas relaciones, sus interrupciones, desvíos y atajos como aspectos posibles que hacen que profesorxs lleguen a definirse como tales. Como señalan las autoras, se podría leer la trayectoria de un docente, desde una sucesión lineal, como un conjunto de prácticas que se presentan en un curriculum personal o en la acumulación de certificaciones que hacen a su lugar dentro del escalafón o su referencia a la antigüedad. Sin embargo, ello dejaría por fuera la posibilidad de interrogar quiénes enseñan y qué tramas configuran los fenómenos. Por lo tanto, no pretendemos reconstruir las trayectorias como acumulación de hechos, sino pensar cómo en esa trama que las configura, algo varió o se modificó a partir de la institucionalidad que genera una política de formación docente.

Así mismo, se toma una dimensión temporal del estudio de las trayectorias (Nicastro y Greco, 2009) ya que más allá de ser archivistas de una experiencia inédita en las políticas educativas orientadas a la educación técnica, pretendemos generar un entendimiento situacional del tema que nos interesa. Esto significa, hacer un recorte en el espacio y tiempo actuales, y a la vez contar con un proceso de historizar que permita entender ese haber llegado hasta acá en el cual se focaliza: la producción de identidades docentes a partir de una política de formación, el poder nombrarse y reconocerse como tal.

Nos parece importante distinguir entre las llamadas *trayectorias escolares* y las *trayectorias educativas*. Hablar de trayectorias escolares supone analizar los caminos, recorridos y formas de atravesar las instituciones dentro de la educación formal, conceptualización que parte de mirar a los que están *adentro* y que, por lo tanto, deja de lado el análisis de otras experiencias que también son formativas y conforman su trayectoria social general. Por el contrario, las *trayectorias educativas*, permiten

considerar y reconocer todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van constituyendo las biografías y los recorridos de los docentes: el primer trabajo, variadas experiencias laborales, actividades y participación política, permanencia en instituciones educativas no formales y su continuidad en las escuelas que los formaron, entre otras (Bracchi y Gabbai, 2013, p.33).

Definimos conceptualizar las experiencias y trayectorias educativas en plural, en tanto las distintas experiencias educativas no son lineales ni homogéneas, sino que se encuentran caracterizadas por la heterogeneidad, propia de las formas en que se constituyen las biografías sociales de lxs docentes. En ese sentido, el concepto de trayectorias, ampliamente estudiado por el campo de la sociología a partir de la perspectiva de Pierre Bourdieu no puede eludir la relación de las trayectorias individuales con la clase social, el *habitus* y las condiciones de adquisición de las propiedades que el agente posee, ya sea como estado incorporado en la forma de disposiciones o como estado objetivo de bienes y titulaciones. En definitiva, con el capital de origen y el capital de llegada. El *habitus*, designa el sistema de disposiciones incorporadas por lxs agentes a lo largo de su trayectoria, por lo cual, se hace necesario recuperar su historicidad ya que lo individual, lo subjetivo, lo personal, es social, producto de la historia colectiva que se deposita en los cuerpos y las cosas (Bourdieu en Seane, 2013).

Bourdieu (1998) analiza la relación entre clase social y trayectorias y propone que, en toda clase o fracción, lxs agentes que poseen las mismas propiedades y ocupan igual posición social en un momento dado expresan iguales prácticas, las que son engendradas por el *habitus* y las disposiciones adquiridas. Sin embargo, no todos los puntos de partida conducen a los mismos puntos de llegada, aunque existe un campo de los posibles objetivamente ofrecido a un agente determinado por el cual el capital heredado ofrece un “haz de trayectorias más o menos equiparables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes” (Bourdieu 1998, p.108).

Como anticipamos previamente, nos interesa plantear cómo se fue forjando la identidad de lxs docentes a lo largo de sus trayectorias educativas y sus experiencias, entendiendo que las mismas son experiencias del mundo social. Por otra parte, la *experiencia formativa* remite a todo aquello que se aprendió de la experiencia, mientras se vivió. Es lo aprendido en tanto *nos pasa* (como sujetos), por oposición a lo que simplemente pasa (Larrosa, 2000).

3.3 Las identidades docentes

La identidad se estudia desde múltiples disciplinas como la psicología, la antropología, la sociología y la educación. Su vigencia como categoría de análisis es criticada debido a su amplitud y ambigüedad. Brubaker y Cooper (2001) recuperan a Mackenzie quien caracterizó la identidad como una palabra desquiciada por su uso excesivo, y a Robert Coles que remarcó que esta se había vuelto *uno de los más grandes clichés*.

No obstante, desde la década del '70 hubo un corrimiento de sentido del concepto tradicional de identidad en los estudios sociales, pensándolo en su dimensión comunicativa, no como concepto esencialista, sino estratégico y posicional: las identidades se construyen en y por el lenguaje según Stuart Hall (2003). Este sociólogo nos invita a seguir pensando en los conceptos cuando no fueron superados dialécticamente: “no hay más remedio que seguir pensando en ellos, aunque ahora sus formas se encuentren destotalizadas o deconstruidas, y no funcionen ya dentro del paradigma en que se generaron” (Hall, 2003, p.14). Así, el concepto de identidad ya no puede pensarse en la *vieja usanza*, ni resulta útil en su forma originaria y no reconstruida, según plantea el enfoque deconstructivista.

El deconstructivismo –dice Hall- somete a borradura los conceptos claves y la identidad ya no puede ser pensada en su forma originaria, integral y unificada. Esta reconstrucción del concepto implica pensarlo en su dimensión comunicativa, entender a la producción de las identidades en y por los lenguajes; a través de los discursos que atraviesan a los sujetos y construyen las subjetividades entre relaciones de poder y los procedimientos de exclusión. Así identidad no es un concepto esencialista, sino estratégico y posicional (Spera, 2014).

Desde esta perspectiva, las identidades son un proceso de construcción inacabado. Por eso se erigen dentro de un discurso y no fuera de él, en el derrotero de la historia, de las tradiciones, al interior de las formaciones y prácticas discursivas específicas. Emergen en el juego de modalidades de poder y por eso, son más un juego de marcación de la diferencia y la exclusión, que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida, como los enfoques naturalistas señalan. En palabras de Hall (2003):

Uso «identidad» para referirme al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan «interpelarnos», hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de «decirse». De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas (Hall, 2003, p.20).

Desde el enfoque discursivo, se la considera como una construcción y un proceso nunca terminado, condicional y afinado en la contingencia. Es el resultado de una articulación o encadenamiento del sujeto en el flujo del discurso. En ese sentido, la identidad también es trayectoria como recorrido, movimiento, viaje, pasaje hacia otros lados y el modo de concebir cómo un sujeto se constituye, define la acción y el trabajo en torno a las trayectorias educativas, tal como señalan Nicastro y Greco (2009). Siguiendo el planteo de las autoras, hablar de identidad

desde una perspectiva no esencialista y en relación con las trayectorias educativas es hablar de tres perspectivas que deben articularse entre sí: la narración o los discursos de una vida singular y en un sentido común a otros; la dimensión de promesa de lo que el flujo del discurso de todo acto educativo pone en juego y la convicción acerca del sentido de educar como experiencia sensible de recibir a otrxs. Estos tres sentidos cuestionan el modo de pensar a la identidad como sustancia que define a un sujeto cerrado sobre sí mismo o en tanto pertenencia a un grupo clausurado en discursos y prácticas, pensamiento, teorías y cotidaneidades, vinculado a la tradición moderna del sujeto cartesiano, como dueño de sí mismo, pura conciencia, autocentrado. La identidad desde una perspectiva sustancialista, es en estado fijo, un punto a alcanzar que se establece y no se moviliza o diferencia de sí mismo y una vez obtenida, garantiza una respuesta cierta a la pregunta por quién soy o quién es el otro. Mucho de lo que ocurre en el acto educativo corresponde a esa perspectiva, pero desde una identidad como narración, promesa y experiencia sensible de recibir a otros. Constituir una identidad se vincula con cómo nos pensamos a nosotrxs mismxs enseñando o aprendiendo y cómo pensamos a lxs otrxs enseñando o aprendiendo en el marco de una organización escolar. Se asocia más a reconocer las posiciones, considerando temporalidades no lineales, es decir, que resignifica el pasado en relación a un presente donde el futuro ya se perfila y una alteridad que convoca a la transformación de experiencias sensibles del educar (Nicastro y Greco, 2009).

Por lo tanto, una de las formas de decir lo que la identidad crea en tanto proceso, es un conjunto de pensamientos acerca de unx mismx que es a la vez, narración, lo que nos hace decir quiénes somos y quiénes queremos ser, cómo nos proyectamos en alguien que es y va siendo a la vez, inacabadamente, que no está aquí todavía, que está por ser. Todo ello ocurre en instituciones -organizaciones habitadas- según un modo también de pensarlas, narrarlas y de hacerlas vivibles.

Aludir a la identidad como promesa, la segunda dimensión expuesta, implica considerar una doble dimensión temporal, no sólo la actual sino la futura. La identidad en tanto vida narrada e inacabada, siempre está siendo, se va dando en el marco de situaciones, en relaciones con otros, como efectos de miradas, expectativas, proyectos. Y la tercera dimensión, referida a la convicción acerca del sentido de educar como experiencia sensible de recibir a otros conjuga la narración y la promesa. El sentido de educar requiere convicción en relación con las acciones que le dan lugar: en el problema que planteamos en esta tesis hay allí sujetos adultxs, que bajo la formación demandan ser reconocidxs en otrxs, por otrxs, en el marco de la relación pedagógica que le hace lugar.

En este sentido, interrogar acerca de cómo se van desplegando la construcción de las identidades docentes en las trayectorias educativas, así como qué lxs convoca en el proceso de formación de su trabajo a quienes enseñan en la educación técnica, remite a pensar el lugar que asumen las políticas públicas en educación (Southwell y Vassiliades, 2016). En este trabajo donde abordamos la relación entre una política de formación docente específica y la reconstrucción de las trayectorias educativas de quienes fueron destinatarios de la misma, se establece como supuesto que: cursar un profesorado habilitaría en quienes ejercen la enseñanza sin una titulación docente, el reconocimiento y variación en sus identidades técnicas y profesionales hacia identidades docentes.

Como describimos hasta aquí, desde una perspectiva que comprende a las trayectorias de forma situacional, en un interjuego entre el tiempo pasado, presente y futuro, no pretendemos brindar una perspectiva de acopio causal entre lo que puede la política en términos de efectos o consecuencias, sino en términos de posibilidades, potencias y habilitaciones (Ball, 2002). Esto quiere decir que una política orientada permitiría dar cuenta, afianzar, consolidar esto que se decide ser y hacer: *docencia*.

La identidad profesional, entonces, es una construcción social más o menos estable que se da en un período determinado. Se adquiere como un legado histórico, fruto de la transmisión de modelos y, también, como una transacción en las relaciones entre los actores sociales del cuerpo (Veiravé, et.al. 2006). Quienes enseñan construyen su identidad compartiendo espacios, tiempos, situaciones, roles, ideas, sentimientos y valores acerca de su trabajo, por lo cual es necesario indagar en los significados que los sujetos le asignan a la formación ante las exigencias de profesionalización enmarcadas en la obligatoriedad y la construcción de un espacio de sentido subjetivo y colectivo, como es la experiencia del Profesorado de Educación Técnica Profesional.

A lo largo de este capítulo abordamos los referentes conceptuales que orientan y colaboran en la construcción y análisis de datos de esta investigación. Las materialidades de las que se hacen lxs profesorxs exceden a la formación sistemática que puedan otorgar las políticas, en tanto, esta asume un carácter complejo que no se circunscribe sólo a las instituciones formales, sino que abarcan un proceso amplio y abierto, de formación social, que se expresa y asocia al modo en que son comprendidas las trayectorias educativas. Este concepto, central en nuestro trabajo, es vinculado al supuesto que sostenemos: una política de formación docente contribuiría a la habilitación y reconocimiento de las identidades docentes. Trayectorias e identidades son conceptos vinculantes, en tanto no es posible pensar cómo un sujeto se constituye como tal, sino

se miran previamente los caminos, recorridos y modos de narrarse a sí mismos. Además, nos parece necesario y pertinente aportar a la mirada de las trayectorias la perspectiva de géneros, es decir, revisarlas en clave de desnaturalizar el lugar que históricamente ocuparon las mujeres en el ámbito de la educación técnica, aspecto que trabajaremos en el capítulo VI.

A continuación, presentamos el enfoque metodológico desde el cual se reconstruyen y analizan las trayectorias de quienes enseñan en la ETP, aspecto que profundizaremos en la segunda parte de esta tesis.

Capítulo IV. Enfoque metodológico

En el presente capítulo presentamos el encuadre teórico metodológico de la investigación. Se trata de un estudio cualitativo con aportes de la perspectiva etnográfica. Nos interesa reconstruir desde la mirada singular de los sujetos, los sentidos y significados que asume la política de formación docente del Profesorado de ETP en sus trayectorias educativas. Para ello, damos cuenta de la construcción del trabajo de campo a partir de dos tipos de fuentes: el análisis de documentos de tipo institucional, es decir, decretos y resoluciones, así como la realización de entrevistas, que adquieren un doble carácter. Por un lado, las que realizamos a referentes empíricos, es decir a cursantes del Profesorado de ETP, de carácter autobiográficas y por otro, a quienes oficiaron de informantes claves de esta investigación, dada la función pública que asumieron en la gestión de la modalidad técnica en la provincia de Santa Fe. El volumen del campo es presentado a partir de tablas que nos permiten ordenar el posterior análisis. El capítulo culmina con una síntesis de las huellas significativas de las personas entrevistadas, a modo de reconstrucción de los aspectos destacados de sus trayectorias.

4.1 La investigación cualitativa y los aportes de la perspectiva etnográfica

La relación entre las trayectorias educativas de quienes enseñan en la Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional y una política de formación docente inicial, el Profesorado de ETP, es abordada desde el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y los aportes de la perspectiva etnográfica (Vasilachis de Gialdino, 2006). Pretendemos captar la propia perspectiva de los actores sociales, dando cuenta de sus experiencias vitales, vivencias y significaciones otorgadas a las acciones, interacciones, sucesos y situaciones. Producir conocimiento desde esta metodología implica ser consciente de que los valores, representaciones, creencias y deseos de quien investiga, influyen en la percepción y en la realidad que se está estudiando. Asumir un carácter ético en lo que la autora denomina *interacción cognitiva*, donde sujetos iguales construyen cooperativamente el conocimiento mediante un aporte que es el resultado de la implementación de distintas formas de conocer, es clave en este tipo de metodología.

Por otra parte, tomar algunos aportes del quehacer etnográfico en educación remite, tal como sostienen desde el campo antropológico, no sólo a una cuestión de método sino a la vinculación que puede realizarse al conectar método y teoría, como una forma de proceder en la

investigación que se desarrolla en el campo, pero también en el producto final de lo que se investiga (Rockwell, 2009). Este producto es un texto básicamente descriptivo en el que se exponen los resultados de la investigación tratando de demostrar las relaciones particulares del lugar en que se hizo el estudio. Se atiende a los significados de los conocimientos locales que narran las personas que habitan en el lugar. En este caso, quienes enseñan en las escuelas técnicas y cursaron el Profesorado de ETP en diversas cohortes de formación en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, entre el 2010 y el 2019.

Según Rockwell (2009), el término etnografía se aplica a un abanico de alternativas de investigación cualitativa entre las que se incluyen: la investigación participante, las entrevistas y las historias de vida y se enfoca en la comprensión situacional de lo que ocurre en cada contexto escolar. Entre las mencionadas, optamos por la realización de entrevistas en profundidad que son abordadas bajo propósitos diferentes. Por un lado, para la reconstrucción de las trayectorias educativas de quienes cursaron el Profesorado de ETP, con el propósito de “capturar los relatos autobiográficos”, siguiendo los aportes de Arfuch (1995), ya que interesa focalizar -desde la perspectiva de los sujetos-, cuáles fueron los sentidos y significados que tuvo la política de formación en sus propias trayectorias. Y por el otro, con el propósito de profundizar en la conversación con quienes fueron informantes claves sobre la gestión del Profesorado de ETP, ya que ocuparon lugares relevantes en la política pública entre los años 2010 y 2018.

La entrevista en profundidad, reconocida como una forma de *narración dialógica*, conlleva una búsqueda hacia un plus de significación, sin que importe si se cree o no en lo que el entrevistado dice, ya que se le atribuye autenticidad a esa palabra (Arfuch, 1995). Se va desplegando por medio de esa técnica una lógica biográfica, que es también una ética que acude a los biografemas en tanto semántica y pragmáticamente. La narración que conforman las entrevistas mantiene un hilo constituido por los diferentes momentos de la vida de quienes son entrevistados: infancia, juventud, adultez, vejez, con sus recuerdos, chispazos inesperados, idas, vueltas temporales y espaciales. Permite, a lo largo del tiempo, la corroboración o corrección de ciertas circunstancias significativas, aclarar, ilustrar, desdecir, en definitiva, *pasar en limpio* la propia historia (Arfuch, 2002).

Trabajar con esos momentos de la vida aporta, para la reconstrucción de las trayectorias educativas, la idea de que el espacio autobiográfico es siempre plural, compartido y comprende la visión que lxs otrxs tienen de nosotrxs, así como las huellas que hemos dejado en múltiples memorias y experiencia. Toda narración autobiográfica que se despliega en la entrevista

explícitamente, abre un tema de discusión ya no como una sucesión de hechos, una enumeración, sino como una radical inestabilidad que nunca podrá ser del todo conclusiva en una historia.

La función de la entrevista está inmediatamente ligada a la cuestión de la identidad, no solo por la necesidad de demostrar *quién es quién* y para el entrevistado de afirmar tanto su *yo* como su *otro* sino también y, a veces obsesivamente, de actualizar quién y cómo continúa siendo alguien. La entrevista contribuye, además, en cercanía de la confesión, a esa especie de examinación pública, donde se comparten y buscan los sentidos de la vida, donde no sólo es significativo lo que se dice y mejor aun lo que se revela, sino también las historias no contadas, reprimidas, lo censurado, lo secreto (Arfuch, 2002). La técnica de la entrevista hace posible conocer, comprender, explicar, prever y hasta remediar situaciones, fenómenos, dramas históricos, relaciones sociales a partir de las narrativas vivenciales, autobiográficas, testimoniales de las personas involucradas. Aquí, pretendemos analizar los sentidos, valoraciones y experiencias desde la perspectiva de lxs sujetos, ya que sólo cobran significación en el marco de sus experiencias vitales, localmente situadas y socialmente producidas.

Además, implementamos el análisis de documentos para dar cuenta de la reconstrucción de los antecedentes que dieron lugar a la creación del Profesorado de ETP, dado que no hallamos investigaciones que aborden los temas vinculados con la formación de docentes para la modalidad⁴⁶. Según Gómez (2000) el análisis de contenido busca descubrir la significación de un mensaje, ya sea este un discurso, una historia de vida, un decreto ministerial, permitiendo clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de la mejor manera, el sentido. Esta técnica permite la descripción objetiva y sistemática del contenido manifiesto de las comunicaciones, teniendo como fin interpretarlos. Es una estrategia que colabora en la construcción de los datos (Sautu, 2005).

4.2 El campo de la investigación y la construcción de los datos

Según Guber (2004) el campo de una investigación refiere a la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo constituyen. Está compuesto por todo aquello con lo que se relaciona quien está investigando,

⁴⁶ Como planteamos en el capítulo inicial, es notoria la ausencia de investigaciones y políticas orientadas a la formación de profesoras para la modalidad Técnico Profesional, lo cual define el alcance de este estudio en su carácter exploratorio.

estableciendo una conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. De acuerdo con Rockwell (1986), lo real conformaría el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles, entre quien investiga y lxs informantes, documentando lo no documentado.

Realizamos las siguientes actividades de construcción de datos. En primer lugar, para la reconstrucción de los orígenes del Profesorado de Educación Secundaria de la modalidad Técnica Profesional, analizamos documentos curriculares, normativas, decretos y resoluciones vigentes desde el año 2008 emitidas por el CFE. También tomamos los informes cualitativos y cuantitativos de evaluación que se llevaron a cabo por quienes fueron coordinadoras del Profesorado, en los diferentes nodos⁴⁷ de la provincia de Santa Fe. El acceso a esas fuentes se produjo por la cercanía de quién investiga a lxs agentes implicadxs en la política pública y por haber sido parte del plantel de docentes que integraron la instancia de formación llevada a cabo durante los años mencionados.

En segundo lugar, para el análisis y contextualización del problema de investigación, focalizamos en las entrevistas en profundidad según el tipo de sujeto involucrado en el mismo. Los supuestos iniciales fueron contruidos a partir de la experiencia como docente formadora, tal como narramos en la introducción. A lo largo de las entrevistas realizadas comparamos los relatos, estableciendo categorías de análisis e identificando aspectos recurrentes en cada trayectoria, así como las singularidades propias de cada historia autobiográfica. Quienes participaron en la gestión e implementación de la política de formación docente inicial para la modalidad Técnico Profesional (por sus cargos de gestión en el período 2010-2019) aportaron datos sobre los acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. Fueron interlocutorxs que operaron como informantes, describiendo lo que sucedió esos años de gestión de construcción y puesta en marcha del Profesorado de ETP.

Quienes ofician de referentes empíricos de esta tesis, técnicxs y profesionales cursantes del Profesorado de ETP, contribuyeron con sus relatos, por medio de las entrevistas en profundidad y de carácter autobiográfico, a pensar en torno a los aspectos significativos de sus trayectorias educativas. En ese sentido, tratamos de obtener experiencias destacadas a lo largo de la vida personal, figuras referentes que acompañaron en el ingreso a las escuelas técnicas, sus trayectorias escolares, el entorno familiar y social, la elección de la docencia y sus trayectorias educativas: primeros trabajos y espacios de formación, así como las valoraciones en torno a la experiencia

⁴⁷ Nos referimos a las ciudades donde se desarrolló la propuesta de formación: Santa Fe, Rosario, Firmat, San Cristóbal y Reconquista.

formativa en el Profesorado de ETP. Se llevaron a cabo -bajo el acuerdo de confidencialidad previamente establecido-, entre los meses de noviembre y diciembre de 2018 y entre febrero y marzo de 2019. Algunas fueron realizadas en las escuelas en las que actualmente se desempeñan como docentes, otras en sus domicilios y bares cercanos a sus lugares de trabajo, lo cual nos permitió posteriormente recorrer las instalaciones de esas instituciones y ampliar la mirada sobre aquello que relataban.

Conforman la muestra de este estudio, un total de diez técnicxs y profesionales que fueron estudiantes del Profesorado de ETP en diversas cohortes de formación. Teniendo en cuenta el enfoque cualitativo, seleccionamos una población pequeña para un abordaje en profundidad que nos permita reconstruir los itinerarios formativos de quienes enseñan hoy en las escuelas técnicas habiendo obtenido el título docente a través del Profesorado de ETP. El criterio de selección se produjo de forma estratificada al azar simple. Consideramos la predisposición de lxs entrevistadxs para acceder al diálogo, los títulos de base obtenidos, si eran técnicxs o profesionales y la paridad de género⁴⁸: cinco profesionales, dos mujeres y tres varones; y cinco técnicxs, tres mujeres y dos varones.

En lo que respecta al proceso interpretativo, acudimos a diferentes procedimientos analíticos: la identificación de campos temáticos para vincular la información empírica con distintos referentes conceptuales, la triangulación de la información, la búsqueda de ejemplos y contraejemplos y la interpretación de los significados que producen los sujetos (Rockwell, 2009).

4.3 Volumen del campo

A continuación, presentamos una serie de tablas que permiten visibilizar y organizar los datos obtenidos en el trabajo de campo. La primera ilustra una tabulación que consiste en identificar ficticiamente los nombres y código de entrevistas para el posterior análisis. En la segunda, se visibilizan a lxs entrevistadxs a partir de los rangos etarios, sexuales y títulos obtenidos.

⁴⁸ En las primeras indagaciones al campo se realizó una encuesta a mujeres cursantes del Profesorado de ETP a los fines de indagar en sus trayectorias educativas considerando que son minoría en la enseñanza en los campos específicos de la educación técnica secundaria y, por lo tanto, en el cursado de este profesorado. Posteriormente, al definir el plan de tesis y la construcción del instrumento de recolección de datos, se consultó en las entrevistas en profundidad sobre las condiciones de desigualdad que vivenciaron a lo largo de su vida tanto en los ámbitos laborales como de formación. A partir de allí, nuestro objeto de estudio consideró la importancia de analizar transversalmente el problema de investigación bajo la perspectiva de género. Esta decisión se tomó tanto por interés personal como por necesidad histórica de construir conocimiento en torno a las condiciones de desigualdad de género en las trayectorias educativas de quienes enseñan en la modalidad técnico profesional.

Tabla 3: Entrevistas en profundidad a referentes de la gestión provincial ETP.

INSTRUMENTO	ACTORES INVOLUCRADOS
Entrevista 1	Director Provincial de la ETP - Santa Fe: 2010-2014.
Entrevista 2	Coordinadora Provincial del Programa de Formación Docente Inicial y en ejercicio ETP (Profesorado de ETP) Santa Fe: 2010-2019.
Entrevista 3	Coordinadora del Profesorado de ETP -Nodo Rosario - Santa Fe: 2012-2019.

Tabla 4: Entrevistas en profundidad de carácter autobiográfico

PROFESORADO DE ETP: AÑO DE COHORTE	INSTRUMENTO	NOMBRE	EDAD	SEXO	TÍTULO SECUNDARIO	TÍTULO TÉCNICO SUPERIOR DE BASE
2018	Entrevista 4	Analia	27	M	ETP N°477	Ingeniería Electrónica -en curso- UNR
2017	Entrevista 5	Mónica	50	M	IPS "General San Martín" - Orientación Electrotecnia	Arquitectura UNR
2018	Entrevista 6	Lorena	44	M	Bachillerato	Arquitectura UNR
2012	Entrevista 7	Carlos	54	V	Técnico Mecánico	Inconcluso
2015	Entrevista 8	Federico	33	V	Electromecánica	Inconcluso
2015	Entrevista 9	Marcos	36	V	Electromecánica	Inconcluso
2016	Entrevista 10	Juan	39	V	ISP - Electrónica	Ingeniería Electrónica UNR
2010	Entrevista 11	Pablo	44	V	Bachiller Comercial	Técnico en Administración de Empresas
2018	Entrevista 12	Graciela	42	M	Técnica Naval	Inconcluso
2017	Entrevista 13	Elsa	50	M	Bachiller Colegio Nacional N° 41	Técnica Superior en Informática y programación

Tabla 5: Análisis de documentos

FUENTES DOCUMENTOS NORMATIVOS/INFORMES	ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	POLÍTICA EDUCATIVA PROFESORADO DE ETP
Ley n° 26.206	Nacional	Obligatoriedad y objetivos de la educación secundaria y secundaria técnica
Ley n° 26.058	Nacional	Capacitación Docente
Resolución CFE 64/08 CFE 296/16 CFE 297/16	Nacional	Diseño curricular del Profesorado de ETP
Resolución ME 783/10	Provincial	Organización a nivel de la jurisdicción
Resolución CFE 24/07	Nacional	Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial
Informe cualitativo Nodo Rosario sobre el Profesorado de ETP	Provincial	Acompañamiento a lxs cursantes del Profesorado
Informe cualitativo Nodo Santa Fe, San Cristóbal, Reconquista, Firmat	Provincial	Evaluación de la cursada por medio de lxs coordinadores de nodo. Acompañamiento a sus trayectorias

El tratamiento del trabajo de campo supuso ubicar en un contexto particular cada una de las entrevistas realizadas para el alcance de las narraciones obtenidas por ese medio. Recuperar las experiencias de cómo se formaron quienes enseñan en la ETP, nos permite comenzar a explorar en un contexto real, prácticas particulares de formación. Cabe aclarar que, en el marco de las entrevistas realizadas, se produjeron observaciones directas sobre el ambiente de trabajo que posibilitaron incluir elementos del contexto y recolectar información de intercambios informales que se daban por haber sido docente en el Profesorado de ETP. Algunas de esas entrevistas se llevaron a cabo en las instituciones donde se desempeñan técnicxs y profesionales, en sus hogares o talleres de trabajo. El espacio donde se realizó cada una convocó a diferentes tipos de diálogos. Por ejemplo, las entrevistas llevadas a cabo en las escuelas técnicas en las que ejercen su trabajo cotidiano posibilitaron tomar dimensión de lo previamente dialogado y profundizar sobre el vínculo que establecen lxs entrevistadxs con sus lugares de trabajo, las variaciones posibles que pudieron pensar en torno a los espacios luego de haber cursado el Profesorado, las disputas y tensiones en torno a cómo vivencian el trabajar allí en comparación con docentes del Campo de la Formación General. Por otra parte, en uno de los casos, entrevistamos a una docente en su taller de joyería, aspecto que nos permitió conocer el vínculo con la artesanía y con *el hacer cosas con las manos* como ella define, al referirse a su gusto por la educación técnica.

La relevancia que asumió, en este trabajo tendiente a la reconstrucción de las trayectorias educativas, la realización de entrevistas en profundidad a lxs cursantes del Profesorado de ETP, supuso el desafío de diferenciar los roles de quién aquí investiga en su doble función de docente del Profesorado e investigadora. Como docente, había acudido a diferentes observaciones de sus prácticas, recorriendo las variadas instituciones ubicadas en diferentes ciudades dentro de la provincia de Santa Fe. Observar las interacciones se convirtió en fuente de información, siendo lo más difícil del proceso registrar y analizar lo que allí acontecía, ya que ese registro era parte de la evaluación de su práctica y no de lo construido como objeto de estudio para la investigación. En ese sentido, la intención fue objetivar lo cotidiano escolar (Achilli, 1998) incorporando la reflexividad en el proceso de investigación que iniciaba al realizar la tesis. Ese ejercicio supuso dar lugar a la duda y a la crítica, tanto de los procedimientos como de las categorías con las que se apropia la realidad sociocultural y se construye como objeto de estudio.

4.4 Presentación de la muestra acerca de las trayectorias de técnicxs y profesionales cursantes del Profesorado de ETP

En este apartado nos interesa realizar una breve presentación descriptiva de cada entrevistadx dando cuenta de sus trayectorias educativas. Consideramos que la misma opera como referencia al momento de analizar las dimensiones y ejes que permiten, en los capítulos siguientes, construir un panorama sobre la relación entre la política de formación docente inicial orientada y las trayectorias educativas de quienes enseñan en la ETP. Resulta relevante demostrar desde la perspectiva de los sujetos, las huellas significativas que dan cuenta de cómo se formaron quienes enseñan hoy en las escuelas secundarias de la modalidad técnico profesional.

Analía: Tiene 27 años y nació en la ciudad de San Lorenzo, ubicada a 3 km de Rosario. Realizó su trayectoria escolar primaria y secundaria en su ciudad natal y cursó el nivel superior en Rosario. Supo que quería ir a una Escuela Técnica desde séptimo grado porque veía que, en este tipo de escuelas, había más especialidades que las ofrecidas en la secundaria orientada. El hecho de que fueran más años de cursado, también le parecía que “era mejor”. Junto a sus hermanxs son la primera generación de la familia que ingresa a instituciones del nivel superior. Su mamá nació en el Norte de Argentina y finalizó la escuela primaria para adultos en “La nocturna” de San Lorenzo. Su papá no completó los estudios primarios. Su hermano mayor fue quien primero ingresó a la modalidad técnica y a partir de los útiles que ella veía: escuadra, maquetas, regla T, se imaginaba

asistiendo a la técnica. Actualmente está finalizando sus estudios en Ingeniería Electrónica en la Universidad Nacional de Rosario. Concluyó el Profesorado de Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional en orientación con el título de base, en el año 2018. La entrevista se llevó a cabo en la escuela sede donde se cursaba el profesorado -EET N°697- el día que rindió su última materia para recibirse de profesora. Formó parte de la 5ta cohorte de formación.

Mónica: Tiene 50 años. Nació en la ciudad de Rosario y cursó sus estudios secundarios durante la última dictadura cívico militar en Argentina, en una de las escuelas dependientes de la Universidad Nacional de Rosario, el Instituto Politécnico Superior “General San Martín”, más conocido por “El Poli”. Allí se recibió en la orientación “Electrotécnia”. Desde la escuela primaria imaginaba ser “Física Nuclear” para ir a estudiar al Instituto Balseiro de Bariloche. A medida que avanza en su escolaridad, va descubriendo otros intereses. Le apasiona la historia del arte, la construcción y se inscribe en la carrera de Arquitectura. Egresó en el año ‘90, momento de crisis económica que afecta ampliamente al sector industrial y de la construcción. Se muda a vivir a la ciudad de Coronda, a 110 Km de distancia de Rosario y mantiene vínculo con la cátedra de Historia de la Arquitectura, en la Facultad de Arquitectura y Planeamiento de la UNR, viajando semanalmente para enseñar en ese espacio. Comienza también a dar clases particulares para “ganarse el mango” y descubre que, si bien no se anima a enseñar en escuelas secundarias, le apasiona hacerlo. Reconoce que no es una cuestión de voluntad, sino que hay que formarse para ello, así que prueba con diferentes profesados: el que se lleva a cabo en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR y en el profesorado que funcionaba en el Instituto 14, ambos de la ciudad de Rosario. Este último ofrecía una capacitación similar a lo que después fue el Profesorado de ETP. Cabe aclarar que una población significativa de cursantes, previamente habían realizado esa formación. Mónica egresó en la 4ta cohorte y actualmente trabaja en el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, en el SIGAE⁴⁹ y se desempeña en horas cátedras en Escuelas Técnicas de la ciudad de Rosario. La entrevista se llevó a cabo en su domicilio particular, generando un clima de confianza para construir el diálogo.

Carlos: Tiene 54 años y se recibió de Técnico Mecánico en el año 1988 en la misma escuela en la

⁴⁹ SIGAE WEB -Sistema de Gestión Escolar Web-, es un sistema informático integrado, provisto por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe destinado a la gestión administrativa de establecimientos educativos.

que ejerce como Jefe de la sección “Metalmecánica” y en la que su padre se desempeñó como Maestro de Tornería, en la ciudad de Rosario. Su papá trabajó en la Fuerza Aérea pero luego se retiró durante el gobierno de J.D. Perón y se dedicó al trabajo de tornería dado el auge de la industria en ese momento. Su hermano también enseña actualmente en la misma escuela, en las materias vinculadas a Física y Química. Estudió Ingeniería Química y se recibió de Técnico Químico. Cursaron juntos el Profesorado de ETP y actualmente titularizaron en la institución de la cual son ex alumnos. En lo que refiere a su trayectoria educativa, estudió un año de Psicología y luego decidió dejar para “probar” con lo que siempre se interesó que era la Medicina. Cursó hasta el cuarto año de la carrera, pero se define como “haragán”. Comienza a trabajar en un negocio y luego como preceptor en el turno mañana, en esa misma escuela. Al pasar seis años, toma un cargo de Maestro en el turno tarde. Cursó la formación del Instituto Superior 14 y posteriormente el Profesorado de ETP, en la 3ra cohorte. Señala que “por accidente” se quedó en la docencia. La entrevista se realizó en la Escuela Técnica donde cursó su trayectoria escolar y profesional.

Pablo: Tiene 44 años y 25 de antigüedad en la docencia. Su título de base es “Perito Mercantil”, egresado en el año 1992 del Colegio Nacional N°4. Esa formación lo habilitó para ingresar como auxiliar administrativo en la escuela N°436, Nacional N°5 “Juan Mantovani”. Estudió “Contador” a medida que trabajó en esas dos escuelas secundarias orientadas, pero cuando comenzó a desempeñarse específicamente en Escuelas Técnicas y a medida que avanzó con el trabajo, interrumpió los estudios. Posteriormente ingresó al profesorado en Ciencias Económicas en un instituto privado y religioso de la ciudad. Decidió abandonar por la orientación que ofrecían. Inició la tecnicatura en Ciencias Económicas en la Universidad Nacional de Rosario. Le reconocieron materias de Contador y se recibió de Técnico Universitario en Administración de Empresas en el 2009. Cuando se inscribe al Profesorado de ETP, lo hace de forma “provisoria” porque le quedaba pendiente rendir una materia del título Superior. En el 2010, egresado como técnico universitario, pudo cursar la formación docente⁵⁰. La antigüedad en el sistema le permitió ingresar a la formación. Accede a las primeras horas titulares en el año 2006 por la Ley Rébola⁵¹. En el 2010 titulariza sus primeras horas. Obtiene el título docente egresando del Profesorado de ETP en el año 2013 con las 44 horas titulares y accede a un cargo de vicedirector. A partir del año 2015 forma

⁵⁰ Era requisito contar con título de base técnico y dos años de antigüedad en la docencia para poder inscribirse en el Profesorado de ETP.

⁵¹ Esta Ley permitía titularizar a los docentes según x cantidad de años de antigüedad.

parte del equipo de docentes del Profesorado de ETP, dictando diferentes materias vinculadas con la Práctica Docente y algunas del campo específico técnico. Este es un rasgo singular de la formación debido a que no había hasta la creación de este Profesorado, docentes formados para trabajar en el nivel superior en las especificidades que presenta la Educación Técnico Profesional. Con el egreso de las primeras cohortes de este profesorado, varixs se fueron incorporando a la formación de sus pares. La entrevista se llevó a cabo en la escuela sede donde funcionaba el Profesorado de ETP.

Juan: Tiene 39 años. Cursó la escuela secundaria en el Instituto Politécnico Superior que depende de la Universidad Nacional de Rosario, conocida como “El poli”. Tanto su padre como su madre, ambos docentes, insistieron desde temprana edad en que él debía ir a esa escuela. Se formó allí y continuó estudiando Ingeniería Electrónica. Sus primeros desempeños en la docencia los realiza como “Ayudante de cátedra” en esa misma institución y manifiesta que las “marcas que le dejó el Poli las lleva como docente”. La militancia en la facultad es un aspecto central en su formación. También trabajó en una empresa donde define que su elección es la docencia. Cursó el Profesorado de ETP y al finalizarlo decidió viajar al exterior a cursar una Maestría en Medio Ambiente. La entrevista se llevó a cabo en un bar, cercano al Instituto Politécnico.

Marcos: Tiene 36 años. Cursó hasta 4to grado de la escuela primaria en un colegio pupilo en la zona céntrica de la ciudad de Rosario. Por problemas de distancia, se mudó a una escuela más cercana a su barrio, en la zona oeste. Al finalizar 7mo grado rindió el examen de ingreso al Politécnico, pero no logró entrar. Su familia le recomienda inscribirse en la Escuela Técnica N°4 donde actualmente se desempeña como docente. Su padre fue militar y su madre Técnica Química. Al finalizar la secundaria rinde el ingreso a la Escuela de Formación Militar Naval en la ciudad de La Plata. Cursó sólo tres meses porque descubrió que ese no era su ámbito. Al regresar a Rosario, comenzó a trabajar en un cine como acomodador y cursó durante un año la carrera de Farmacia. Luego realiza tres años de Arquitectura y hasta el cuarto año del Profesorado de Física en el Instituto de Educación Superior N°28. En el año 2008 realiza sus primeros reemplazos por diferentes escuelas técnicas y en el año 2011 comienza a trabajar en la escuela donde egresó de la educación secundaria. En 2014 se inscribe en la cuarta cohorte del Profesorado de ETP y actualmente titularizó el cargo “Maestro de Taller” en esa misma institución, luego de haber obtenido el título docente. La entrevista se lleva a cabo en un bar cercano a la Escuela Técnica

donde actualmente ejerce como docente. Al finalizar la entrevista, visitamos la escuela a los fines de observar el territorio de trabajo tanto de él, como de Federico, también entrevistado ese mismo día.

Federico: Tiene 33 años. Cursó la escuela primaria en la zona oeste de Rosario, siendo la primera promoción en el Polimodal. Al elegir la escuela secundaria priorizó los saberes vinculados con la mecánica automotriz por lo que decidió ir a la Escuela Técnica N°4, que presentaba una formación acorde a sus intereses: “Electromecánica” en el año 1998. Ese año es clave en relación con las perspectivas de género en esa institución ya que se habilita el ingreso mixto y cursa con compañeras mujeres. Al finalizar la escuela secundaria, se inscribe en la carrera de Ingeniería Mecánica en la Universidad Tecnológica Nacional. Por motivos laborales deja de cursar y se inscribe junto a su hermano en la Universidad Católica Argentina. Al ser sostén de hogar, decidió trabajar para que su hermano finalizara la carrera. Mientras trabaja en el ámbito de la industria automotriz, en el año 2010, inicia sus primeros reemplazos en la escuela que egresó y al poco tiempo le ofrecen 4 horas interinas. Cursó el profesorado en la 3ra cohorte, en el año 2012. En la actualidad la docencia es su trabajo principal. Se desempeña en el espacio del “Taller” el mismo que transitó como estudiante secundario.

Lorena: Tiene 44 años. Se recibió en una escuela secundaria de gestión privada y religiosa de Perito Comercial. Desde pequeña le gustaba hacer “cosas con las manos” y hubiera asistido a una técnica, pero “las chicas no iban a la Escuela Técnica”. Así que por hobby y para entretenerla, su mamá la mandaba a pintar y arreglar cosas. También señala que por “hobby” llegó a la docencia. Nunca se hubiera imaginado trabajar profesionalmente como docente porque sentía “que le quedaba grande” serlo. Se inscribió en la carrera de Arquitectura y ejerce la profesión, siempre, en el ámbito de la construcción. Realizó diferentes cursos de posgrado desde los 25 hasta los 30 años. Se especializó en “Patología de la construcción” y “Rehabilitación de edificios”. Da cursos de joyería en su taller personal y se inició en la docencia por insistencia de su mamá docente y amigxs. Cursó el Profesorado de ETP en la última cohorte y actualmente desempeña sus funciones en diferentes materias de 1ro a 6to año en la escuela de especialidad construcciones, donde inició los primeros reemplazos. La entrevista se realizó en su taller de joyas, que ella denomina como su “oasis”.

Elsa: Tiene 50 años y 30 de antigüedad en la docencia. Nació en Cañada de Gómez, ciudad que se encuentra a 73 km de Rosario. Realizó su trayectoria de vida allí. Egresó del Colegio Nacional N°47 y prosiguió sus estudios en esa misma institución en el profesorado de Matemática e Informática. Egresó en el año 1993 cuando se iniciaba la incorporación de estas áreas en las escuelas en todos los niveles bajo la Ley Federal de Educación. Estudió también la Tecnicatura Superior en Computación y Programación. Trabajó en diferentes proyectos de capacitación en el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y en la comisión de cambio curricular de la ETP. Realizó diversos estudios de posgrados: en Políticas Públicas, Gestión y Nuevas Tecnologías. Cursó el Profesorado de ETP en la cuarta cohorte. Actualmente es directora de una Escuela de Educación Técnico Profesional orientada a Informática donde también ejerció como docente y vicedirectora. La entrevista se llevó a cabo en la escuela sede donde cursó el profesorado.

Graciela: Tiene 42 años. Nació en Rosario y cursó la escuela secundaria en la modalidad técnica de orientación naval. Pudo ingresar a la docencia justo tres días antes de cumplir los 40 años, momento en que el sistema establece un límite de edad para acceder a la titularidad docente. Enseña diferentes materias específicas, correspondientes a su título de base como Técnica Naval. Es la única mujer egresada de esa institución orientada a la formación naval que enseñó hasta el momento materias como “Electrónica naval” y “Taller de navegación”, espacios históricamente ocupados por varones. Su interés por la educación técnica emerge desde temprana edad, cuando ayudaba a su papá, quien era herrero de oficio en los diferentes trabajos que le surgían. Siendo la hermana mayor de siete mujeres, acompañaba a limpiar hogares, pintar, instalar la electricidad para poder tener su propio dinero. Señala que las muñecas nunca fueron para ella porque no tenía mucho para armar y desarmar. Prefería colocarles batería a los audífonos de sus amigos, desarmar la radio de su padre y probar con arreglar cosas con sus propias manos, porque “es lo que da independencia”. Recibió el título docente en la última cohorte de formación del Profesorado de ETP, en el año 2018. La entrevista se realizó en la escuela sede donde se dictó el profesorado. Ese mismo día, pasó a ser la primera graduada del nivel superior de su familia, por lo que la entrevista fue interrumpida para ir a celebrar con ellos y se retomó de forma virtual posteriormente.

A modo de síntesis, en este capítulo describimos el encuadre teórico metodológico de la investigación, sustentado desde un enfoque cualitativo con aportes de la perspectiva etnográfica. Presentamos el trabajo de campo a partir de una descripción que dimensiona el volumen del campo

y presenta a lxs sujetxs que intervienen en este estudio, dado que, en los capítulos siguientes, se considerarán las referencias tabuladas en los esquemas aquí presentados. Seleccionamos dos técnicas fundamentales para la construcción de los datos. Por un lado, la entrevista en profundidad, a quienes fueron cursantes del Profesorado de ETP, distinguiendo entre quienes presentaban inicialmente título de base técnico y títulos superiores, es decir, profesionales. La misma se orientó a recuperar aspectos significativos de sus trayectorias vitales, focalizando en características autobiográficas (Arfuch, 2010). Por otra parte, también fue fundamental dialogar en profundidad con quienes fueron referentes en la gestión de la modalidad técnico profesional durante los años en que se desarrolló el Profesorado de ETP, ya que sus experiencias contribuyeron a la contextualización y reconstrucción de la política de formación.

En la segunda parte de la tesis nos interesa reconstruir las trayectorias de quienes enseñan en la ETP y fueron cursantes de esta experiencia de formación, por varias razones. Por un lado, sus historias de vida permiten comprender elementos que aportan a construir una mirada sobre el sistema formador en Argentina, vinculado con la educación secundaria Técnico Profesional (campo que presenta grandes avances a partir del año 2005) pero principalmente, nos permiten acceder a un panorama sobre los diversos procesos de formación que atravesaron técnicxs y profesionales que ejercen la enseñanza sin poseer título docente. Además, nos posibilita indagar los modos en que la propuesta de formación docente analizada contribuye al reconocimiento de las identidades técnicas y profesionales como identidades docentes.

**SEGUNDA PARTE: ENTRE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y UNA POLÍTICA DE
FORMACIÓN DOCENTE**

Capítulo V. Sentidos de la educación técnica a partir de las trayectorias: llegada, permanencia y pertenencia a la ETP

En este capítulo proponemos reconstruir los sentidos que técnicxs y profesionales atribuyen a la ETP a partir de sus trayectorias educativas. Describimos la trama de relaciones que establecen específicamente con sus trayectorias escolares, analizando cuánto tuvo que ver el volver a la escuela secundaria de origen en la elección del trabajo docente. Consideramos tres aspectos relevantes en las trayectorias: el ingreso a la escuela secundaria -identificando la transición entre la educación primaria y esta última-, así como los motivos de elección de la escuela secundaria; la permanencia en las instituciones de educación técnica a partir de sus trayectorias como estudiantes y docentes; y el sentimiento de pertenencia que manifiestan hacia este tipo de instituciones. También profundizamos en los sentidos que le asignan no sólo a la educación técnica sino también a la construcción de su oficio y al oficio de la transmisión. Asimismo, la reconstrucción nos permite establecer una caracterización sobre la particularidad que asumen las Escuelas Técnicas en relación con otras modalidades del sistema educativo.

5.1 Trayectorias escolares: la llegada a la escuela técnica

“Me gustaba hacer cosas con las manos” (Lorena, 44 años, Arquitecta)

La escuela como invención moderna, asume una visibilidad pública y una penetración en la vida cotidiana de las poblaciones que no alcanzan otros asuntos de la vida común. El paso por la escuela afecta de manera sustantiva la experiencia de sí que tienen niñxs, adolescentes y jóvenes porque produce en la historia individual un cierto puente con sectores seleccionados de la cultura, porque sus éxitos o fracasos inciden en la trayectoria subjetiva y porque formatea y encauza de manera particular su desarrollo (Terigi, 2009). En este sentido, nos interesa identificar cómo se produce la elección por el ámbito técnico y quiénes acompañan e influyen en la decisión de realizar este tipo de trayecto escolar.

En la mayoría de las trayectorias escolares de quienes fueron entrevistadxs, se reconoce el punto de llegada a las escuelas secundarias técnicas luego de concluir la escuela primaria. Siete de ellxs egresaron de este tipo de instituciones. Es decir, poseen título técnico secundario de base, lo que les permitió posteriormente el ejercicio del trabajo docente y tres cursaron la educación secundaria en orientaciones de bachiller y/o comercial. En estos últimos casos, fue el título

profesional lo que les permitió ingresar a trabajar a esta modalidad del sistema educativo como docentes⁵². A lo largo de sus trayectorias escolares, tanto primaria como secundaria, podemos identificar que lxs entrevistadxs no presentaron desacoples y siguieron el curso lineal y teórico esperado por el sistema (Terigi, 2009)⁵³. Las mayores variaciones o interrupciones en los trayectos de formación suceden en la etapa de la educación superior, ya sea terciaria o universitaria.

La llegada y elección de la escuela técnica es diferente para varones y mujeres. Durante el cursado en este tipo de instituciones atraviesan experiencias particulares e intervienen múltiples variables asociadas a saberes distintivos en relación con la clase social y el género. No todas las escuelas son iguales ni ofrecen lo mismo. Su organización institucional, su propuesta educativa, las diversas especialidades, las modalidades de ingreso, así como la historia y los imaginarios, constituyen formas que repercuten en las trayectorias. Los mandatos familiares y las expectativas sociales influyen en la decisión de asistir a determinado tipo de modalidad y especialidad ya sea para la obtención de un título de Bachiller, Perito Mercantil o Técnico Profesional.

Como desarrollamos en el capítulo II, en la provincia de Santa Fe hay más de un centenar⁵⁴ de Escuelas Técnicas, cada una con especialidades definidas según las particularidades de cada localidad. En la ciudad de Rosario⁵⁵, constituyen el mapa de posibilidades de elección, aproximadamente cuarenta escuelas de Educación Técnico Profesional dependientes del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe y tres escuelas, dos de ellas, con orientación Técnica, dependientes de la Universidad Nacional de Rosario. El Instituto Superior Politécnico⁵⁶,

⁵² Las escuelas técnicas tienen la capacidad de emitir un título técnico que acredita tanto la formación técnico profesional como el cumplimiento del nivel de educación secundaria y habilita la matriculación para el ejercicio profesional cuando así lo requieran leyes y reglamentos de las distintas jurisdicciones. Entre el amplio campo habilitante para el ejercicio técnico profesional, quien egresa de este tipo de instituciones, también puede ejercer la docencia.

⁵³ Llamamos trayectorias escolares teóricas a los recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción.

⁵⁴ Dato obtenido de fuentes primarias a partir de las entrevistas realizadas. Una de las entrevistadas que se desempeñó en el Ministerio de Educación en los equipos técnicos de Diseño Curricular para la modalidad técnica, señala que no se encuentran datos actualizados en las plataformas ministeriales.

⁵⁵ Datos obtenidos del Ministerio de Educación – Gobierno Santa Fe, Recuperado de: <http://archivoseducacion.santafe.gob.ar/> - No se encuentra actualizada la página del Ministerio y los datos que se publican son a septiembre 2014. Se destacan los datos de la ciudad de Rosario, ya que la mayoría de lxs entrevistadxs habitan este territorio y desempeñan su práctica docente en esta ciudad.

⁵⁶ Como Escuela Industrial de la Nación, fue inaugurado en 1907. Siendo una escuela universitaria que imparte enseñanza secundaria, «su existencia se justifica si en ella se aplican, en su funcionamiento, métodos modernos y especialmente los no ensayados aún en el país; es decir que la institución debe actuar como escuela piloto y centro de investigación pedagógica, transmisor de sus experiencias educativas. De hecho, sus egresados deben ser de primer nivel». Recuperado de: <https://www.ips.edu.ar/>

dependiente de la universidad, asume un lugar destacado entre las elecciones de las posibles trayectorias escolares de quienes deciden cursar este tipo de formación a nivel local. Entre las trayectorias reconstruidas de lxs entrevistadxs, tres de ellxs, Marcos, Mónica y Juan, remiten a comparaciones en sus historias personales en relación al “Poli”, ya sea por haber sido egresadxs de la escuela dependiente de la universidad o por no haber podido ingresar. Marcos rindió el examen de ingreso, pero su calificación no fue suficiente para cursar en esa institución. Mónica y Juan son egresadxs de esta escuela. En sus relatos predominan diferentes expectativas en relación con el lugar que ocupa en la sociedad transitar determinado circuito educativo, tanto de quienes anhelaron ingresar a la escuela dependiente de la universidad como de quienes no pudieron hacerlo.

El poli, en realidad es una cuestión muy barrial, a mí me parece, tal vez un poco se comparte en muchos lugares de la ciudad, ahí en el barrio (yo vivo del poli ahí, a 20 cuadras), me acuerdo de chico, que se yo, mi primo, 4 años más grande y amigos de mi primo y un montón de gente que iban a rendir al poli, no importaba si te iba bien en la escuela o si no.

- **Pero era una prueba superarlo... aprobarlo.**

Sí, era como una posibilidad que estaba ahí que la mayoría de los padres que más o menos se preocupaban por sus hijos, intentaban mandarlos, que lo hagan, que tomen esa posibilidad para ver si entraban o no. Mi viejo siempre cuenta que mi abuelo lo mandó y el loco nunca se preparó y fue muy cruel, así como que salió de la escuela, fue y le fue mal.

- **¿Tu viejo era el que insistía para que vayas al poli, no tu vieja?**

Yo cuando discuto esto con mis padres, ellos dicen que yo quería antes de que ellos me insistieran. Yo entiendo que no era así, que el mundo no funciona así, que un niño de 6 años, 6 años, no puede conocer la existencia del politécnico y de que es a la escuela que va a ir después que termine la primaria cuando todavía ni la empezó, no tiene mucha lógica que no me lo hayan instalado. Creo que mi viejo, sobre todo, porque mi vieja no, mi vieja es más que las cosas fluyan, pero mi viejo es como que tiene una especie de desesperación de que puedas salvarte en esta sociedad tan cruel, que puedas conseguir un buen laburo, estudies ingeniería, seas ingeniero, ganes plata, no tengas problemas económicos, cosas que hasta un punto se le fueron cumpliendo, pero ahora no, porque yo ingeniería la estudié, pero no continúe con ese camino. Bueno el poli, si bien fue impuesto, fue impuesto desde muy chico, porque no tengo recuerdo de esa presión de mis viejos, o sea...

- **Era como natural**

Era casi natural ir a rendir, casi natural tener que entrar y era un problema no entrar para mí, es más, hay una conversación con mi abuela de cuando yo era muy chico que le preguntaba a qué escuela iba a ir si no entraba en el poli. (Juan, 39 años, Ingeniero Civil).

Desde temprana edad, quienes aspiran a asistir a escuelas dependientes de la universidad, en la ciudad de Rosario, atraviesan instancias de *formación particular* para poder hacerlo. En el último año de la escolaridad primaria asisten a cursillos de formación, rinden exámenes de ingreso, se enfrentan a las expectativas familiares y sociales de poder ser *seleccionadxs* para cursar en las escuelas dependientes de la Universidad Nacional de Rosario. Opera un tiempo de preparación

para que el ingreso sea posible donde se va perfilando el ideal de *mi hijo ingeniero*⁵⁷. Por otra parte, la familia conforma un lugar prioritario en la decisión de acompañar en la trayectoria formativa de exxs niñxs, adolescentes y jóvenes. Tal como vimos en el caso de Juan, su familia insistió desde temprana edad para que su hijo fuera a esa institución, al igual que con Marcos, siendo su mamá la que quería que él fuera a este tipo de modalidad. Emerge también en su experiencia el rasgo común de exigencia que requiere el ingreso al Politécnico.

En la primaria fui a una escuela casi pupilo, en el centro, en San Juan y Dorrego. La J.R. Entraba a las 07 y salía a las 17. Era sólo de varones. Estabas todo el día ahí adentro. Después en cuarto grado me cambiaron a la 616 en un solo turno. Y la que quería que fuera a una técnica, era mi mamá. Y todos sabemos en el barrio que la técnica x es una buena escuela, la mejor por fuera del politécnico. Bah o al menos un saber diferente. Ellos tienen un tipo de saber y nosotros otros, son diferentes. Por ahí nadie sabe bien esas diferencias, pero el Politécnico por ejemplo tiene materias específicas como matemática, física, muy fuertes, con una forma de pensar muy buena, pero lo que es taller no tienen herramientas fuertes. En la práctica se hace la diferencia.

¿Quizás eso es porque la universidad hace mayor énfasis en el saber académico, más tradicional y no tanto en el saber hacer?

Sí... puede ser. Así que bueno, yo que iba a ir al politécnico, en ese momento mi nivel de primaria no alcanzó. Hice los cursillos y demás, pero quedé en lista de espera. Y de mis compañeros que éramos 7, entraron 4 que eran los que podían pagar particular. Yo en ese momento no pude, así que bueno. De la primaria al politécnico era un cambio muy grande. (Marcos, 36 años, Técnico Electromecánico).

Como no pudo ingresar, cursó en una escuela técnica de barrio que identifica como *la mejor* por fuera de la escuela universitaria. De esa misma institución también egresó Federico⁵⁸, con quien cursaron posteriormente el Profesorado de ETP y retornaron para enseñar en la misma escuela, después de realizar múltiples trabajos en el ámbito privado de las empresas.

Quiénes pueden ingresar a la escuela técnica universitaria son quienes pueden pagar clases particulares y tener una preparación acorde a los requisitos que se exige mediante un examen que selecciona a lxs estudiantes, según relata Marcos. Cabe interrogarnos entonces si se puede aprender lo mismo en las escuelas técnicas y, sin embargo, ser víctima de exclusión, cuando lo que se aprende son contenidos elitistas, sectarios o parciales y que remiten a una condición desigual de género. En ese sentido, las cinco mujeres entrevistadas reconocen las dificultades al momento de

⁵⁷ Parfraseando la idea de la famosa obra *Mi hijo el doctor* de Florencia Sánchez.

⁵⁸ La entrevista se llevó a cabo conjuntamente con Federico y Marcos en un bar ubicado a dos cuerdas de la Escuela Técnica de la cual fueron egresadxs y en la cual desempeñan el trabajo docente. Finalizada la entrevista nos acercamos a la institución para observar el espacio de taller, ámbito de desempeño de ambos docentes.

elegir cursar su trayectoria escolar en la educación técnica, caracterizada como un ámbito sumamente androcéntrico y donde la desigualdad se hace presente⁵⁹.

Tres de las entrevistadas, Mónica, Graciela y Analía, egresaron de la secundaria en la modalidad técnica mientras que dos de ellas, Lorena y Elsa, poseen título de bachiller comercial. El rasgo común en todas las entrevistadas es la emergencia, a través de sus palabras, de una cierta convicción en tener que demostrar y convencer a los diferentes agentes institucionales de poseer las mismas capacidades cognitivas que los varones para poder asistir a esta modalidad del sistema educativo. En relación con las representaciones instaladas sobre quiénes van a este tipo de escuelas, se fueron encontrando con múltiples mecanismos de exclusión y objeciones por parte de las familias, directivos de escuelas, docentes, compañeros, poniendo en duda e incluso obturando la posibilidad de elegir cursar estudios en esta modalidad porque “*la técnica no es para las chicas*” como nos contaba Lorena, una de las entrevistadas.

Para quienes no realizaron la trayectoria escolar en la modalidad técnica, la llegada a estas instituciones como docentes no se produce por haber cursado en ese tipo de escuela (por más que su intención lo fuera) sino porque la credencial profesional les permitió ejercer allí. Es decir, su elección por campos profesionales o técnicos superiores generalmente optados por varones fue la llave de ingreso a la técnica. Lorena, arquitecta y profesora señala que, si bien participaba desde pequeña en múltiples ámbitos educativos vinculados con las *manualidades*, su familia no acompañó en la decisión de ir a una escuela técnica, teniendo que cursar su escolaridad secundaria en un bachillerato comercial, privado y religioso:

(...) fui a una escuela religiosa, comercial, con inglés. Lo odiaba, las contables también las odiaba. Yo quería ir a una escuela técnica, pero en mi época ninguna chica iba a la técnica. Entonces eso tiene que ver con lo generacional de los padres. Y eso un poco los padres también tienen que ver y yo que era media mamerta podría haberles dicho, pero no se acostumbraba. Una dice ahora de adulta que los chicos tenían re claras las cosas. Se veía en lo que dibujaba, en lo que hacía, en lo que te gustaba, pero a nadie se le ocurría preguntarle a un niño de 12 años a qué escuela quisieras ir. Yo entré en el año 1987 y era una mamerta. Hoy mis alumnas a los 13 años tienen hijos y yo jugaba a las muñecas. Es otro contexto social lejísimos. Pero bueno, escuela religiosa, confesarte y yo creer en la reencarnación, pero bueno yo iba a una escuela de barrio, religiosa y en ese momento de mucho paro, era o ir a la pública o a esa un poquito mejorcito... me mandaron ahí con mucho amor y por referencia de unos amigos que iban ahí y salí hablando inglés pésimo, y todo muy religioso y bueno, horrible. No era lo que a mí me gustaba. (Lorena, 44 años, Arquitecta).

Tengo un hermano mayor. Cuando me fueron a anotar le dijeron que iban pocas chicas y que

⁵⁹ Profundizaremos sobre estos rasgos desiguales y androcéntricos en el capítulo siguiente.

trataban de ponernos a todas juntas a la mañana. Le dijeron: vamos a ver cómo anda su hija, porque por ahí es como que la idea de que las chicas van a la técnica es por otro lado, no van ahí por aprender sino porque había muchos chicos.

¿Y a qué remitís vos esa idea?

Van a la escuela técnica porque van muchos chicos. Entonces yo le dije a mi mamá que no... que iba porque quería aprender. Entonces yo cuando empecé, empecé con eso, por ahí mi intención **era demostrar que yo podía estar en esa escuela. Que podía aprender como cualquier otro**⁶⁰. Yo siempre aprendía en las tareas que hacía mi hermana, yo quería hacer todo. El primer año me fue bien ...mi idea siempre fue aprobar todo y que me vaya bien y pasar de año, nunca fue tener la bandera y todo eso. Entré en 8vo en el 2005 y terminé en el 2010. Tuve dibujo técnico que me gustó. De hecho, acá en el profesorado curso con uno de mis docentes que siempre me decía “no me digas profé acá”. Después tuve taller, carpintería, me fue bien, fui a la bandera, salí mejor promedio ese año. Ya me gustó eso, el año pasado fui a la bandera y otra vez me gustó. Mi mamá iba a las reuniones y yo le preguntaba: ¿qué te dijeron? Y ella me decía: ¿qué querés que pregunte si sé que está todo bien? Por ahí le daba cosa a mi mamá preguntar, pero a mí me gustaba que los profesores hablen de mí y le digan las cosas buenas que yo hacía. (Analía, 27 años, Técnica Química y estudiante de Ingeniería Electrónica).

Analizar cómo se llega a la escuela técnica implica pensar en los aspectos materiales y simbólicos que van formando esas trayectorias educativas. Los relatos de Lorena y Analía dejan en evidencia que no es sencillo ingresar a este tipo de instituciones siendo mujeres. Además, las representaciones sociales sobre el lugar que históricamente se les ha asignado según su género, influyen en ese paso por la escolaridad. En la elección por la modalidad técnica se dejan entrever las representaciones de las familias sobre la educación pública y privada, así como la cantidad de contenido que estas escuelas enseñan. Las expectativas que se van construyendo también son fundamentales en el acompañamiento que hacen las familias en las elecciones de lxs jóvenes. Para Analía era importante que su madre estuviera al tanto de sus progresos y de lo que pensaban lxs profesorxs acerca de su trayecto en una modalidad del sistema educativo en la que debía demostrar que podía estar allí siendo mujer.

Cuando se les pregunta a quienes enseñan hoy en estas instituciones, por qué eligieron en algún momento hacer su escolaridad secundaria allí, hay una respuesta predominante: “*Me gustaba hacer cosas con las manos*”, “*Armar y desarmar cosas*”. Prevalece el aspecto técnico, material, por sobre cualquier otra condición.

De chica me gustaba desarmar todo. Nunca me gustaron las muñecas, no se podían desarmar, no me gustaba eso de cambiar pañales, de vestir y desvestir. Bueno, decidí no ser mamá por ahora. Me acuerdo que mi papá tenía una radio a pilas y cuando se iba a la hora de la siesta, la buscaba y vi que no tenía pilas, y estaba la radio por un lado y las pilas, como no tenía plata para comprar, agarré dos cables a 220, los conecté y reventé la radio. Me escondí porque imagínate cuando me agarraran.

⁶⁰El resaltado es propio.

Y ya te digo, todo lo que me mostraban, los autitos de mis amigos me gustaban y que funcionara un autito a batería. (Graciela, 42 años, Técnica Naval).

Las escuelas técnicas históricamente estuvieron vinculadas con la formación de la *mano de obra* para la industria. Por lo tanto, la materia de la que se hace una escuela técnica pone en el centro del imaginario la producción, el hacer. También aparece una representación sobre la calidad y cantidad de las materias que ofrecen este tipo de escuelas: la división en especialidades, la cantidad de años y la posibilidad de trabajar al egresar de las mismas. Es decir, el mandato de doble propósito de las instituciones técnicas, el de formación para estudios superiores, aspirando a ser lxs futurxs ingenierxs del país; así como la formación para el mundo del trabajo. Ambas proyecciones están presentes en las expectativas, deseos e intenciones de quienes asisten a estas escuelas y no es igualitario el modo de ingreso en lo que refiere a las condiciones referidas a la división social y sexual del trabajo. Tal como venimos señalando, *las chicas no iban a la técnica* y si iban, lo hacían teniendo que demostrar ciertas condiciones que avalaran su estadía allí. Retomaremos estos aspectos en el capítulo siguiente.

Tal como se vislumbra en los relatos, la influencia de la familia, los juegos infantiles, los intereses personales influyen en la elección de la escuela. Tanto padres, madres, abuelxs, hermanxs ofrecen ese mundo a ser vivido, explorado por el vínculo previamente establecido por alguno de ellxs con el mundo del trabajo. Como sostiene Gallart (2006) la educación técnica en Argentina es percibida por la población como vehículo de la movilidad social ascendente.

¿Cómo llegás a la escuela técnica? ¿Tus padres habían cursado en una ETP?

Llego por mi abuelo. Él trabajaba en la fábrica de armas de Fray Luis Beltrán y siempre le gustaba todo lo que era manual. A mí también. Al haberme criado a la par de ellos y ser el primer hijo varón, después vinieron mis tres hermanos que también fueron a la técnica 4. También tengo un tío que está en la parte de industria, también me orientó un poco en ese sentido. Mi papá trabaja en un banco y mi mamá en un colegio primario, como no docente. Y bueno, a raíz de eso, abordé todo lo que es la parte técnica. Cuando terminé la escuela secundaria, empecé a estudiar Ingeniería Mecánica y luego a trabajar en una industria, aplicando todos los conocimientos técnicos. Terminé en el año 2004. (Federico, 33 años, Técnico Electromecánico).

La primaria la hice en una escuela cercana a mi casa, a unas 10 cuadras más o menos. Cuando estaba en 7mo ya tenía una idea de ir a la escuela técnica, o sea, no quería una escuela media, o era la de Ricardone, la escuela técnica combate de San Lorenzo o la de química, que tenía terminalidad en química. Estaba entre esas tres. Entonces digo: Ricardone tenía terminalidad para lo que es veterinaria, y la escuela técnica tenía más variedades, más especialidades, como que veía que aprendía más cosas, y la de química era terminalidad en química y estaba como más al centro entonces esta estaba más cercana a mi casa también entonces decidí por esa. Me anoté y una semana después fueron a mi escuela primaria a hablar de la escuela para promocionar, pero yo ya había elegido. Entonces me anotaron mi mamá y mi hermana, porque yo estaba en la primaria iba a la mañana a la escuela y entonces no podía. (Analía, 27 años, Técnica Química y estudiante de

Ingeniería Electrónica).

Mi padre era maestro acá. Lo que pasa es que yo soy algo especial, te voy a explicar el por qué: cuando yo me recibí a mí me gustaba medicina, me metí en una escuela técnica porque me gustaba hacer cosas con las manos. Veía a mi padre. Mi padre me enseñó, entonces me metí y vine a esta escuela porque venía con él, veníamos juntos en el auto, estábamos siempre juntos, no tenía bien definido lo que quería hacer. Entonces, dos o tres años antes de recibirme me empezó a gustar la parte de medicina, entonces medio haragán que a veces es uno, digo: voy a hacer psicología, porque medicina era para estudiar mucho. Mirá en lo que uno piensa, que me iba a sacar tiempo. Entonces me metí en psicología. Hice un año y cuando pasaba a segundo de psicología dejé y me metí en medicina porque no me llenaba para nada (...). (Carlos, 54 años, Técnico Electromecánico).

El estudio de Wiñar (1970), clásico en la investigación orientada a la técnica, señalaba a fines de la década del '60 que este tipo de escuelas captaban la mayor proporción de alumnxs provenientes de familias cuyos jefes eran operarios calificados, pequeños comerciantes y emprendedores en comparación con las distintas modalidades del sistema educativo. Veían en la técnica la posibilidad de una movilidad social ascendente. Gallart (2006) identifica que este rasgo fue ampliándose a medida que se expandió la educación secundaria a lo largo del siglo XX, y que no se trata de un mecanismo de segmentación que excluya a lxs alumnxs de diferente origen ya que en todos los niveles prevalece una mezcla de alumnxs de distintas procedencias. Sin embargo, esos rasgos sociodemográficos que influyen en la elección de la escolaridad, permiten identificar elementos que caracterizan los problemas de la educación secundaria técnica y la movilidad social.

En el censo llevado a cabo en el año 2009 por el SEGETP⁶¹, ante la consulta a jóvenes del último año de formación técnica sobre los motivos de elección de este tipo de educación, el 38.7% respondió que estas escuelas ofrecen una “mejor preparación para el trabajo” y el 19.6% dijo que ofrecen una “mejor preparación para carreras técnicas/agropecuarias”. El resto de las respuestas estuvieron vinculadas con múltiples motivos como cercanía al hogar o sugerencia de algún familiar. Los datos presentados demostrarían que la elección por la educación técnica no es una elección simple y de única respuesta. Las respuestas además indicarían que la elección de la escuela no estaría motivada tanto por el gusto o interés personal o *vocación*, sino por cierta racionalidad o sentido práctico: la escuela técnica ofrecería una buena preparación a partir de las

⁶¹ El SEGETP - Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional del Nivel Secundario-, fue creado en el año 2008 por el INET dada la preocupación por la formación que reciben los jóvenes en la escuela, así como por las condiciones bajo las que se produce la articulación del mundo escolar y el mundo del trabajo, con el fin de indagar la inserción ocupacional de los egresados de las escuelas técnicas y sobre trayectorias educativas. Tales estudios se dirigen a examinar el grado de adecuación de las ofertas de formación técnica a los requerimientos socio productivos y del actual mercado de trabajo. Por medio de una metodología de *Follow Up* se continuó por ocho años el seguimiento de las trayectorias de quienes egresaron de la escuela técnica. Los datos allí referenciados, pertenecen al informe denominado: “Elección de estudios y expectativas juveniles” de la Serie Alumnos y Alumnas de ETP.

herramientas que ofrece para conseguir un trabajo y preparar al mismo tiempo para los estudios futuros (SEGETP, 2011). Estos rasgos vinculados con una formación de doble propósito (Gallart, 2006), creó una tensión interna tanto en el curriculum como en los objetivos de lxs docentes y las demandas de lxs alumnxs.

En las voces de lxs entrevistadxs la elección por la técnica deja entrever la multiplicidad de expectativas e intereses que influyen al momento de decidir formarse en este ámbito. La preparación para el mundo del trabajo como la posibilidad de continuar estudios superiores ha sido una constante en esta modalidad. Sin embargo, no todxs se imaginaban trabajando como docentes. Para quienes asumen la enseñanza como un trabajo, se da un modo particular de vinculación con la elección vocacional o el interés personal de dedicarse a la docencia. Para Elsa *“el espíritu docente viene con uno”* mientras que, para Lorena, la docencia significaba una labor que *“requería de mucha preparación, un trabajo grandilocuente”*.

Hay profesionales que dan clase y no se entienden y otros que naturalmente lo pueden hacer. Se nace y después se desarrolla. Si vos me preguntás, soy analista programadora, pero nunca dejé de ser docente. (...). Desde chica en el secundario siempre fui muy buena para explicar, era la líder y me daba cuenta que me gustaba. (Elsa, 50 años, Técnica Superior en Computación y Programación).

Me parecía que me quedaba grande ser docente. (Lorena, 44 años, Arquitecta).

Ser docente fue un accidente. (Carlos, 54 años, Técnico Electromecánico).

No sabíamos que teniendo el título técnico podíamos dar clases. Nadie te explica eso cuando sos alumno en la escuela secundaria. (Federico, 33 años, Técnico Electromecánico).

En base a los relatos, podemos inferir que, si bien la modalidad técnica prepara para el mundo del trabajo, dentro de la formación del perfil profesional y alcance del título que emite, no se considera la posibilidad de contemplar el trabajo docente como uno de los tantos lugares en que pueden desempeñar sus oficios de base. Es por ello que cabe interrogar si uno de los aspectos a tener en cuenta para quienes hoy enseñan en la ETP debería considerar a la docencia como un trabajo posible para el cual formar a lxs estudiantes que egresan de esta modalidad o bien, acentuar la importancia que tienen las políticas de formación de docentes para una modalidad específica como es la ETP. Como muestran sus relatos, la llegada a la técnica como docentes fue por *“vocación”, “accidente”, “desconocimiento”* y por el vínculo que establecieron con sus escuelas secundarias de origen. Por lo tanto, resta profundizar cómo llegan a ser profesorxs y qué relación establecen con estas ideas, aspectos que ampliaremos a lo largo del apartado siguiente y del capítulo VII.

5.2 Trayectorias laborales y formativas: de oficio técnicx, profesional, docente

*“De un algo que hace algo, para pasar a ser alguien que hace a alguien”
(Federico, 33 años, Técnico Electromecánico)*

En relación con las trayectorias laborales de lxs entrevistadxs, podemos reconocer que son diversas y múltiples. Los primeros trabajos se asocian en algunos casos a las funciones para las cuales se han preparado, ya sea si han egresado de una modalidad técnica u obtenido un título profesional: la administración, el trabajo en industrias, pero también en la docencia a partir de la participación en cátedras de la universidad, como es el caso de Mónica y Juan; o preparando alumnos, como Pablo o Elsa. Quienes continúan su trayectoria educativa prosiguiendo estudios superiores de grado, al egresar o en el transcurso de la formación superior, ejercen trabajos próximos a los de la titulación emitida. Se desempeñan generalmente en el ámbito privado. Quienes continúan una trayectoria laboral sin realizar estudios superiores, bajo el título de técnicxs se desempeñan también en el ámbito privado, generalmente como herreros, mecánicos, electricistas, y en el empleo informal, *haciendo changas* y ayudando a las familias, como nos contaba Graciela, una de las entrevistadas. Este grupo de técnicxs, con el título secundario pueden ingresar a la ETP a ejercer en los diferentes espacios formativos del campo específico técnico, ya sea en materias de las unidades curriculares de ese campo o como *maestros de taller*⁶².

Las marcas del oficio o de la profesión de base en relación con el capital cultural que cada campo ejerce, da cuenta de la heterogeneidad y tensión que se presenta entre quienes realizaron determinados circuitos laborales y formativos y quiénes no, al momento de llevar a cabo la práctica docente: “no es lo mismo quien ha trabajado en el ámbito privado y luego enseña a quien no lo hizo” (Marcos, 36 años, Técnico Mecánico). Según el entrevistado, el trabajo es un rasgo central para enseñar en este tipo de instituciones ya que una de sus finalidades es la formación para tal fin. De este modo, se identifica que hay un elemento común presente en las trayectorias laborales y educativas de quienes tienen título de base técnicx y/o profesional: la gran mayoría de quienes enseñan en la ETP han renunciado a sus trabajos de origen para dedicarse casi exclusivamente a la docencia.

Resulta pertinente vincular esta particularidad con la imagen del *esclavo liberto* de Simons y Masschelein (2014). Esta figura es alguien que se libera de la sumisión de sí mismo y del arte

⁶² “El maestro” es una figura representativa del lugar que asume el espacio de “Taller” en las escuelas técnicas. Generalmente quienes se desempeñan allí se dedicaron en su trayectoria laboral al desarrollo de un oficio y en su mayoría son varones, quienes ocuparon históricamente esos espacios en la modalidad.

que domina (de su materia) al orden económico y al orden social. Quienes se dedican a la enseñanza, encuentran en el oficio de profesorxs no sólo una especie de libertad personal, sino también -sobre todo- la sensación de poder experimentar libremente con su materia en el acto mismo de presentarla a las nuevas generaciones. Y eso, muchas veces incluso, al precio de dejar de ser considerados como un/x *ingenierx* de verdad, o de convertirse, como plantean los autores, en una figura sin cualidades, sin estatus, sin un lugar definido en el orden económico y social. En palabras de una de las entrevistadas, “yo quería ser ingeniera, no docente”. Por lo tanto, el rasgo común en lxs entrevistadxs fue el “desertar” del mundo económico, del mundo industrial, de la fábrica. Los motivos son múltiples. Sin embargo, uno de ellos fue significativo: el estrés que producía trabajar en el mundo privado, en el mundo de la empresa.

(...) Renuncié por el estrés y el malestar que me generaba trabajar en la empresa. Pensé que ahora la docencia para mí es el primer trabajo y mis alumnos me preguntan por qué no estoy en la fábrica. (Marcos, 36 años, Técnico Electromecánico).

La escuela me resulta un lugar muy conocido, al punto de que, no sé si te pasa a vos, seguir trabajando en las instituciones escolares, cuando uno ya pasó por todas esas instituciones, es como que uno dice: no puedo salir de la escuela. Aparte a mí la experiencia en empresa me sirvió para darme cuenta de eso también, de que la docencia era una elección, y no es que no había podido salir de la facultad sino que a mí me gustaba dar clases, después como salida laboral me había anotado en las escuelas secundarias, y yo nunca había dado clases en la escuela secundaria y bueno después le fui encontrando el gusto a trabajar como docente de escuela secundaria al punto que no puedo definir si me gusta algo más que otra cosa, si la secundaria o la educación universitaria, me gustan las dos. Después volví a entrar a la facultad, pero ya en otra cátedra, la cátedra de física de Cs. Básicas de 1 y 2 año, física 1, 2 y 3, ahí empecé dando mecánica y como yo tenía la base de todo lo que es la dinámica de los sistemas físicos podía dar física tranquilamente, estuvo bueno otra experiencia con pibes muchos más cercanos... (Juan, 39 años, Ingeniero Civil).

En la experiencia de Juan se destaca que la docencia fue una elección. Dedicado a la enseñanza tanto en el nivel secundario como universitario, conjuga no sólo los sentimientos hacia lo que la escuela como lugar de trabajo le representa, su elección por la docencia, sino también su sentido social y político. Las trayectorias educativas también se conforman por espacios asociados a la militancia y a la participación activa en las instituciones que se transitan.

(...) eso fue un mandato lo del estudio y seguir estudiando. Yo critiqué mucho a mi viejo con esto... cuando yo empiezo a militar, y empiezo la facultad, o antes o después, como que ahí empiezo a sentir que ese mandato de estudiar, de recibirte y de hacer la carrera para salvarte terminaba siendo una postura egoísta, que no estaba bueno lo que me estaba proponiendo, más allá que sea utilitario un estudio para salvarse de... lo que le pasa a la mayoría, estudiando, trabajando, uno intenta solventar su vida. Pero me parecía que tiene que haber algo más allá, que no podía quedarse en eso.

¿Y lo que estaba más allá era para vos la militancia?

Y si, para mí tiene que ver con algunas preguntas que uno empieza a hacerse en la militancia eso de preguntarse qué función o que rol social cumple una universidad pública en este tipo de sociedades, o sea, para qué formamos ingenieros o profesionales y cuál es el sentido social y democrático de todo eso, no puede quedar en formarse... la cuestión esta de ir a buscar una mercancía en la universidad y llevarse un título y ahí se terminó el vínculo. (...) Así que bueno empiezo a problematizar eso y empiezo a criticar a mi viejo en su posición, que, acepta las críticas y las sigue sosteniendo también. (...) Bueno ahí con muchas discusiones y cosas de todo, yo creo que llegamos a una síntesis de todo eso, no es que mi viejo se quedó en una postura inflexible, sino que bueno, lo podemos discutir, a veces va y viene la cosa, pero siento que llegamos a acuerdos sobre todo eso. Es como la gran preocupación de todos los padres, de qué van a vivir estos pibes. Y bueno yo no seguí con eso. Me dediqué a la docencia (...) (Juan, 39 años, Ingeniero Civil).

Es común cómo en todos los casos, quienes eligen la docencia lo hacen porque hay algo del mundo mercenario, competitivo, monótono de las industrias o empresas que no encuentran en el trabajo docente (Larrosa, 2020). Ser docente, dice Federico, dejó de hacerme “sentir un algo que hace algo, para pasar a ser alguien que hace a alguien”. El ingeniero convertido en profesor ya no es esclavo de la economía, ni del orden social, es una especie de esclavo liberado. Alguien que se entrega a su amor por la técnica o en otro sentido más amplio, entrega su amor por la materia o por el mundo a los que llegan. Su preocupación se encuentra en la materia, en su significado y en el amor hacia las nuevas generaciones (Simons y Masschellein, 2014).

Otro aspecto recurrente y significativo en las trayectorias educativas de técnicxs y profesionales fue identificar quiénes acompañaron y orientaron en la decisión de probar con el oficio de la transmisión.

Previo al 2014 daba clases particulares. Me habían insistido un montón para que me anotara en las escuelas. Mi mamá, amigos que daban clases en la facu... (Lorena, 44 años, Arquitecta).

(...) Miraba mucho lo que hacía mi mamá que era docente (...) Y además yo estaba de ayudante en una cátedra, en la cátedra de Historia de la Arquitectura y durante varios años viajé para dar clases, rendí concursos y todo para una ayudantía que nunca se generó la partida para el cargo. Después dejé porque se me hacía insostenible, el tema del viaje y demás, ya tenía a mi hija chiquita, así que tuve que dejar. Esa fue mi primera experiencia docente y ahí me di cuenta que me gustaba, en la facultad dando historia de la arquitectura. Dejé eso, y después empecé en Coronda a dar clases particulares como una forma de ganar medio peso, porque yo no me animaba a anotarme en las escuelas, porque una cosa es la docencia universitaria y otra muy diferente es dar clases en secundaria, muy diferente, entonces no me sentía preparada no me interesaba... (Mónica, 50 años, Arquitecta).

Las primeras experiencias docentes surgen a partir del juego infantil, de ensayar la docencia, viendo a sus familiares dedicarse al oficio de la transmisión, como en el caso de Juan o Mónica, hijxs de docentes o explicando a lxs compañerxs de secundaria, como en el caso de Elsa, o a partir de otros espacios donde la enseñanza se pone en juego: las clases particulares, las

ayudantías en universidades. Son las familias, amistades y diferentes agentes de las instituciones en las que cursaron sus trayectorias, quienes de algún modo insisten y acompañan en la decisión de dedicarse a la docencia. Además, en la mayoría de los relatos se refieren al amor que encuentran en el oficio docente, a diferencia de sus oficios o profesiones de base, asociado a un deseo de retorno a esa escuela que en algún momento sintieron propia, o como en el caso de Lorena no habían podido transitar en su escolaridad secundaria.

La llegada y permanencia en la escuela técnica sucede, en muchos casos, por *contingencia* y también por el rasgo *amateur* (Simons y Masschelein, 2014) que define esta práctica. Quien enseña, lo hace por amor a la materia o asignatura, o al mundo, como señalaba Graciela, quien amaba armar y desarmar los juguetes y también, porque de algún modo, deciden asumir una responsabilidad ante los nuevos, los jóvenes. Lxs entrevistadxs eligieron la docencia no solamente por ser entendidos en un tema, en un campo sino porque se preocupan e involucran activamente en ello, como decía Federico, para hacer a alguien. Es decir, el oficio de la transmisión, de educar lxs sitúa frente al amor del mundo que se quiere pasar a lxs nuevxs, a lxs jóvenes. Recuperando el planteo de Arendt (1954), se pone en juego la responsabilidad que asumimos por este mundo y de ese modo salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven.

Varios elementos convergen en el amor por la materia y en la responsabilidad de educar: respeto, atención, devoción, pasión. El *profesor amateur* (Larrosa, 2020) se hace presente en las cosas que hace, en el modo en que demuestra quién es y qué representa a través de sus palabras y sus acciones. Como se ilustra en las entrevistas, quienes llegan a enseñar en la Escuela Técnica, deciden devolver parte de lo que la escuela les ofreció como estudiantes. Sin embargo, ese amor, esa devolución, esa entrega, no siempre es correspondida o no siempre presenta de antemano las reglas del juego y los requisitos de ingreso. Por ejemplo, el desconocimiento del alcance que tiene el título al egresar de la escolarización secundaria para el ejercicio de la práctica docente, fue un rasgo presente en las experiencias:

(...) Hasta que en el año 2008 me desvinculan de John Deere, la empresa donde estaba trabajando, y empecé a trabajar en lo que era “multirubro”. Ahí me entero que nuestra formación de base, del título secundario nos servía para dar clases. Así que ahí hago los trámites para anotarme como reemplazante.

¿Cómo te enteraste? ¿No tenías referencia de que podías trabajar en la técnica con tu título?

Yo me entero de este tema cuando vengo a visitar a los profes. Así, charla de café. Yo sabía que ellos se juntaban en el recreo. Y hablando con uno de los profes que hoy no está más, me dice: ¿por qué no te inscribís para dar clases?

¿Vos entonces viniste de visita y te quedaste?

Sí, yo en realidad **nunca me fui de la escuela**⁶³. Venía dos veces al año a visitar a la escuela. Traía cosas que tiraban en la empresa y a la escuela le sirve. Ahí me preguntan en qué andaba con el laburo y les conté que había quedado desocupado. Me cuentan que puedo dar clases. Entonces me anoto para ingresar en el sistema en todo lo que era la parte burocrática y recién a partir del 2010 me llaman para hacer reemplazos en un colegio que está en 9 de julio al 1000 en la técnica que tiene orientación electroquímica. (Duda el número de la escuela). Ahí largué con 4 horas interinas porque un docente había tomado un cargo superior. Ese mismo docente es como mi mentor, me guía, me orienta. Asume su cargo directivo y me adopta y guía como docente. (Federico, 33 años, Técnico Electromecánico).

Por otra parte, se visibilizan en los relatos las diferencias de saberes entre cada ámbito: el público del privado (la industria, la empresa y la escuela), las tensiones que se generan entre quienes enseñan en el campo de la formación general dentro de las escuelas técnicas o quienes lo hacen en el campo de la formación científico tecnológica o de la formación técnica específica, conformación propia del curriculum en esta modalidad del sistema educativo. No es menor la referencia a quienes insisten y ofician de “mentores” y “guías” en el ingreso a la docencia.

Se desconoce todo eso, cómo inscribirse en una escuela, cómo pasar de un espacio privado a uno público. Nosotros que venimos de la industria si no conocés a alguien que te cuenta cómo hacer para anotarte y todo eso, no lo sabés, de cómo es toda la parte formal, la competencia del título, dónde podés trabajar, qué podés hacer. Parece un tema muy cerrado para quienes son de afuera. Solo lo conocen quienes están adentro. Los demás seres humanos no (Marcos, 36 años, Técnico Electromecánico).

Yo empecé en el 2011 Ingeniería Electrónica, a mitad del 2011 cuando ya tenía 20 años, en agosto. Me llaman para hacer un reemplazo, y bueno en principio no sabía que podía dar clases, no estaba enterada que con una tecnicatura podía dar clases, entonces me tomó por sorpresa.

¿Te habías anotado en la escuela?

No, no me había anotado todavía. Pero me llamaron y me llamó la secretaria y me dice ¿podes dar un reemplazo? Eso por ser ex alumna y abanderada. Yo no me animaba. Habían llamado al escalafón y como que se quedaron sin gente y empezaron a llamar a los ex alumnos. Me dice ¿podes venir a dar clases? A mí me daba cosa, me tomó por sorpresa y le digo déjame pensar. Al ratito me llamó el director y me dice venite y vemos cómo hacemos. Te decimos los temas, aparte la materia yo la conocía porque años anteriores la había tenido, era una materia de 6to año que yo la había tenido el año anterior. Así que tenía la carpeta, tenía la idea. (...) Entonces fui, con miedo, porque eran chicos que tenían un año menos que yo. Había uno que tenía 24 y yo 20, entonces era poner la cara más que nada y empecé a hacer reemplazos discontinuos. Después 2012 hice reemplazos y creo que hubo un solo año que no hice reemplazos. Todavía no me anotaba. Creo que en 2013 empecé. Ya había llevado los papeles al ministerio y después empecé a entrar en el escalafón que yo no sabía nada. Era un mundo nuevo para mí...

Claro y para entrar en el escalafón cuando llevaste los papeles ¿llevaste el título de la escuela secundaria?

Claro, como técnico uno ya entraba como habilitante y supletorio en otras tenía eso solo y la carrera de electrónica y después como era discontinuo no era que empezaba como docente. En 2016 empecé un reemplazo continuo que ya llevo 16, 17 y 2018 en ese en el taller en el turno noche. Así

⁶³ El resaltado es nuestro.

que yo estudio a la mañana y a la tarde acomodé los horarios en la facultad. (Analía, 27 años, Técnica Química. Estudiante de Ingeniería Electrónica).

La llegada a la escuela técnica en relación con el oficio de la transmisión se produce, por un lado, a partir de ser egresadxs de las instituciones en las que cursaron su trayectoria escolar secundaria. Lo significativo en estos casos es el retorno a esas mismas escuelas en las que se formaron, produciéndose como una especie de componente cerrado al retornar al mismo lugar y desplegándose un gran sentimiento de pertenencia, que profundizaremos en el siguiente apartado. También la llegada se produce por sus credenciales profesionales. Para ambxs, tanto técnicxs como profesionales, se conjuga el amor por la materia, por la enseñanza de determinados saberes que son específicos de estas escuelas, generándose la posibilidad de liberarse de sus trabajos de oficio, de base. Todo ello no fue sin temores y desconocimiento en torno a cómo desarrollar el oficio de la transmisión dado que el rasgo común en sus trayectorias laborales es no poseer formación docente orientada para la modalidad en la que enseñan.

En los últimos relatos presentados identificamos una problemática emergente entre quienes comienzan a trabajar como docentes y realizaron trayectorias laborales por otros circuitos: el desconocimiento sobre el alcance de su título de base como habilitante para el ejercicio de la práctica docente. Cabe retornar a la pregunta transversal de este trabajo sobre cómo se forman como profesorxs quienes enseñan en la ETP y si se llega por accidente, por azar o por contingencia a ejercer el oficio docente. Además, qué puede producir una política de formación docente en las trayectorias de quiénes ya se encontraban trabajando sin poseer título docente no habiendo transitado formación alguna al respecto, en muchos de los casos.

5.3 La permanencia en la escuela técnica

“Nunca me fui de la escuela” (Federico, 33 años, Técnico Electromecánico)

Analía, Juan, Marcos y Federico son parte de las generaciones jóvenes que enseñan en las escuelas técnicas. Cursaron la escolaridad secundaria entre finales de la década de los ‘90 y la primera década del 2000. La relación que establecen con el estudio y el trabajo, a diferencia de las generaciones que están próximas a retirarse del sistema educativo presenta las huellas de las transformaciones propias del modelo neoliberal. La flexibilización laboral y la multiplicidad de espacios en los que trabajaron a su temprana edad, dista de quienes ya están próximos a jubilarse, donde la experiencia de haber transitado por distintos recorridos laborales es menor.

Los requisitos de ingreso y las lógicas de la profesionalización variaron a lo largo de la historia de nuestro sistema económico, social y político y su repercusión en el ámbito educativo fue notorio. El ingreso a la docencia para las generaciones que tienen más de 50 años se producía bajo otros requisitos incluso asociados, en algunos casos, a las herencias familiares y de distinción social, tal como planteamos en el recorrido histórico del capítulo inicial.

¿Y recordás como era en ese momento el ingreso a la docencia?

No tenía los requisitos..., nada que ver con ahora, o sea, vos siendo técnico ya podías entrar, no hacía falta tener ningún profesorado ni nada por el estilo, ni cursos tampoco hechos. (Carlos, 54 años, Técnico Electromecánico).

Carlos es uno de los varones entrevistados más próximos a jubilarse. La entrevista se llevó a cabo en la escuela donde transitó toda su trayectoria escolar y laboral. Es la misma escuela de la que egresó su papá, quien se desempeñó en varios cargos allí y su hermano, quien también enseña en ese lugar y cursó el Profesorado de ETP en una cohorte anterior a la de él. Siente a la escuela como su propia casa y señala que más allá de haber realizado prácticas en otras instituciones educativas, prefirió continuar en la que sentía como “su casa”.

Si, fui a otra escuela un tiempo, pero me quedaba muy lejos y justo se dio la casualidad que pude agarrar otro cargo acá entonces dejé y me quedé directamente acá, como era... era...

¿Tu espacio conocido?

Si, era como mi casa. Mi papá ya se había jubilado porque cuando yo entré mi papá se jubiló, a los meses... Cuando yo entré justo ese año, creo que mi papá se jubiló y después yo seguí sin que él estuviera acá.

¿Y en qué espacio estaba tu papá? ¿También en la parte de mecánica?

De mecánica y de tornería, porque él tenía 3 cargos en esa época. Los maestros podían tener tres cargos, mañana tarde y noche. Nada que ver conmigo, o sea, yo hacía mañana y tarde y nada más.

Y vos tenés un hermano que también cursó el profesorado y trabaja acá, ¿no?

Sí, mi hermano también, él está en el laboratorio ahora. Mi hermano es técnico químico, estudió en la facultad. Hizo Licenciatura en Química, le faltaba un año para recibirse, empezó ingeniería y no le gustó y se fue a licenciatura, creo que le faltaba un año y medio y... se casó en ese transcurso y bueno no se dio cuenta... (...)

¿Y qué crees que fue lo más significativo de tu paso por la escuela secundaria?

y... (piensa) yo di clases en lugares que fui a clases, es más, mi salón que está acá al lado, después te lo voy a mostrar, fue mi salón de 6to año. Yo estuve dando clases en este lugar también, nada más que otra aula, y después estuve dando clases de maestro acá, o sea, para mí era como si fuera mi casa. Tengo un apego muy grande con esta escuela ¿no?

¿Con otras escuelas no te paso ese vínculo?

No, no fui a otras, bah fui un tiempo, pero me sentía más cómodo. Acá había muchos compañeros míos que también eran preceptores, a lo mejor los conocía, había preceptores que habían sido preceptores míos y después fueron compañeros míos. Me sentía a gusto, por comodidad uno busca las cosas. (Carlos, 54 años, Técnico Electromecánico).

El rasgo que la mayoría reconoce sobre el ingreso y la permanencia en la Escuela Técnica, es el de no haber podido irse, el de sentir “estar como en casa”, tal como relata Carlos. Incluso, cuando esa casa ya molesta, es incómoda porque no corresponde con las vivencias de la vida adulta o del crecimiento, como en el caso de la trayectoria de Juan, que presentamos a continuación.

(...) Si bien me dio un montón de herramientas como que me fui medio peleado con el poli, no me quedé muy contento, tal vez porque no sabía bien por qué, como que después me puse a pensar cuáles eran las cuestiones relacionadas con el poli. Ese paradigma positivista, un montón de cuestiones que en definitiva yo había terminado eligiendo, como que el poli te permite abrirte a otras cosas, que también las hice como algunas participaciones en los centros de estudiantes, protestas, marchas con el centro de estudiante que el poli sí te permite hacer, pero por otro lado esta división entre las Ciencias duras y las Ciencias Sociales, y una denigración a las Ciencias Sociales en general, como que eso te marca mucho, como que yo no me di cuenta hasta después del poli que había pasado todo eso y durante esos 5 años... no sé si lo seguirá siendo, pero se estudia en el poli, los pibes estudian porque si no, no pasas y hay muchas escuelas por lo menos lo que vi yo dentro del sistema como que no estudian y se pasa. (Juan, 39, Ingeniero Civil).

Como definen Masschelein y Simons (2014) la escuela es un dispositivo que libera el tiempo, el espacio, las cosas y los procedimientos que son fundamentales para iniciar a lxs jóvenes en el estudio y convertirlos en estudiantes. El relato de Juan demuestra la importancia que asumen las materias de estudio, así como otros espacios que la escuela habilita. De ese modo, el Instituto Superior Politécnico, del cual egresó, estaría cumpliendo con la tarea de hacer estudiar a lxs jóvenes que ingresan como alumnxs, pero convirtiéndolos o tendiendo a convertirlos en estudiantes. Según Larrosa (2020), falta que lxs profesorxs también estén en el estudio, es decir, que sean estudiosos. Pensar una propuesta para la formación de quienes enseñan en estas escuelas, es un modo de habilitar al docente como estudiante.

Las trayectorias educativas de lxs cursantes del Profesorado de ETP están atravesadas por las diversas posiciones descritas en el capítulo inicial. Algunas experiencias en el ingreso se asocian a cuestiones de herencia, de selección por haber sido egresadxs de las instituciones en las cuales desempeñan la práctica docente y posiciones vinculadas al conocimiento de las lógicas de ingreso y permanencia en el sistema. Tal como remite Carlos, el ingreso a la docencia no requería de certificación alguna. Y su llegada al Profesorado de ETP no se vincula con la posibilidad de permanecer en el sistema -ya que era titular en las horas donde se desempeñaba- sino por el hecho de profundizar los saberes en torno a la técnica, específicamente.

¿Y entonces cómo es que llegas al Profesorado Técnico?

Yo no fui porque necesitaba tener permanencia porque si no quedaba afuera del sistema, fui porque hice el otro profesorado en el instituto acá en el 14. Hice también ese que era como una equivalencia. Pero el Profesorado que hicimos nosotros, ¿qué hizo la provincia? hizo uno parecido

al del 14, con una carga horaria semejante para los técnicos e ingenieros que quedaban descolgados de todo. Ese profesorado era mucho menos que el que nosotros hicimos ahora, menos horas, menos tiempo de materias también.

Y además no era un profesorado orientado a lo específicamente técnico...

Claro, nos daban filosofía, tuve filosofía los dos años, las materias pedagógicas las daban más cargadas, no nos daban matemática por ejemplo como sí en este último.

Claro entonces era menos carga horaria y menos especificidad también...

Si, si, era mucho menos. Pero como ya había hecho algo de psicología, meramente ya conocía algo de pedagogía entre paréntesis, pero tenía materias como análisis del texto, psicología, que tenían que ver, entonces fui agarrando esas herramientas y me ayudó.

(...) ¿Hiciste otros cursos de formación?

Sí, y después hice... lo que pasa es que yo hice cursos sobre lo que yo daba, fui a la universidad tecnológica 2 años estuve yendo, hice 3 cursos, 4 que en esa época eran pagos. Pero te pagaban el colectivo, ibas, venias y todo, duraban 4 meses cada uno, hice 4 en el periodo de Obeid. (Jorge, 54 años, Técnico Electromecánico).

Realicé muchos cursos, recientemente el postítulo de TIC, cursos vinculados a la gestión, cursos del INET. Y ahora estoy haciendo la maestría en Políticas Públicas Educativas, me interesan los temas de liderazgos para pensar la ETP. (Elsa, 50 años, Técnica Superior en Computación y Programación).

Es a partir de los años '90, bajo la lógica de la profesionalización del modelo neoliberal, donde la proliferación de cursos de capacitación se hizo muy presente en sus historias de vida. Varixs de lxs entrevistadxs accedieron a múltiples capacitaciones a lo largo de sus trayectorias, aunque las mismas no otorgaban reconocimiento de la función docente, ya que no se había generado un Profesorado específicamente para enseñar en la modalidad técnica hasta el año 2010 en la provincia de Santa Fe. Existieron diversas experiencias que emitían capacitación pedagógica pero no otorgaban formación específica para el ámbito técnico.

5.4 La pertenencia a la ETP

“Era como mi casa” (Carlos, 54 años, Técnico Electromecánico)

Una característica presente en quienes retornan a la escuela técnica para ejercer el oficio docente es el sentido de pertenencia que desarrollan. Quienes deciden enseñar allí, manifiestan que no les sucede lo mismo con otro tipo de escuelas, ya sea por la relación que establecen con el espacio, con sus compañerxs o con lxs estudiantes. Los motivos asignados a la relación de pertenencia son varios: el tiempo de permanencia, el cuidado de los espacios de la escuela como si fuera el propio hogar, el haber egresado de esas mismas instituciones, el valor de lo público y el cuidado o mantenimiento que hacen de la escuela como parte de la enseñanza a lxs estudiantes. A diferencia de una escuela secundaria orientada, muchxs de quienes allí enseñan cumplen cargos y no solamente horas cátedras como sucede en otras modalidades.

En relación con el tiempo de permanencia como estudiantes, la Ley n°26.058 establece que el carácter obligatorio de la educación secundaria técnica es de una duración de 6 años. En términos de organización escolar, este tipo de escuelas se caracterizan por adoptar un ciclo lectivo no inferior a 36 semanas y una jornada escolar extendida que implica, en promedio y considerando todo el trayecto formativo, un mínimo de 30 horas reloj semanales y un máximo de 7 horas reloj diarias, de las cuales se debe garantizar que al menos un tercio del total de las horas reloj semanales se dediquen al desarrollo de prácticas de distinta índole, incluyendo las actividades referidas a: manejo de útiles, herramientas, máquinas, equipos, instalaciones y procesos a realizarse en talleres, laboratorios y entornos productivos según corresponda a cada tecnicatura⁶⁴. Lxs entrevistadxs de este estudio, si bien fueron formadxs bajo otro marco regulatorio, previo al de la mencionada normativa, destacan que la dimensión temporal es un aspecto central que hace al sentimiento de pertenencia.

Lo primero tiene que ver con el tiempo. Estás 7 u 8 horas diarias en la escuela. Turno mañana cursando lo teórico y turno tarde en los talleres, de dos a tres semanas. Y la afinidad con los docentes es porque en taller, los grupos son más chicos, y empezás a tener más afinidad. No es como en el aula, donde el docente está en un pedestal, en una punta. Lo tenés al lado, podés charlar distinto, se usa otro lenguaje. (Federico, 33 años, Técnico Electromecánico).

Y además el tema de la doble escolaridad y todo eso es super pesado. Yo decía: estuve tantos años acá adentro ¡es muy pesado! Dejé de hacer muchas cosas por ir al poli, como que se transforma en el centro de tu vida. (Juan, 39 años, Ingeniero Civil).

Se permiten ciertas bromas, se tutea, hay más confianza. Vos le contás a los alumnos de tus cosas, de tu vida. Obviamente depende del año que te toca. Es otro el espacio de taller, otro mundo a lo que es teoría. No son los 30 alumnos en un aula. La pertenencia pasa también porque el docente que está también la tiene. Trabajar para la escuela, hacer cosas para que mejore, hacer cosas para mejorarla. Casi todos los profes que hemos sido alumnos acá queremos aportar a la innovación, a la maquinaria, queremos cuidar y aportar. (Marcos, 36 años, Técnico Electromecánico).

Así como el tiempo contribuye a la pertenencia, el espacio y la permanencia en estas instituciones va conformando cierta identidad en quienes enseñan en la técnica. El *taller* y los demás entornos formativos dan cuenta de un ambiente que se diferencia al de otro tipo de escuelas. Se entiende por entornos formativos al equipamiento e infraestructura que se vincula con el contenido de referencia específico establecido para la especialidad que se emita en el título ofrecido. Está conformado por: aula taller, aula laboratorio, ambientes de trabajo como depósitos

⁶⁴ Según la resolución del CFE N° 47/08, tales condiciones se deben cumplir, principalmente, cuando las instituciones desarrollen trayectorias formativas que dispongan de marcos de referencia para los procesos de homologación aprobados por el Consejo Federal de Educación.

de equipos y materiales. La intención es que esos espacios entornos, permitan promover prácticas, experiencias, ensayos (RM 160/14, p.99). A diferencia de las escuelas secundarias orientadas, este tipo de escuelas requieren de una organización que facilite la construcción de saberes teórico-prácticos, así como el alcance de diferentes capacidades que orienten a una formación integral, tal como establece la Ley de Educación Técnico Profesional.

Tal como analizamos en las entrevistas y en los diseños curriculares de educación técnica, la organización institucional de estas escuelas implica establecer otro vínculo con el tiempo y el espacio, pero también con las formas en que se distribuyen los mismos en relación con las particularidades de cada contexto, los vínculos que se establecen, las finalidades formativas, las orientaciones de títulos, los perfiles profesionales que se pretenden formar, así como la generación de espacios institucionales de trabajo integrado del equipo docente. Requiere de un ordenamiento que atienda a vincular áreas de materias afines, departamentos, coordinaciones de materias con el propósito de lograr que los programas de formación que ofrecen sean progresivos, promoviendo la conexión vertical y horizontal tanto dentro de una misma especialidad como en el conjunto del saber enseñado en el nivel de cada clase. Se requiere de espacios institucionales a cargo de tutorxs, orientadorxs y/o coordinadorxs de curso para acompañar y fortalecer el proceso educativo individual y/o grupal de lxs estudiantes.

Hay espacios institucionales específicos con responsables dedicados a orientar el desarrollo de las distintas formas que adquieren las prácticas profesionalizantes y a establecer relaciones con el sector socio productivo. Espacios también a cargo de responsables de hacer conocer, gestionar y administrar los recursos disponibles (talleres, laboratorios y espacios productivos, centros de recursos multimediales, aulas informáticas, bibliotecas especializadas) con el propósito de llevar a cabo actividades con estudiantes y profesores en forma conjunta (Res. CFE 46/08).

casi todos los que somos ex alumnos tenemos esa relación con la escuela. Y al crecer es como “tu casa”. Nos han rallado un banco de madera y chicos que no tienen sentido de pertenencia, nos genera el mismo dolor, impotencia. Esto mismo que te estamos contando a vos, también se lo decimos a ellos. Estamos ahí por la escuela. Le contamos que es trabajo nuestro, que lo pintamos, les sacamos el liquid paper, arreglamos las plantas del patio, arreglamos el baño. Siempre hay un grupo de profes que estamos haciendo eso. Y que a nosotros no nos pagan por hacer eso, nos pagan por enseñar. Y entonces que este grupo decida aportarle a la escuela por otras cuestiones es para devolver algo de lo que la escuela nos dio. Entonces si dañan a la escuela nos dañan a nosotros. Y es de todos. Tiene que seguir quedando para el que viene. Cada vez que arranca el año les transmitimos eso. Y cuando termina el contenido de la materia nos ponemos a hacer algo de mantenimiento porque empiezan a entender que si rayaron un banco hay que limpiarlo. Los que están en 6to pasan por el taller, toman mates, te llevan regalos, se genera otro sentimiento con el espacio de la escuela. (Federico, 33 años, Técnico Electromecánico).

¿Esto creen que es un rasgo propio de la Técnica X o pasa también en otras escuelas técnicas?
Hay técnicas que lo aplican al sentido de pertenencia y otras que no. Lo que pasa es que la técnica fue mutilada. Y muchos docentes no pasaron tanto tiempo de su vida en la técnica. A veces nos pasa con los docentes de teoría que decimos: ¿cómo puede ser que esos docentes no ven que los alumnos están escribiendo: rosario central con liquid y no les dicen nada o no les interesa que esté arruinando el banco. (Marcos, 36 años, Técnico Electromecánico).

Federico y Marcos son ex alumnos de la escuela donde trabajan actualmente. Además de identificar el sentimiento de pertenencia en sus relatos, se hace presente la tensión y/o desconocimiento que presentan quienes no se desempeñan en espacios específicos de la formación técnica; el vínculo intergeneracional entre “los nuevos”, lxs que llegan y por otro “los viejos” que ya estaban, dejando entrever los recelos por las trayectorias singulares, los saberes diversos, las formas de vincularse con las instituciones y el trabajo así como la clásica tensión entre lxs docentes que forman en el campo de formación general o como ellos denominan de la “teoría” y quienes se encuentran en los espacios específicos de la técnica, quienes representarían la “práctica” en el taller.

(...) somos de la nueva generación donde la escuela es todo. Vamos y nos sentamos con las profes específicas de teoría. El tema es que nosotros les decimos, vengan y quédense acá. Todo lo que está acá lo hacemos nosotros: las barandas de la escuela, las paredes pintadas. Quienes le aportan el mantenimiento a la escuela somos los docentes de taller. Nunca vimos a un docente de otra área agarrar un pincel. (Marcos, 36 años, Técnico Electromecánico).

Carlos, próximo a jubilarse manifiesta que los que llegan, “los nuevos” generalmente no expresan pertenencia a la escuela como sí lo hacía su generación:

los tipos cuidaban el entorno como si fuera parte de ellos, cuidaban una herramienta como si fuera de ellos, la escuela era de ellos, ahora no hay pertenencia, yo veo a los que entran nuevos les importa poco. No todos, no podemos generalizar, pero a una parte si se cae el techo se corren. Yo la sección que te voy a mostrar después la hice yo, o sea, la hice yo, dejemos el yoismo acá pero no existía esa sección. Pedí todas las máquinas, todo y eso es como si fuera mío. Vos me rompes una máquina y yo me volvía loco porque es como si fuera mío, en realidad es mío. Ahora vos ves que muchos entran sin ese sentido de experiencia, entran como que... se rompió y se rompió. (Carlos, 54 años, Técnico Electromecánico).

Las diferencias que percibe Carlos entre docentes nóveles y docentes que fueron formados bajo un modelo que podríamos vincular al de los artesanos (Dussel y Birgin, 2000) radican en que el ingreso a la docencia se producía bajo una formación de estructura y jerarquía rígidas, estipulada mediante contratos o cartas legales. El aprendizaje estaba al servicio de un *maestro*, miembro superior que duraba años y muchas veces debía pagarse. Los maestros eran tales porque tenían las claves secretas de un oficio con procedimientos y ritos gestionados por los iniciados. Ocupaban

una posición de privilegio y era un arte que se aprendía gradualmente, con observación, paciencia, recorriendo todos los escalones del oficio.

(...) Claro, yo me voy de esta materia, agarro otro cargo o me jubilo. Y en el escalafón aparece un pibe que se recibió hace 5 años, hizo un par de cursos, tiene un puntaje alto y entra, nunca estuvo trabajando en ningún lado, pero puede estar estudiando en la parte de ingeniería. Entonces entra a dar clases de golpe y no tiene nadie que lo vaya asesorando y ahí es donde se dan los grandes baches que tenemos. Tenemos profesores que vienen siendo pibes muy jóvenes. No entienden nada, no tiene que ver con que no sepan, no es eso lo que estoy diciendo, pero le falta eso que a mí me iban llevando, el maestro que había sido mío que lo tenía de compañero. El horario era estricto, todo estricto, me marcaba, pero mal, era el derecho de piso se llamaba. Yo tenía tres cursos y él tenía uno, ¿me entendés? Se hacía así y vos no decías nada, te callabas la boca porque era así. Ahora en eso hay un poquito más de igualdad, todos tenemos la misma cantidad de cursos, yo todos los días tenía curso y el otro capaz tenía 3 días y los otros dos días no. No me molestaba, yo sabía que era así, lo tomaba como algo normal, pero la carga que te daba lo que te enseñaban, el trato que me daban me ayudó muchísimo. (Carlos, 54 años, Técnico Químico).

En base a estos relatos podemos aproximarnos a la pregunta que Larrosa (2020) introduce a partir de la perspectiva de Nietzsche: cómo se llega a ser lo que se es, y en este caso, cómo se llega a ser profesorxs, Partiendo de la idea de que al no haber nada dado en la naturaleza humana, como origen y como destino, al no haber nada que esté predestinado y que todo esté abierto, la escuela es el invento que suspende cualquier predestinación, cualquier vocación que pueda vivirse como dada o asignada. Cualquiera puede aprenderlo todo, cualquiera puede ser cualquier cosa. La escuela sería entonces, ese lugar extraño en el que se aprende que no hay vocación, que no hay destino, y que lo que se llega a ser es el resultado de una construcción siempre contingente y arbitraria: “tal vez, lo que nos hace ser lo que somos no sea algo que se descubre sino algo que se inventa y que, desde luego, también hay que aprender” (Larrosa, 2020, p.88). En ese sentido, a lo largo de este capítulo reconstruimos los sentidos que técnicxs y profesionales le otorgan a la ETP en sus trayectorias, indagando cuánto de su paso por la escuela tuvo que ver con la construcción de lo que es para ellxs ser docentes.

A modo de síntesis, reconocemos que la llegada a este tipo de instituciones se produce por varios motivos, entre ellos, las expectativas de *éxito* que adultxs ponen en juego al elegir determinado circuito para la escolarización de sus hijxs, la representación en torno al valor de la técnica como formadora para el mundo del trabajo y la posibilidad del ascenso social. En la permanencia y pertenencia se conjugan las particularidades que ofrecen estas instituciones, en tanto les posibilita a los sujetos construirse de forma contingente y arbitraria, como una invención que permite aprender. En los sentidos asocian la escuela al hogar, al “estar como en casa” y cuidar

de ese modo el espacio público.

Vinculamos la elección del oficio docente con las del esclavo liberto, reconociendo que quienes eligieron dedicarse a la tarea de enseñar, lo hicieron renunciando a las valoraciones sociales que podrían recibir si se dedicaran a sus profesiones de base. Además, abordamos las tensiones y modos de organización que hacen a la ETP y cómo las mismas acompañan a la construcción de un sentimiento de pertenencia que revaloriza lo público, lo común, por sobre otro tipo de trabajos. Resulta pertinente reconocer la importancia del tiempo y el espacio escolar, como espacio de suspensión para habilitar un devenir desconocido, abierto, contingente, respecto a cómo se llega a ser lo que se es.

En el siguiente capítulo recabamos en las trayectorias, atendiendo a las condiciones de desigualdad de género que se presentan en el territorio de la ETP. Reconstruimos las experiencias de las mujeres cursantes del Profesorado, recabando en los obstáculos que debieron atravesar al formarse en un ámbito altamente masculinizado y androcéntrico como es esta modalidad del sistema educativo. Consideramos también que, si bien se vienen llevando a cabo políticas tendientes a la feminización de la ETP, estuvo ausente en el plan de estudios contemplar la formación de docentes en los temas vinculados a la perspectiva de género y la Educación Sexual Integral, aun cuando ya había sido sancionada la Ley n° 26.150 y grandes debates sociales irrumpieron en la sociedad.

Capítulo VI. Trayectorias en el Profesorado de ETP: entre la desigualdad de género y la perspectiva androcéntrica

Organizamos este capítulo en dos partes considerando diversas fuentes. En la primera, partimos de informes de la última década que nos permiten visibilizar cómo se conforma la matrícula de la educación secundaria técnica-a partir del género-. Es destacable que, si bien en este último tiempo se están llevando a cabo políticas tendientes a la feminización de la ETP, las entrevistadas cursaron su formación y trabajan en espacios mayoritariamente elegidos por varones. A partir de sus experiencias interrogamos qué obstáculos y desigualdades tuvieron que atravesar por ser mujeres que decidieron estudiar y enseñar en este tipo de instituciones, cómo perciben, interpretan y comunican sus realidades. También indagamos si la formación docente permitió resignificar los temas vinculados con las violencias y los estereotipos de género en un contexto de redefinición de las políticas para el nivel, tendientes a igualar el acceso de las mujeres a la ETP.

En el segundo apartado describimos el texto de la política, es decir las normativas que dieron origen al Profesorado de ETP. Un aspecto no menor es que en el contexto de surgimiento de esta política de formación, la Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150 ya había sido sancionada y se omite su tratamiento como contenido a ser enseñado, aspecto que nos llevó a preguntar por el peso de la perspectiva androcéntrica que predomina en todo el territorio de la educación técnica en nuestro país.

6.1 Los géneros en disputa: la matrícula en la ETP

*La historia de todos los tiempos, y la de hoy especialmente,
nos enseña que las mujeres serán olvidadas
si ellas se olvidan de pensar sobre sí mismas
Louise Otto – Peters (1849)*

En el capítulo anterior analizamos cómo se produce la llegada de quienes enseñan en la ETP, identificando que la misma no está eximida de las marcas que la división sexual del trabajo produce a lo largo de la historia. El interés por abordar un capítulo específico sobre la trayectoria de las mujeres cursantes del Profesorado que enseñan en la modalidad técnica surge a partir del análisis de los datos recabados en el trabajo de campo. Como rasgo significativo reconocemos que a pesar de las variaciones generacionales de las entrevistadas -cursaron sus estudios secundarios entre los años '70 y el 2010- todas se formaron en instituciones históricamente elegidas por varones. Los indicadores de edad, así como la especialidad de egreso tanto de la educación

secundaria como superior, remitió a una constante: sus trayectorias no han sido sin resistencias, sin enfrentarse a los sexismos propios de una distribución desigual de los saberes y los trabajos.

Estudios recientes analizan la distribución desigual de la matrícula en relación con el género en la ETP (Millenaar, 2017; INET, 2011, 2016, 2019; Rapoport y Wolgast, 2019) y señalan que la educación secundaria técnica en nuestro país se compone, desde sus orígenes, de una matrícula marcadamente masculina y esa masculinización se hace más profunda en algunas especialidades como Electromecánica o Electrónica/Energía. Esta distribución desigual de la matrícula responde a las representaciones esencialistas respecto de las condiciones y atributos de hombres y mujeres que circulan en la sociedad. Representaciones que se expresan y manifiestan a través de estereotipos de género (Bloj, 2017; Freytes Frey y Barbetti, 2020).

En la actualidad, una serie de políticas tendientes a la feminización de la ETP, intentan generar equidad en el ingreso a esta modalidad y revertir este rasgo singular. En la LETP n° 26.058 se destaca en el artículo 40 que “se ejecutará una línea de acción para promover la incorporación de mujeres como alumnas en la educación técnico-profesional (...)”. En términos cuantitativos la modalidad observa un crecimiento de la matrícula femenina y, según los informes consultados (ETP en cifras, 2016; INET, 2011, 2017, 2019), las alumnas de la escuela técnica representan al 32,5% de la población. El INET muestra que para el año 2014 más de 500.000 mujeres estaban matriculadas en la ETP en todo el país en los tres niveles de formación, incluyendo el nivel superior. No obstante, la proporción de mujeres y varones varía de acuerdo con la especialidad. Como mencionamos anteriormente, las especialidades orientadas a empleos típicamente masculinos evidencian una proporción mucho menor de mujeres en sus matrículas (Millenaar, 2019). Con relación a las especialidades que más eligen varones y mujeres se encuentran las detalladas en el siguiente gráfico, del cual se destaca que las mujeres eligen preferentemente las vinculadas con la administración y los servicios; mientras que los varones eligen notoriamente las que se relacionan con mecánica, electrónica y construcción.

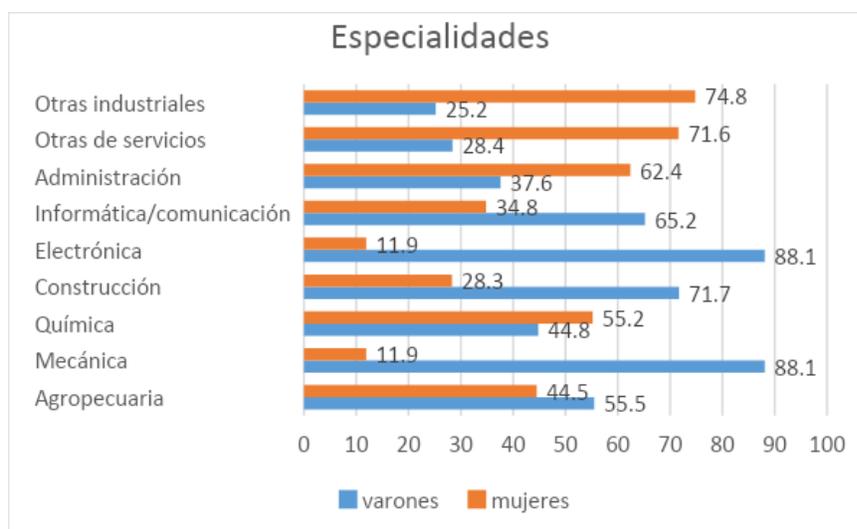


Gráfico 2: Especialidades de ETP según elección de mujeres y varones a nivel nacional⁶⁵.

En la Provincia de Santa Fe, en cuanto a la incorporación femenina, por ejemplo, la evolución de la matrícula entre 2012 y 2015 fue de más del doble en el caso de las mujeres, 18,9% de nuevas inscriptas contra 7,1% de nuevos inscriptos (INET, 2016). Otro aspecto a destacar es que las mujeres tienen una trayectoria más regular que los hombres. Para el año 2013 el 84% de las mujeres (10.990 de las 13.090 estudiantes de último año) no habían repetido curso ni desertado y el 89% (11.650) egresó, frente al 86% de los varones⁶⁶. No obstante, el crecimiento de la matrícula femenina aludido muestra una presencia muy baja de las mujeres en el nivel secundario. En consonancia con los datos recabados por Bloj (2017) las entrevistadas para esta tesis, también presentan una brecha promedio en sus trayectorias de cursado entre mujeres y hombres (2 mujeres cada 20 varones).

Es destacable la relevancia que comienza a tener la especialidad de informática, en la elección que hacen las mujeres en la provincia de Santa Fe. Además, sobre un total de más de diez especialidades⁶⁷, las más elegidas son: industrial, agropecuaria y de servicios. Los varones al igual

⁶⁵ Fuente: ETP en cifras 2016.

⁶⁶ Véase [en línea] <http://diadelsur.com/casi-500-mil-mujeres-matriculadas-en-la-educacion-tecnica-profesional/>

⁶⁷ En la Res. 458/2012, se alude al proceso de homologación de títulos como un instrumento para la mejora continua de la Educación Técnico Profesional. En esa resolución se presentan las nueve especialidades homologadas para la provincia de Santa Fe: “Técnico en Producción Agropecuaria”, “Maestro Mayor de Obras”, “Técnico en Electrónica”, “Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas”, “Técnico Químico”, “Técnico en Industrias de Procesos”, “Técnico en Informática Profesional y Personal”, “Técnico en Administración y Gestión” y “Técnico en Automotores”. A partir de la Ley 26.058 se inicia un proceso de homologación de los títulos, aspecto que intenta darles unidad nacional y organicidad, respetando la diversidad federal de las propuestas formativas. Al mismo tiempo reconoce el derecho de lxs egresadxs a ser reconocidxs en cualquier jurisdicción. En el campus del gobierno provincial, se presentan también otras especialidades como: “Técnico en Diseño y Comunicación Multimedial” “Técnico

que muestran los indicadores nacionales, optan por las especialidades de electrónica, mecánica y construcciones. La orientación industrial es la más concurrida tanto por varones como por mujeres. Sin embargo, hay importantes diferencias cuando se analiza esta preferencia por género: sobre un total de 215.299 alumnas mujeres de Secundaria Técnica en todo el país, el 66% se deciden por esa orientación, mientras que entre los varones este porcentaje asciende a 80% (ETP en cifras, 2016). Nos atrevemos a hipotetizar que los mandatos fundacionales presentes en las instituciones que conformaban el circuito paralelo o de segregación de escuelas para mujeres, se anudan en el hilo de la historia a la especialidad industrial como la más elegida, ya que las primeras escuelas estaban asociadas a la industria textil, tal como identificamos en los aportes de Pellegrini, Mosso y Caldo (2018).



Gráfico 3. Especialidades de ETP según elección de mujeres y varones a nivel provincial en Santa Fe⁶⁸.

Los datos presentados -si bien no dan cuenta de la unidad de análisis- nos permiten demostrar que las entrevistadas cursaron sus trayectorias en ámbitos aún más masculinizados que en el presente. En las entrevistas les preguntamos si su cursado fue en mayoría con varones o mujeres y, a pesar de la variedad generacional, notamos una constante con respecto al cursado con varones. Dos de ellas egresaron de la educación secundaria en una modalidad de Bachiller/Comercial y su ingreso a la enseñanza en la ETP se dio por la obtención del título superior que habilita a la enseñanza técnica (Arquitecta una de ellas y la otra Técnica en

Electromecánico Motorista Naval” “Técnico en Diseño y Producción de Joyas”, “Técnico en Energías Renovables” “Técnico en Pesca y Acuicultura”, entre otras, sumando un total de 17.

⁶⁸ Fuente: ETP en cifras, 2016.

Programación e Informática). Tres de ellas egresaron de la escuela secundaria técnica, por lo tanto, la mayor parte de su cursado fue con varones. Este título es el que les permite desempeñarse como profesoras en la modalidad, sin tener título docente.

Estos datos nos permiten pensar que históricamente quienes ocuparon los espacios curriculares pertenecientes a los campos científico tecnológicos, técnico específico y de las prácticas profesionalizantes fueron técnicos y profesionales, varones egresados de la modalidad, ya que era poco frecuente que haya egresadas mujeres para ocupar esos cargos. Por lo tanto, encontrar mujeres enseñando actualmente en los espacios de formación específicos de la modalidad técnica sigue siendo poco habitual. Ante ese panorama, se identifica que las especialidades de las que egresaron las mujeres entrevistadas responden a elecciones generalmente masculinas: Naval, Electrotecnia y Electrónica (Graciela, Mónica y Analía); Arquitectura (Lorena y Mónica); Informática y Programación (Elsa). Por ello cabe interrogar, a medida que avanza el análisis de las trayectorias, acerca de las experiencias y los sentidos que le asignan las mujeres a la formación vivenciada en la ETP. ¿Qué obstáculos atravesaron ante un panorama desigual en el acceso a este tipo de instituciones? Al ser una modalidad caracterizada como androcéntrica y patriarcal ¿Cómo influyeron los mandatos y los estereotipos de género?

6.2 Obstáculos en las trayectorias y experiencias de las mujeres

Seoane (2017) destaca que para el movimiento político feminista el concepto de experiencia ha sido central para reivindicar las experiencias de las mujeres silenciadas, no escuchadas o en posición subalterna respecto al varón en un sistema social caracterizado como androcéntrico y patriarcal⁶⁹ (Millenaar, 2019; Seoane, 2012). La experiencia de producción de género puede ser entendida como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias sexuales. Además, la percepción de requerimientos diferenciados constituye la experiencia de cada sujeto en tanto varón o mujer, masculino o femenino. Los sujetos son

⁶⁹ El androcentrismo es definido como un enfoque unilateral que considera la perspectiva masculina como medida de todas las cosas. Establece y generaliza los resultados como verdades universales para hombres y mujeres (Sau, 2000). Se caracteriza por ser una perspectiva que menosprecia el rol de las mujeres y sus funciones asociadas a la reproducción de seres humanos, a la producción de bienes de consumo familiar y a todo aquello que forma parte del mundo privado (Moreno Sardá, 2006). El androcentrismo, a juicio de Moreno Marimón (2000) es uno de los prejuicios sociales más graves, castradores y difíciles de transformar, porque por muchos siglos ha influido el pensamiento científico, filosófico, religioso y político hasta naturalizarlo de tal manera que no se vea otra forma de pensar. De esta forma, el enfoque androcéntrico ha dominado la construcción del conocimiento en general y de manera particular, ha permeado los discursos que se difunden en el sistema escolar (Fernández Dárraz, 2017).

constituidos por medio de la experiencia y en cada trayectoria hay experiencia. De acuerdo con Scott (2001) pensar de este modo la experiencia es darle historicidad, así como historicidad a las identidades que produce. En este sentido, las entrevistas no pretenden convertirse en evidencia que fundamente lo conocido sino como aquello que nos permite explicar y producir conocimiento ante las preguntas que fueron surgiendo a medida que avanzábamos en el trabajo de campo.

En el capítulo anterior nos referimos al ingreso desigual en esta modalidad a través de las palabras de Lorena -arquitecta, cursante del Profesorado- que planteaba que “las chicas no iban a la ETP” y aquí cabe agregar que, si bien en el imaginario social predominó durante mucho tiempo esa idea, las mujeres (por más que fueran a la ETP) lo hacían bajo la condición de otredad (Barros, 2014; D’Andra y Bountempo, 2019). Es decir, su elección por la educación técnica era concebida como una rareza en algunas especialidades, principalmente aquellas consideradas masculinas (Bloj, 2017). Esa condición se manifestaba de múltiples formas y fue variando a lo largo de la historia de la ETP, siendo significativo en sus orígenes los procesos de segregación⁷⁰ de escuelas con diversas especialidades a las que asistían mujeres y varones, los saberes diferenciados por género que se impartían por medio del currículum oficial y los atributos asignados en relación con los estereotipos de género. Elsa actualmente es directora de una Escuela Secundaria Técnica, en una ciudad de la Provincia de Santa Fe. Si bien su escolarización secundaria transitó por una escuela comercial en el antiguo Colegio Nacional, su formación superior fue en el ámbito de la informática y la programación, espacio de preferencia masculina en los años ‘90.

Estudié tecnicatura superior en el nacional para ser Analista Informática. En esa época no se pensaba en varones y mujeres por más que sí era evidente en las técnicas secundarias la diferenciación. Sólo iban varones. En esa época, las mujeres no tenían acceso a la técnica informática, era otra la impronta ya que las mujeres sólo aprendían saberes ornamentales. (Elsa, 50 años, Técnica Superior en Computación y Programación).

Tal como comenta la entrevistada, predominaba una representación vinculada al lugar de las mujeres en la repartición de los saberes que las asociaba a los ornamentos. Según el diccionario⁷¹, un ornamento o adorno: “es un elemento o composición que sirve para embellecer

⁷⁰ Seoane (2017) reconstruye el panorama de escuelas técnicas orientadas a mujeres. Identifica que las mujeres fueron incorporándose progresivamente a medida que la industria demandó mano de obra sensible a las necesidades de producción, reconociéndoles potencial equiparable al de los varones. Sin embargo, en los orígenes la escuela técnica industrial al ser pensada por hombres para la formación de hombres y en el largo proceso por el reconocimiento de igual derecho a estudiar, se obtuvo como respuesta política la segregación a través de propuestas de escolarización diferenciadas y de escuelas creadas para educar a las mujeres.

⁷¹ Fuente: *Diccionario web*: RAE. <https://dle.rae.es/ornamento>

personas o cosas. Compostura o atavío que hace vistosa una cosa”. Si bien este rasgo se ha ido modificando, predominó durante mucho tiempo el supuesto que los saberes que le correspondían aprender a las mujeres, pertenecían al mundo íntimo, privado: ser buenas administradoras del hogar y embellecedoras de todo aquello que lo constituye. Tanto sexismo como androcentrismo son formas de discriminación y están presentes en las instituciones educativas, son parte de la socialización de las nuevas generaciones (Morgade, 2011; Gamba, 2007) y se manifiestan también en el acceso y la distribución desigual de los saberes.

El sexismo opera como un mecanismo por el que se concede privilegio a un sexo en detrimento del otro y es necesario para que se produzca lo que se define como androcentrismo, donde la concesión del privilegio es al punto de vista del hombre (D’Andra y Boutempo, 2019). El sexismo opera de múltiples formas y en la ETP se reconoce la tendencia que Yannoulas (1994) describe como esencialista respecto a los atributos de mujeres y hombres. Graciela, es la única mujer encargada de enseñar Electrónica Naval en la única escuela de esa especialidad en la provincia de Santa Fe.

La navegación es un círculo muy minoritario de mujeres, ¿no? ¿Son pocas las mujeres donde vos trabajás?

Sí, hay pocas y también cada vez hay más. Yo tengo a mi amiga que es capitana y tuvo mucho respeto, tuvo que estar bien parada y ser empática con todo el mundo. Terminó en la técnica naval y llegó a capitana. Muchas están trabajando como maquinistas. Hasta ahora se siguen embarcando y les va bien. (...) De lo técnico naval solo estoy yo. Hay otras chicas en ese espacio anotadas en el escalafón, pero solo estoy yo. Por ahora seguridad náutica, electricidad solo estoy yo. Creo que porque se reciben y se van a otras cosas. Bueno, en nuestra escuela algunos están animándose a acercarse. Ahora el director nos está dando lugar. Muchos lo queremos y estimamos, colabora mucho en todo, no sólo con lo femenino. Es más, incluso este director cambió mucho.

¿A qué crees que se debe que esas mujeres estén participando de la técnica?

Se están atreviendo a ser. Nos creíamos que no podíamos hacer nada. Y hoy en día, el género femenino está muy arraigado de que está para el cuidado, entonces uno tiene que ser independiente. Creo que cada vez más se están atreviendo más y dándose lugar para estar donde quieran estar.

¿Lo asocias a una cuestión política o una cuestión individual?

Mirá, siempre empezó por una cuestión a nivel personal y puede terminar a nivel político si se pone de lado...una necesita de lo político para establecer reglas, leyes, para mí cuando se busca lo político, se busca lo paterno que no tenemos asimilado y empieza por una, empieza a ver a reflexionar y a darse permisos. (Graciela, 42 años, Técnica Naval).

Dado el contexto histórico y las políticas de feminización de la ETP, algunas transformaciones se están produciendo en la modalidad, entre ellas, ocupar espacios que fueron históricamente asignados para los varones, como la electrónica naval. Las representaciones

esencialistas respecto de las condiciones y atributos de hombres y de las que “naturalmente” carecerían las mujeres -expresadas en los estereotipos de género- muchas veces obstaculizan el ingreso a determinados espacios, incluso en los casos en que fue posible el mismo.

(...) Mi papá herrero. Me crié con mi viejo en el galpón. Si bien él trabajaba en empresa metalúrgica, él se ponía a soldar a hacer rejas, cuando llegaba del laburo. Y bueno, yo lo ayudaba. Aprendí a pulir, pintar. Poco a poco fui aprendiendo todo. Cuando mi viejo tenía que ir a poner rejas, yo lo acompañaba y después en la escuela aprendí sobre lo que me gustaba que era la navegación. Me imaginaba viajando y arreglando barcos. (Graciela, 42 años, Técnica Naval).

Si bien en la experiencia de Graciela hubo acompañamiento por la elección de la técnica, ya que siempre compartía con su papá en el trabajo de herrería y electricidad, en muchos de los casos el sexismo opera de modo restrictivo hacia las mujeres para realizar sus trayectorias escolares en este tipo de escuelas. Por otra parte, en la entrevista indagamos si cree que los cambios actuales corresponden a decisiones singulares o políticas. Si bien alude a las cuestiones personales, desde los estudios de género las relaciones se comprenden como una cuestión política. En los relatos de las entrevistadas, las mismas perciben qué posición ocupan en las relaciones jerárquicas en los ámbitos laborales tanto por fuera como por dentro de la escuela, así como lo que implicó ser parte de esa otredad silenciada. Las posiciones que estas mujeres fueron asumiendo en sus trayectorias no están desprovistas de aspectos vinculados con la competencia, celos, mecanismos de discriminación, donde *lo personal es político*, recuperando el lema feminista. Las elecciones vinculadas al trabajo, sexualidad(es), vida familiar, se nutren de lo social, tienen sentido político y ejercen efectos que trascienden el ámbito privado (Korol, 2016).

Entre los obstáculos significativos también identificamos que, para poder acceder a la educación técnica, las mujeres tienen que atravesar un plus: “estar bien paradas y ser empáticas” tal como expresaba Graciela, así como demostrar que pueden estar allí accediendo a buenas notas y buena conducta porque sino algo del orden de la “sospecha” que genera esa “otredad” se manifiesta.

Las chicas éramos 10 en octavo, 2 en noveno, y 3 en primero polimodal, y nos juntaban a todos los grupos a hacer gimnasia, hacíamos todas juntas. Había por ahí algunas diferencias entre algunas chicas, siempre hay esas diferencias que viene por chicos ¿no? Pero yo siempre me llevé bien. Yo siempre hablaba con todos los grupos, o sea, este grupo no se quería y yo hablaba con los dos. Siempre me llevé bien, nunca me molestaron, en el sentido de que veían que yo tenía buenas notas, pero nunca me dejaron de lado ni me decían nada por eso. Los chicos tampoco, había por ahí alguno que competía porque querían también la bandera, es normal eso.

¿Los varones competían entre ellos o una competencia con vos?

Conmigo, había 2 en 40 que éramos, pero era sano, una competencia sana eso de cuánto te sacaste vos, qué nota tenés, pero no era nada malo. Y de hecho fueron conmigo de escolta en la bandera y yo todo el año fui primer promedio y en el final tuve el mejor promedio de los 6 años, así que pude demostrar por ahí que uno no iba a pavear o a otra cosa, jamás me llamaron la atención, creo que en los 6 años que estuve no llegué a las 10 faltas, habré tenido contando con las de gimnasia 7. (Analía, 27 años, Técnica Química y estudiante de Ingeniería Electrónica).

El sentimiento de “competencia” para acceder a la bandera entre Analía y sus compañeros varones se hace presente, lo cual es reconocido por ella como “competencia sana”. Además, si las diferencias emergían entre las mujeres era por tema de “chicos”, es decir, por la competencia entre las mujeres ante la mirada de aceptación de los varones, aspecto que es naturalizado en tanto se refuerza el estereotipo de que una mujer si pelea o tensiona con otra, es por un varón. El sentimiento de desconfianza hacia las mujeres en la ETP se inscribe de múltiples formas, por ejemplo, también, en la mirada de los directores al momento de inscribir a las alumnas:

Tengo una hermana mayor, yo soy la más chica, y también tengo un hermano. Entonces mi mamá y mi hermana fueron a anotarme. Cuando me fueron a anotar le dijeron que eran pocas chicas, que por ahí tenían prioridad las chicas que iban a la mañana y le dijeron: “vamos a ver cómo anda su hija”. Porque por ahí la idea de que las chicas van a la escuela técnica donde hay muchos varones, va por otro lado, no por ahí para aprender a... sino porque había muchos chicos. Entonces le dijeron vamos a ver cómo anda su hija.

¿Vos a qué vinculas ese comentario?

Claro como que siempre se pensó eso, van a la escuela técnica porque hay muchos chicos. Y bueno le dijeron eso, y yo lo tomé de esa manera, quizás no pero bueno, entonces yo cuando empecé una empieza con eso. Entonces mi intención era demostrar que yo podía estar en esa escuela. Que podía aprender como cualquier otro. Yo siempre fui metida en mi casa con las tareas que hacía mi hermano, siempre estaba ahí chusmeando y aprendía bastante, y siempre pensé en esa idea que uno tiene que saber, no ser experta, pero sí tener conocimiento. Empecé octavo, me fue bien, la idea mía no era tener un buen promedio ni ser abanderada, fue aprobar todo y que me vaya bien y pasar de año, entonces entré en octavo, tuve dibujo técnico que me gustó, de hecho acá en el profesorado yo curso con uno de mis docentes que siempre me decía no me digas profe acá, fue uno de mis primeros profes de dibujo técnico, después teníamos taller, que era ajuste, carpintería, electricidad, eso en octavo, me fue bien empecé a ir a la bandera en octavo, a los actos de la escuela (...) Entonces salí mejor promedio ese año y ya me gustó. (Analía, 27 años, Técnica Química y estudiante de Ingeniería Electrónica).

En la experiencia compartida por Analía, si una mujer decide ir a la técnica, no es porque quiere aprender sino para ver a los varones, aspecto que, en el imaginario social, vincularía a esa mujer con la idea de *chica fácil*. Su relato condensa varios aspectos que dan cuenta del posicionamiento de las mujeres en el ámbito de la técnica y que estuvo presente en todos los relatos de las entrevistadas: demostrar los atributos de capacidad en relación con la mirada del varón. En la clásica distinción binaria de los estereotipos de género, la racionalidad, la fuerza, el manejo de las herramientas, maquinarias y motores fue atribuida a los varones, mientras que el cuidado y la

sensibilidad serían los modos de ser mujeres (en tanto pueden ser madres). La maternidad se hace presente como imperativo disciplinador y como predestino de las mujeres (Bandinter, 1980). En el marco del Profesorado de ETP, los varones cursantes al ver que algunas de las mujeres decidían no ser madres, buscaban ocasión para hacerles saber que su destino debiera haber sido ese, desautorizándolas:

No sé si vincularlo solamente a ser mujer, aunque han hecho comentarios boludos de ese tipo porque saben dónde te pegan. Una de las cosas que nos hicieron en el grupo de WhatsApp del que me fui, pero ese es un boludo importante... cuenta que el hijo fue a Buenos Aires y desfiló para el colegio militar, que se yo... y subió fotos con orgullo porque quedó primero en un torneo de ajedrez... ¡qué bueno le decía yo, te felicito! Y qué me dice el tipo: Sí, pero vos no lo vas a entender porque no sos madre. Entonces, el problema no es que yo, viste... te tiran esa, no es de índole sexual, pero te pega. Saben dónde...

¿Y no creés que eso tiene que ver con las representaciones construidas en torno a la idea de mujer = madre?

Nunca hicieron un comentario quizás en torno al cuerpo sexual, de ese tipo, pero te pegan ahí donde se supone que te tiene que doler. Entonces ahí con María Elena nos terminamos yendo del grupo. Ella le empezó a decir de todo. Y yo digo esperá, nos estamos peleando en un grupo con un tarado mental porque yo a ese grupo lo tenía apagado. El problema lo tenemos nosotras... le digo, tenía que saltar esto. Se dio la situación así, el problema lo teníamos nosotras por pelear con un tipo así. Si él no sabe si yo tuve un hijo y se me murió, si no lo quise tener porque fue mi elección de vida o si lo tenía y no les contaba porque uno elige a quien le cuenta uno la vida. Entonces tiene que ver con ese tipo de cosas, chicanas, comentarios chotos. (Lorena, 44 años, Arquitecta).

Desde la voz del director en “el vamos a ver cómo anda su hija” resuena una especie de vigilancia y advertencia sobre la mujer “otra” que decide asistir a la ETP, así como en el relato de Lorena asume relevancia el lugar de la maternidad en la representación de estos varones que enseñan en la educación técnica. Se evidencia la claridad de un discurso androcéntrico y el de una cultura predominantemente masculinizada y disciplinaria que distribuye poder social en el espacio y tiempo de la historia (Morgade, 2001). Además, el aspecto moral de cómo es y debe ser una mujer para asistir a la ETP se entrelaza con la renuncia a la sexualidad. Las mujeres que estudiaron y hoy enseñan en la escuela técnica, deben demostrar la capacidad de poder asistir y, al mismo tiempo, al hacerlo *asexuarse*.

¿Creés que esas actitudes de los varones es por ser mujer arquitecta, profesional, la jefa de obra?

Si, mirá no se... A mí me pasa que como en todo trabajo, también me pasa en la escuela, te asexuas, yo soy un ser humano. A eso lo hago en todos los ámbitos. Lo hacés por protección entonces decís: bueno, escuchame a mí, yo pongo la cara por vos si me seguís y hacés las cosas bien que me comprometo a que te paguen todos los viernes, está todo bien. Vos laburame de lunes a viernes. Entonces te separás, te separás como persona. Entonces vas a comer los asados con ellos, ellos te prueban. Te preguntan. Como en todos los órdenes, los chicos también en las escuelas, pasa... te

preguntan. Pero si vos les hablas y te ponés como uno, y dejás las cosas claras desde el principio, la cosa va. (Lorena, 44 años, Arquitecta).

Parafraseando el clásico estudio de Fernández (1991), Lorena debió atrapar su sexualidad, no sólo en el ejercicio de su práctica sino en el aprendizaje como alumna en el paso por la técnica. Según Bourdieu y Passeron (1984) los modos en que opera la violencia simbólica, aquella que logra imponer significaciones como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza y añadiéndola, incide en la forma en que construimos nuestra autoimagen, nuestra autoestima, aspiraciones, etc. Al intervenir la violencia simbólica, el respeto mutuo no se produce por sí mismo, sino que las mujeres deben salir a ganarlo mediante recursos y saberes que les permitan recibir por parte de los varones la autorización de formarse en el mismo lugar en el que históricamente lo hicieron ellos.

Me pasaba que al principio cuando arranqué me decían vos sos arquitecta, pero de las de verdad o las de mentira. Porque la de verdad, es la que está recibida para ellos y la de mentira la que no. Y dicen que mandan mucho. Entonces vos sabés que en la profesión hay mucho ego. Entonces lamentablemente, hay mucho de eso... Y después vienen y te lo cuentan en la obra, que van las mujeres y pegan tres gritos, hacen, y después está mal cuando viene el jefe y hay que volver a hacer todo otra vez. Y los caga a pedo porque hicieron algo mal. Yo en eso aprendí de estos jefes: que acá somos un equipo de trabajo. No importa si sos hombre o mujer. Sos persona. De hecho, cuando tuve algún cliente loco en algún edificio se han quejado ellos y me defendieron, no sé qué me acuerdo.... “Esta boluda” ... pero no es por una cuestión de ser mujer, sino de dos personas que trabajan juntas. Yo a ese problema no lo tuve nunca, pero en el profesorado sí. Porque el problema ahí está en que somos todos competencia. Yo creo que viene por ese lado. (Lorena, 44 años, Arquitecta).

Para tener autoridad o ser reconocida en el espacio laboral -altamente masculinizado- pareciera en la representación que comparte Lorena, que hay que gritar al llegar a la obra, pero, a fin de cuentas, por más que se grite, seas una “arquitecta verdadera o falsa” según tengas el título o no, a quien respetan y avalan es al jefe, varón. Desde ese lugar, la entrevistada deja entrever los aprendizajes que adquirió de sus jefes y neutraliza el machismo que expresan los obreros. En sus palabras “no es por ser mujer, sino persona” se coloca en la exterioridad de “algún cliente loco” la injusticia que debe atravesar por ser mujer profesional en un ámbito masculinizado. Da a entender que los obstáculos no remiten a una cuestión de género sino por el hecho de ser persona. Alude a su personalidad como un modo de neutralizar o evitar tensiones y conflictos con los varones.

Sí, ví esas prácticas, pero a veces por mi personalidad no. He leído intenciones de compañeros o mientras cursaba el profesorado. Soy docente de electricidad, herrería y carpintería. Estoy mucho con los hombres, tengo respeto y se me da lugar y veo que tienen intenciones. Yo lo veo como el

alfa y el omega, el ying y el yang... los animales el alfa siempre se quieren destacar y decir siempre acá estoy yo. Y el que se tilda de machista se pone así y el que está en lugar de víctima también, entonces si yo no me pongo en el lugar de víctima a esto lo neutralizo. Ahora estoy con el profesorado de psicología y las constelaciones me gustan mucho, investigo y me encanta interactuar. En dos años hice dos cursos de soldadura, herrería. Estoy metida con hombres. He notado que han sido machistas y no les doy lugar porque sé cuál es el propósito y también me he cruzado con muchas mujeres que son machistas. Y yo no me quiero destacar ni ser más que ellos. Yo quiero la docencia y me interesa la electricidad. (Graciela, 42 años, Técnica Naval).

En el “yo no me quiero destacar” que expresa Graciela, emerge como legítima alguna afirmación que oculta la complejidad de la sociedad y las relaciones de poder que la atraviesan. Si ella se atreviera a sobrepasar a un varón no “neutralizaría” sino que desplegaría una “provocación” ya que son ellos los que “deben” destacarse en el ámbito de la técnica, similar al relato de Analía analizado anteriormente, en torno a la obtención de la bandera. Al igual que en las demás experiencias, Graciela deja entrever una visión esencialista basada en el sexismo biologicista: el varón como el “macho alfa” que impone la fuerza y se destaca.

Si bien se matizan los modos de pensarse en relación con los varones, las entrevistadas coincidieron en afirmar que las diferencias de género se hicieron presentes significativamente en el espacio del Profesorado al igualar el título a la misma condición de profesorxs tanto a varones como a mujeres. Es por ello que, a lo largo del trabajo de campo, indagamos acerca de qué temores se entrelazan para los varones cursantes, con respecto a obtener un título que los iguala en relación con la posición social de las mujeres. Según Bloj (2017), las mujeres exhiben trayectorias más regulares que los varones. El 63% de egresadxs de la ETP continúa estudios superiores siendo el 71% mujeres frente al 59,2% de varones, lo que representa 7 de cada 10. El 33% de las egresadas concilia estudio y trabajo y quienes están insertas en el mercado laboral realizan también las tareas de cuidado. Según el INET (2015) las mujeres estudian más que los varones, pero sus trabajos no están relacionados con el inicio de una carrera profesional, sino que son el complemento de sus estudios post secundarios (a diferencia de los varones que sí trabajan en tareas afines a la formación recibida en mayor proporción que las mujeres).

En el caso de las entrevistadas, observamos las siguientes particularidades. A dos de ellas, (Analía y Graciela) el haber cursado el Profesorado de ETP les permitió acceder a una educación de nivel superior y ser las primeras en recibir un título dentro de sus familias. Para Mónica y Elsa, la docencia fue el trabajo inicial, ya sea dando clases de forma particular o en la universidad. Elsa además prosiguió estudios de posgrado. Cursó una maestría orientada en Políticas Públicas Educativas donde profundizó temáticas de su interés referidas al liderazgo en la ETP. De las

entrevistadas, es la única que actualmente se desempeña como directora de una escuela técnica y además participó en la Dirección Provincial de Educación Técnica del Ministerio de Educación en las comisiones de cambio curricular que se llevaron a cabo en la provincia de Santa Fe. Lorena se desempeñó directamente en su profesión de base, al menos los primeros 15 años de egreso de la carrera de Arquitectura y es reciente su incorporación al sistema educativo. Al igual que Elsa, tiene títulos de posgrado. En su relato destaca que los circuitos laborales para ejercer la práctica docente en los espacios que refieren a las diferentes especialidades de una escuela técnica en la ciudad de Rosario son escasos, y generalmente están ocupados por varones.

(...) Vos imagináte que escuelas con orientación en construcciones en Rosario, hay solo 3. Así que imagináte estamos las 50 personas que podemos dar la materia. De hecho, los escalafones son mortales porque no podemos dar todas las materias... en la última titularización fue terrible, se quedaron todo 3 o 4 personas. Entonces lo que yo creo es que ahí el problema es de competencia. Y en realidad lo que pasa en el Profesorado también, es que hay mucha gente ahí adentro que no tiene normas de convivencia ni de civismo, bueno, vos lo habrás vivido como docente del profesorado...pero que tiene que ver con otro problema de educación y lo que yo veo es que al estar vos ahí, mujer, eras competencia directa de ellos. (Lorena, 44 años, Arquitecta).

En la materia Construcciones quienes accedieron a la titularidad fueron menos de cinco profesores, generándose un escalafón para reemplazantes muy amplio. Es decir, quienes accedieron a la titularidad fueron quienes ya tenían título docente en el campo profesional referido. El Profesorado de ETP habilitaba a concursar para esos espacios, por lo que, en palabras de la entrevistada, se generaba competencia y rivalidad en la instancia de formación. Para Lorena, el ser mujer allí adentro implicaba una competencia directa con ellos y al mismo tiempo provocaba múltiples tensiones, haciéndose presente un rasgo que podríamos definir como transhistórico: cuando una mujer decide tomar el espacio público, educarse y formarse en ámbitos masculinizados como una fábrica, o una escuela técnica, una obra en construcción, pasa a ser un peligro delante de la educación del hombre (Bravo, 2007).

Además, es posible suponer que en esas tensiones se presenta el mito que instala el patriarcado sobre la competencia y rivalidad entre las mujeres (Albrch, 2011). En este caso, la experiencia de las técnicas y profesionales cursantes del profesorado vendría a desnaturalizar esa construcción que siempre deja en lugar deficitario al género femenino, ya que quienes se vieron atemorizados y en situación de competencia fueron los varones, ante la posibilidad de que las mujeres obtengan un título que los igualara.

En este sentido, la directora de una de las sedes en las que se desarrolló el Profesorado de ETP, en una entrevista informal, nos comentaba que gran parte de los problemas que tuvo que atravesar en la toma de decisiones los adjudica a la cuestión de ser mujeres estando en un rol de gestión: “éramos mujeres mandando a los hombres. No se bancaban que mujeres los estuvieran dirigiendo en una rama como la técnica que tiene una representación netamente masculina” (Entrevista 3). También en lo personal, como docente de diferentes espacios de la formación de este profesorado, me he encontrado con referencias que denotaban desvalorización hacia quienes asumían cargos directivos y eran mujeres: “Así está la escuela, la dirige una profe de Lengua”; “No es porque sea mujer, sino porque no conoce de mecánica” eran algunos de los comentarios circulantes cuando se reflexionaba en torno a las prácticas docentes.

¿Cómo van a dirigir un espacio de identidades masculinizadas, mujeres que no habían estado entre la grasa de los motores o la experiencia de gestión de las grandes industrias? Hasta el 2010, año en que se abrió la primera cohorte del profesorado de ETP en la provincia de Santa Fe, sólo podía acceder al cargo directivo y al escalafón docente quien tuviera un título habilitante para tal función, según el Decreto 3029/12. Por lo tanto, a muchas mujeres que en sus trayectorias formativas habían accedido a algún profesorado perteneciente al campo de la formación general⁷², el sistema les permitía ingresar a las funciones jerárquicas de los equipos de gestión de una escuela técnica. De ese modo, los varones que no presentaban título docente, no podían hacerlo. El Profesorado de ETP que aquí oficia de contexto, sería la oportunidad para acceder a los cargos de gestión, así como a la titularidad en los diferentes espacios curriculares del campo de la formación científico tecnológica y las prácticas profesionalizantes.

Cuando en el marco de esta investigación interrogamos a técnicxs y profesionales sobre cuáles eran los motivos que lxs movilizaban a realizar una trayectoria de formación docente, la respuesta era en muchos casos: “para titularizar y poder acceder a cargos directivos”, aspecto que no se vivencia del mismo modo según el género. Es decir, las mujeres tienen que atravesar otros desafíos y obstáculos en el desempeño de ese cargo jerárquico. Si bien las entrevistadas hoy ocupan espacios jerárquicos en la vida pública, sabemos que esto ha sido producto de luchas históricas. El espacio público fue territorio de los hombres durante mucho tiempo. La calle, la fábrica, los bares,

⁷² Entiéndase diversos profesorados para la educación secundaria tales como: Profesorado en Matemática, Lengua y Literatura, Física, Geografía, Filosofía, Biología, Historia, etc.

los espacios de ocio, de dirigencia, la participación política, fueron de absoluta predominancia masculina y algunos aún lo siguen siendo. Ser directora de una escuela técnica, es un rasgo que aún al día de hoy, genera controversias en un ámbito masculinizado.

Otro obstáculo que reconocemos en las trayectorias educativas de las mujeres que enseñan en la ETP es, además de la competencia, el acoso como un modo que podría interpretarse de *disciplinamiento* de la conducta de las mujeres. En el relato inicial de Analía, había algo de “competencia sana” en tener que demostrarles a sus compañeros varones que ella estaba habilitada para cursar en la modalidad técnica y, en el caso de Lorena, demostrar que era una arquitecta de verdad, imponiendo autoridad. El paso por la vida profesional y laboral pone en evidencia que los temores de transitar u ocupar espacios en la vida social están ligados a enfrentarse a determinados riesgos. De cualquier modo, algo que apareció en el relato de las mujeres es el diálogo y las redes de contención con otras mujeres cuando se encontraron ante situaciones de violencia o acoso.

¿Y cómo fue trabajar en una obra en construcción en relación a la cuestión de género?

Uffff...lo hablo muchísimo con una amiga a ese tema. Mirá nunca en la situación de acoso sexual explícito pero raro. A ver ... yo en 20 años no tuve ningún problema, bah si, una vez...si, yo trabajaba en una constructora donde eran 3 hombres. Dos tenían la edad de mis viejos. Y otro más chico. Yo entré a trabajar de (pinche) y me fui quedando...en el medio trabajé en otras constructoras porque las crisis en este país son muchas... pero siempre en constructoras, pidiendo pliegos, presupuestos, trabajando con gente en la parte de obra...en relación directa con estudios de arquitectura. Y uno de esos tipos era como competitivo conmigo, yo era clara diciendo vos tenés tu rol y yo tengo el mío, pero un día me vino a devolver una herramienta, y le digo: bueno, déjela en el estudio, y no, el tipo me decía que estaba debajo de mi casa. Y entonces yo le decía: no puedo atenderlo, estoy con un amigo en el shopping. Él insistía que le abra igual alguien la puerta de mi casa. Y entonces yo digo: ¿cómo sabe mi dirección? ¿Se tomó la molestia de hacer una búsqueda? Yo no sé dónde vive ni me interesaba. Y otra vez pasó una cosa medio rara...que yo no sé si lo tomaría como acoso, sino como un problema de autoestima importante que para mí él tenía. A él le hinchaba los cocos que yo fuera mujer y el entonces se quería igualar a mí y me tiraba abajo, que bueno... pasa en todos los órdenes de la vida (...) Entonces yo me acuerdo que fui toda enojada y le dije que entonces yo iba a empezar a ir en otro horario así siempre había gente en la obra y le dije: la próxima vez que usted caiga en mi casa, voy a hacer la denuncia a la policía y mi novio va a ir a charlar con su señora. Nunca me dijo nada: me dijo que había malinterpretado la situación. Pero bueno, ya con 20 años de trabajo una ya sabe. (Lorena, 44 años, Arquitecta)

En contraposición a las experiencias de las mujeres entrevistadas podríamos presentar la de los varones para pensar cómo la ETP construye y refuerza determinadas masculinidades, aspecto que queda pendiente para profundizar en futuras investigaciones. Sin embargo, cabe destacar que uno de los entrevistados, Marcos, relataba que sufrió durante su trayectoria escolar por no ir a una escuela mixta. Lo que llama la atención es que su interés por socializar con “las chicas” no es objeto de condena para la representación que el imaginario social construye para

varones y mujeres. Al contrario de lo que ilustró el relato de Analía, donde las sospechas hacia las actitudes morales de las mujeres siempre están presentes, su interés se enaltece en tanto se da por supuesto el mandato que como varón cis⁷³ heterosexual “tienen que interesarle” las mujeres. En ese sentido, se vislumbra la idea de renuncia de la sexualidad para las mujeres mientras que los varones deben, tal como plantea Segato (2016), atravesar diferentes ritos que enfatizan el mandato de masculinidad, convirtiéndose en la primera y permanente pedagogía de expropiación de valor y consiguiente dominación. En su experiencia, para ser aceptado debía fumar y pegar en los recreos: “demostrar fuerza” ante sus compañeros, aspecto que lo entristecía al punto de querer abandonar la escuela. Responder a los ideales masculinos provoca también angustia, dificultades afectivas, miedo al fracaso y comportamientos compensatorios potencialmente peligrosos y destructores (Morgade, 2001).

En las escuelas técnicas e industriales, históricamente se han gestado y reforzado muchos de los estereotipos de la masculinidad hegemónica aún vigentes basadas en el “hacerse hombre”⁷⁴ (Cahn, 2020, p.123) y se colocó en lugar de la “otredad” a las mujeres que decidieron cursar sus trayectorias allí. En estos fragmentos de historias individuales -a la vez sociales y colectivas- que fuimos presentando, se evidencia la construcción de las masculinidades hegemónicas, así como la construcción de una sexualidad atrapada para las mujeres, en tanto mecanismo de protección (Fernández, 1991). Y se refuerza también, el carácter androcéntrico que prevalece en la ETP.

A lo largo de este apartado presentamos los obstáculos que debieron atravesar las mujeres que se formaron en la ETP y cursaron el Profesorado. A continuación, abordamos el texto de la política, es decir las normativas que dieron origen al Profesorado de ETP. En el contexto de surgimiento de esta política de formación, la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral ya había sido sancionada y se omite su tratamiento como contenido a ser enseñado, aspecto que nos lleva a interrogar si no es por el peso de la perspectiva androcéntrica que predomina en todo el territorio de la educación técnica en nuestro país, la omisión de temas tan urgentes y necesarios.

⁷³ Se trata de un sistema sociopolítico en el que el género masculino y la heterosexualidad tienen supremacía sobre otros géneros y sobre otras orientaciones sexuales. Enfatiza que la discriminación ejercida tanto sobre las mujeres como sobre las personas LGBTIQNB+ tiene el mismo principio social machista.

⁷⁴ Un viejo canto aprendido por las generaciones que cursaban en escuelas industriales, decía: “El industrial, colegio de varones. El industrial es lo mejor que hay. El industrial no acepta mariquitas, ni nenitos de mamita como los del Nacional. (Cahn y otros, 2020). Preguntarnos entonces por las formas de educar en las sexualidades es urgente y necesario, al momento de diseñar las políticas de formación docente.

6.3 Saberes silenciados en el plan de estudios del Profesorado de ETP

Como mencionamos previamente, a partir del trabajo de campo fueron surgiendo dimensiones de análisis que no estaban previstas y que, desde el enfoque cualitativo, consideramos atender a su comprensión y abordaje. Al presentar los obstáculos y desigualdades que atravesaron en sus experiencias las mujeres entrevistadas interrogamos si el espacio del Profesorado brindó herramientas para pensar esas condiciones dado que, por los cambios culturales de los últimos cuarenta años, las instituciones educativas incorporaron espacios específicos dedicados explícitamente a abordar estos temas. La construcción de igualdad entre los géneros, producto de luchas históricas encabezadas por el movimiento social de mujeres, feminismos y disidencias que hicieron visibles los modos de subordinación y padecimiento vinculados a la condición sexuada de los cuerpos; la liberación sexual en general; y la expresión juvenil de afectos y deseos en particular (Morgade, 2011); en el marco de la Ley de Educación Sexual Integral, son aspectos que -se supone- no pueden obviarse en las propuestas de formación docente. Por ello, nos interesa analizar el texto de la política de formación docente del Profesorado de ETP expuesto en la resolución 64/08 del CFE, teniendo en cuenta el uso del lenguaje que se utiliza para nombrar a lxs destinatarixs de la propuesta y los contenidos prescriptos en un contexto de redefinición de la educación secundaria.

6.3.1 Sobre el uso del lenguaje en la normativa

En el documento que oficia como Plan de estudios del Profesorado de ETP, (resolución 64/08 CFE) las marcas discursivas se atienen a una construcción masculina, aspecto coincidente con una construcción del lenguaje que se replica en los diseños curriculares y en la documentación de época⁷⁵. En los últimos años, los diversos movimientos feministas instalaron públicamente el carácter androcéntrico, sexista y heteronormativo que tiene el lenguaje señalando que la principal intención es develar el lenguaje del amo, sostenido en el argumento de la economía de la lengua, como uno de los tantos modos de perpetuar las relaciones sociales asimétricas que le otorgan voz a la experiencia masculina e invisibilizan a la femenina (Korol, 2016; Sarlo y Kalinowski, 2019).

⁷⁵ Observamos los modos de nombrar a lxs destinatarixs de la política en diversos diseños curriculares de formación docente de la provincia de Santa Fe, así como las resoluciones del CFE N° 84/09 y 93/09. Allí se presenta la escritura en masculino. En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, resolución N°24/07 la nominalización del título habilita la perspectiva binaria: “Profesor y Profesora” según el nivel y modalidad de formación.

A partir de la predominancia masculina en el territorio de la ETP, analizamos qué lugar se le había dado al modo de nombrar a lxs destinatarixs de la política.

Lo primero a destacar es la fecha en la que se emite la resolución que le da surgimiento al Profesorado de ETP: 28 de octubre de 2008. Para ese entonces, ya se había sancionado el 06 de octubre del 2006 la Ley 26.150 que establece el derecho de todxs lxs estudiantes a recibir contenidos de educación sexual de manera integral en todas las escuelas del país, desde el nivel inicial hasta la formación técnica no universitaria. Ese marco, desplegaría un escenario interesante para habilitar otros marcos legales como son la Ley 26.618 de Matrimonio igualitario el 15 de julio de 2010 y la Ley 26.753 de Identidad de género en mayo de 2012, lo cual implicaría empezar a redefinir las propuestas curriculares de todos los profesorados de formación docente⁷⁶.

Si bien las leyes por sí mismas no generan transformaciones, sino que van aconteciendo en la lucha de tensiones a lo largo de la historia, mirar la letra de la política nos permite pensar qué debates instalar en la modalidad y qué aspectos son necesarios revisar para la proyección de futuras propuestas de formación docente orientada. Pasaron más de diez años desde la sanción de la resolución 64/08 del CFE que dio inicio a la propuesta de formación docente federal destinada a técnicxs y profesionales que se encontraban ejerciendo la docencia en la modalidad técnica y el lenguaje inclusivo y no sexista promovido por las culturas juveniles y los movimientos feministas, irrumpió con fuerza, instalándose en las discusiones públicas. En el mes de octubre de 2016 se sanciona la modificación de la resolución 64/08 con variaciones significativas respecto a los saberes que conforman las prescripciones curriculares, así como la importancia de que cada jurisdicción pueda homologar el título a nivel nacional. Sin embargo, no se incorporaron como saberes fundamentales la Educación Sexual Integral y la nominalización del perfil de lxs egresadxs se expone en masculino neutro⁷⁷.

Al mirar la letra de la resolución es posible analizar cómo se perpetúa en las incumbencias del título a emitir, el lenguaje androcéntrico. Las políticas se inscriben en determinados contextos históricos y visibilizar los modos de nombrar, permite atender a no perpetuar la invisibilización de las mujeres y disidencias que son parte de la educación técnica. En relación con las condiciones

⁷⁶ En la provincia de Santa Fe, en el año 2009, se incorpora a los diseños curriculares del Profesorado de Educación Inicial y Primaria el seminario “Sexualidad Humana y Educación” como parte de las unidades curriculares que conforman el campo de la formación específica y, paulatinamente, se fue agregando una unidad curricular en los diferentes profesorados de educación secundaria. (En estos últimos, a diferencia de los de nivel inicial y primario, se incorporó un seminario de ESI, superando la visión de Sexualidad Humana y Educación). Sin embargo, en muchas provincias de la Argentina, aún es una deuda pendiente atender a estos temas.

⁷⁷ Ver Resoluciones 296/16 y 297/16 del CFE.

de ingreso se nombra: “que **el** ingresante presente título técnico de nivel medio o superior no universitario (mayor a 1600 horas) o bien título de nivel universitario afín a las especialidades de la ETP (Res. 63/08 2008 p.2)”. Y en cuanto al alcance del título:

El Profesor en ETP es **un** docente con título técnico de base de nivel secundario, superior o de grado universitario, que ha obtenido formación pedagógica general, actualización científico tecnológica y formación específica para la práctica profesional docente, a partir de las cuales cuenta con las capacidades que le permitan, en los desempeños de las instituciones de ETP, manifestar las competencias necesarias en... (Anexo Res. CFE N°63/08 p. 1)

Podemos observar cómo la lógica imperante de un género sobre otro se explicita en lo más implícito que son las formas de naturalización que asumen los discursos. La *performatividad* (Butler, 2002) supone del poder reiterativo del discurso para producir el fenómeno al que regula y constriñe. Supone también el proceso por el cual se asumen las normas que se apropian. A través del habla nombramos lo que hacemos, tanto del qué hacemos como de los efectos que se siguen de ellas, de la acción y de sus consecuencias. Reconocer eso es parte de la política de la *performatividad*, según la filósofa feminista. En este sentido, las expresiones alusivas a un género (masculino) manifiesta la modalidad específica del poder del discurso:

Los actos performativos son formas del habla que autorizan: la mayor parte de las expresiones performativas, son enunciados que, al ser pronunciados, también realizan cierta acción y ejercen un poder vinculante. Implicadas en una red de autorización y castigo, las expresiones performativas tienden a incluir las sentencias judiciales, los bautismos, las inauguraciones, las declaraciones de propiedad; son oraciones que realizan una acción y además le confieren un poder vinculante a la acción realizada. Si el poder que tiene el discurso para producir aquello que nombra está asociado a la cuestión de la performatividad, luego la performatividad es una esfera en la que el poder actúa como discurso. (Butler, 2002, p.316).

Tanto en el ejemplo del perfil esperado en la formación de este profesorado, como el modo de nombrar a lxs destinatarixs se sigue excluyendo a las mujeres por medio del lenguaje. Seoane (2014) plantea que, si las prácticas lingüísticas y extralingüísticas son vehículos para interpretar el mundo a la vez que tienen un carácter performativo, en tanto lo producen y reproducen asumiendo diferentes sentidos, al reflexionar sobre los usos sexistas que atraviesan los discursos en el ámbito de la educación técnico-profesional, es necesario interpelar la idea recurrente de su neutralidad desde una perspectiva de género.

Este uso de las nominalizaciones de los títulos no atañe solo a la formación técnica sino a gran parte de los documentos que orientan las políticas de formación docente, así como también a

las especialidades con mayor presencia femenina⁷⁸. Además, al analizar las entrevistas, en las respuestas dadas por las docentes las expresiones en clave neutra⁷⁹ o sexista fueron predominantes al momento de nombrar su identidad técnica o profesional. Se nombraron como “arquitecto” o “Ingeniería en sistemas”, independientemente del género. Sólo en uno de los casos, una mujer respondió bajo el significante femenino “Técnica en Electrónica” (Mónica, 50 años, Arquitecta).

Si bien las transformaciones con respecto al uso del lenguaje inclusivo y no sexista se instalaron con fuerza en los últimos cuatro años, las instituciones académicas comenzaron a debatir y aceptar su uso reconociendo la imperiosa necesidad de nombrar para dar entidad. Diversas universidades, entre ellas -en la que esta tesis se enmarca-, elaboraron sus propias normativas explicitando las razones por las cuales cabe hacer uso del lenguaje inclusivo. En el siguiente apartado focalizamos en la prescripción de la política, señalando el carácter nulo de la misma en lo que refiere a la Educación Sexual Integral y la perspectiva de género, considerando el plan de estudios del Profesorado de ETP.

6.3.2 ¿Educación Sexual Integral en el plan de estudios del Profesorado de ETP?

En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. 24/07 INFD) se orienta a que las diferentes modalidades que plantea la Ley de Educación Nacional 26.206 presenten sus diseños curriculares adecuándolos a cada jurisdicción: “Las modalidades de Educación Especial, Educación Artística, Educación Intercultural Bilingüe y Educación Técnico Profesional constituirán ofertas de carreras específicas de formación docente, con su correspondiente diseño curricular” (Res. 24/07, p.31 INFD). Y aclara que, para la modalidad de Educación Técnico Profesional, los diseños curriculares se adaptarán a los criterios de los profesorados para el nivel secundario de enseñanza, ofreciendo carreras específicas de formación docente en las distintas especialidades técnicas y tecnológicas que se definan para este nivel educativo. También se señala que “sin embargo” se deben considerar acciones de formación inicial

⁷⁸ Por ejemplo, en el diseño curricular del Profesorado de Educación Inicial, espacio con un porcentaje casi total de población femenina se nombra en masculino a “los alumnos ingresantes” Y en la resolución 529/2009 que aprueba dicho diseño sólo en una oportunidad se acude a nominar bajo la forma binaria a los y las docentes en tanto cita al artículo 72 de la Ley Nacional de Educación.

⁷⁹ Si bien los estudios de género desde una perspectiva queer o superadora que trasciende los binarismos varón – mujer apelan al uso del lenguaje neutro consideramos que, observar cómo se piensa esta política, es parte de la perspectiva androcéntrica presente en el ámbito de la Educación Técnica a nivel tanto de la macro como micropolítica.

para los⁸⁰ docentes de Formación Profesional, según lo establecido por la Ley de Educación Técnica n°26.058 y los acuerdos federales que surgen a partir de su aprobación⁸¹.

El plan de estudios del Profesorado de ETP, efectivizado en la Res. 64/08, asume tres campos ordenadores para la formación de técnicos y profesionales que ya se encontraban ejerciendo la docencia, en congruencia con los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. 24/07 INFD). A partir de la lectura y comparación de ambos documentos (Res. 64/08 INET y Res. 24/07) nos interesa indagar si en algunas de las unidades curriculares de los tres campos básicos de conocimiento (campo general, específico y de la formación en la práctica profesional) se previó la formación en temas vinculados con la Educación Sexual Integral considerando que en el año 2006 se promulgó la Ley 26.150. A continuación, exponemos los contenidos prescriptos para el campo general, sin obviar mirar los del campo específico y de la práctica profesional⁸².

En el campo general se prescribe aportar a la formación humanística y dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación del juicio profesional. Las disciplinas básicas que lo conforman son: Pedagogía, Didáctica General y Específica, Historia y Política de la Educación, Psicología de la Educación, Filosofía de la Educación, Sociología de las Instituciones Educativas. La finalidad de esos espacios es dar a conocer y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones, así como disponer de herramientas conceptuales para intervenir en ella. La Educación Sexual Integral no se menciona en ninguno de los temas previstos a trabajar en las materias que lo conforman, así como tampoco se prevé una unidad curricular de formación como fueron incorporando diferentes profesorados de nuestra provincia. Sólo podríamos inferir que, en una materia, Historia y Política de la Educación, se prescribe el tratamiento del marco legal que regula nuestro sistema educativo. Sin embargo, la gran ausente en el marco de las leyes vigentes que menciona dicho documento es la Ley 26.150,

⁸⁰ Utilizamos el masculino genérico tal como se presenta en la resolución.

⁸¹ Esta aclaración en los lineamientos es interesante, en tanto reconoce la vacancia en políticas de formación docente inicial en el marco de la Educación Técnico Profesional.

⁸² En lo que refiere a estos dos campos de la formación del plan de estudios del Profesorado de ETP, el campo *específico y de la formación en la práctica profesional*, en la descripción de contenidos que atañen a esos espacios, también es nula la prescripción sobre la Educación Sexual Integral. En el capítulo II presentamos la grilla de materias que conforman la totalidad de los campos.

que da validez al Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Detallamos a continuación los contenidos:

Las leyes como instrumentos de la política educativa. La educación en la legislación nacional. El proceso de conformación del sistema escolar argentino desde la normativa legal. La educación como derecho de todos los ciudadanos. Trabajo decente. Derechos laborales docentes. Legislación del siglo XIX. Siglo XX: Ley Federal de Educación N° 24195, Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24049, Ley de Educación Superior N° 24521. Siglo XXI: Ley Nacional de Educación N°26206, Ley Nacional de Financiamiento Educativo N° 26075, Ley Nacional de Educación Técnico Profesional N° 26058. (Res. 63/08, p.4).

Cabe destacar que tanto la Ley de Educación Técnico Profesional 26.058 como la Ley de Educación Sexual Integral 26.150, son contemporáneas en su sanción y apelan ambas a la integralidad en el proceso formativo. Sin embargo, la nulidad del curriculum con respecto a la Educación Sexual Integral interpela a visibilizar estos aspectos que no son sólo nominales sino que implican el reconocimiento y la garantía de los derechos en el espacio escolar, atendiendo a una formación que, en el marco de la letra de la normativa, establece entre sus principales fines y objetivos: “Estructurar una política nacional y federal, integral, jerarquizada y armónica en la consolidación de la Educación Técnico Profesional” (Art. 6 - Ley 26.058). La ausencia de ejes conceptuales o saberes que atiendan a formar docentes en la perspectiva de género y las sexualidades en las resoluciones⁸³, supone que el abordaje dependerá de la voluntad y las trayectorias formativas de lxs profesorxs dictantes de los diferentes espacios curriculares que conforman el Profesorado de ETP.

En las entrevistas realizadas indagamos si en el profesorado entre los años 2010 al 2019 se brindaron herramientas conceptuales en cuestiones vinculadas con la perspectiva de género y las sexualidades siendo la respuesta unánime negativa.

¿Tuvieron en el profesorado ESI con perspectiva de género?

No, por ahí salían algunos debates, pero de forma espontánea no porque hubiera intención de enseñar ESI. Nos enredábamos en alguna discusión al pasar que llevaba tiempo (...) (Mónica, 50 años, Arquitecta).

⁸³ Al concluir este trabajo (2022) se observan las resoluciones que modificaron el Plan de Estudios (Res. CFE. N° 297/16), siguen sin contemplarse la Educación Sexual Integral y la perspectiva de género. En base a lo dialogado con la informante clave “El gran cambio en el diseño curricular tiene que ver con el abordaje del curriculum y con la intención de esta formación. Encontrarás que el viejo diseño obligaba a técnicos a pasar por espacios como Matemática, Física, Dibujo Técnico, absolutamente innecesarios, porque nadie pone en duda la competencia técnica de los cursantes que son técnicos. Por el contrario, el nuevo diseño se organiza poniendo el acento en la comprensión lectora para la generación de textos propios, el uso de las TIC, y las prácticas profesionalizantes (PP). Y para esto último se propone la articulación con el espacio productivo. Este campo de la formación (PP), se considera como la actualización profesional que el técnico requiere para formar a los futuros técnicos. Pero en base a lo que me decís, es real que no se tuvo en cuenta la perspectiva de género y la ESI” (Entrevista 2).

No, se habló algo en psicología porque justo hubo una marcha violenta y se dio una discusión y yo decía que no me gustaban esas marchas porque el ego colectivo se alimenta más por el lado negativo. El tema es que el varón está más preparado para la fuerza. Y tenemos que incluir y no excluir. Entonces en el patriarcado y matriarcado se tergiversan. Tenemos que tratar de complementarnos porque esto es un juego de fuerzas donde no somos conscientes de esa energía. No somos conscientes de que venimos de un papá y mamá y tenemos eso, vamos a eso. Yo veo que muchas mujeres se ponen en lugar de víctimas y el tema es que no todo el mundo recibimos esta información. Está estudiado desde dónde nos ponemos. Estamos en un círculo dramático. Entre verdugos y víctimas. (Graciela, 42 años, Técnica Naval).

En el relato de Graciela emergen las representaciones sobre el feminismo, su forma de comprender la participación de las mujeres en la historia, los modos de luchar, en una perspectiva que pretende desvincular a la mujer del lugar de víctima. Quizás ella desconoce que, en los años '90, la tercera ola del feminismo abogaba por ese posicionamiento (Karlyn, 2005; Lamas, 2018) y, si bien no es relevante aquí profundizar un análisis del mismo, sí cabe destacar que en los relatos se identifica una especie de sospecha o advertencia a las posiciones vinculadas con el feminismo, por parte de las entrevistadas.

Desde el comienzo ha sido una evolución constante. Hasta mi mejor promedio de los 6 años hasta hoy. En la actualidad puedo desarrollarme en un ámbito netamente masculino y allí, siendo reemplazante en un cargo, puedo decir que trabajo cómodamente porque la mayoría de mis colegas son algunos antiguos profesores, es decir que siempre pertenezco a esta familia de técnicos. Fueron 6 años de alumna y 6 años de docente reemplazante. A lo que voy es que quizás por eso marcha todo bien en lo que respecta al ámbito laboral. Pocas veces aparecen nuevos reemplazantes que no saben ubicarse y te subestiman o critican, pero el tiempo los pone en su lugar. Por otro lado, desde muy chica siempre pensé en que quería estar a la par de cualquier hombre en lo que es laboral, estudio y quehaceres cotidianos. Aclaro que no soy feminista y soy consciente en las diferencias de género que tenemos desde nacimiento, pero eso no me impide seguir creciendo y seguir siendo mi voz, una representante más de las mujeres. Por otro lado, estudio ingeniería y bueno, aún no he explorado el lado laboral en una empresa, por lo tanto, no podría opinar desde ese punto. (Analía, 27 años, Técnica Química y estudiante de Ingeniería Electrónica).

Es interesante profundizar en las cuestiones vinculares que se despliegan en esta idea de “pertenecer a esta familia de técnicos”, quién es Analía dentro de esa familia, qué avatares sobrellevó en esos seis años como alumna y seis como docente. Tal como abordamos en el capítulo anterior, la pertenencia es un aspecto clave en quienes habitan este tipo de escuelas y -como venimos señalando-, no es de un modo igualitario entre mujeres y varones el cómo se hacen parte de esas culturas institucionales, androcéntricas y patriarcales.

A partir de lo indagado podemos inferir que la intención de enseñar Educación Sexual Integral con perspectiva de género estuvo a cargo de cada docente de las unidades curriculares de los diferentes campos básicos de conocimiento. Esto derivaría en el tratamiento implícito y

contingente que la ESI tuvo, formando parte el curriculum oculto o bien, del curriculum nulo⁸⁴ en aquellos casos donde lxs docentes evitaban plantear discusiones en torno a estos temas. Stenhouse (1991) señala que el gran problema del curriculum radica en las relaciones o en el hiato que se presenta entre el curriculum prescripto y el curriculum real o, en palabras más cercanas a las utilizadas por el autor, entre las intenciones y las tentativas para hacerlas realidad. En ese sentido, cabe preguntar qué se enseña y se aprende sobre la perspectiva de género en la formación de un profesorado orientado a quienes ya se encuentran en el ejercicio de la práctica y que se lleva a cabo en un contexto de redefinición de la educación secundaria, con grandes transformaciones no sólo a nivel escolar sino también cultural. Bajo el curriculum oculto (Jackson, 1968; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989) se aprenden los modos sutiles que tiene la experiencia escolar entre las intenciones del curriculum explícito, manifiesto o escrito. De ese modo, se aprenden los modos de convivir en masa atravesadxs por el poder y los elogios que, en cuestiones de género, sabemos que son desiguales e invisibilizan a las mujeres en un ámbito completamente masculinizado, aspecto que podría ser profundizado en futuras investigaciones.

La Ley 26.150 ha sido fuertemente resistida por algunos sectores en nuestro país (Oneglia, 2018; Faur y Gogna, 2016; Jones, 2009). En la provincia de Santa Fe, sigue implicando una lucha la elaboración de una legislación a nivel provincial que regule su enseñanza, en concordancia con el marco nacional. Por ello, en este trabajo resulta pertinente visibilizar las ausencias en materia de géneros y sexualidades para su futura implementación en los programas de formación docente que aún no logran institucionalizarse como política sostenida en el tiempo, como es el caso de este profesorado.

A lo largo de este apartado indagamos acerca de la prescripción en la política de formación docente con respecto a la enseñanza de la Educación Sexual Integral. Reconocemos que la ESI no sólo no se prescribe en el decreto que da origen a la política de formación sino tampoco en los lineamientos curriculares para la formación docente inicial. Es importante señalar que no es posible desvincular el peso de la perspectiva androcéntrica en la definición de políticas en espacios que son ocupados mayoritariamente por varones y la omisión de su tratamiento en tanto propuestas contemporáneas.

⁸⁴ Comprendemos al curriculum nulo como un tema de estudio no enseñado, o que siendo parte del currículum no tienen aplicabilidad ni utilidad aparente, llegando a considerarse como materias y contenidos superfluos (Eisner, 1994)

A modo de síntesis del capítulo, recorrimos las trayectorias de las mujeres egresadas de la ETP en carreras con presencia mayoritaria de varones, lo cual nos permitió ahondar en las desigualdades a las que están expuestas, aun cuando se trata de un espacio de formación docente, como fue el del Profesorado de ETP. Sus relatos acerca de los obstáculos que se les han presentado en sus trayectorias de formación y carreras profesionales contribuyen a conocer las relaciones de género en espacios altamente masculinizados, su relación con el acceso al mercado laboral, a la docencia, a cargos jerárquicos dentro de las escuelas, así como el impacto de esto en sus vidas personales y su autonomía.

Capítulo VII. La experiencia del Profesorado de ETP

Nos interesa destacar las relaciones que se establecen entre la formación docente y las trayectorias de quienes enseñan en la educación técnica, focalizando la mirada en la metáfora del camino (Nicastro y Greco, 2009). No como algo dado, predefinido sino en cómo los sujetos resignifican esas relaciones, sus interrupciones, desvíos y atajos como aspectos posibles que hacen que lxs profesorxs lleguen a definirse como tales. Ponemos en diálogo la propuesta de formación del Profesorado de ETP con la experiencia previa, visibilizando las tensiones, malestares y potencialidades de lo que implicó atravesar esta instancia de formación docente. Reconstruimos las valoraciones de la experiencia describiendo las posibilidades que se despliegan a partir de una política de formación docente, analizando si se producen marcas de pasaje que permitan reconocer variaciones en las trayectorias de quienes cursaron el profesorado de ETP.

7.1 Sentidos y valoraciones en la experiencia de formación docente del Profesorado de ETP

“Hubo un antes y un después del profesorado” (Graciela, 42 años, Técnica Naval)

Partimos de reconocer que los sentidos y valoraciones no son construcciones puramente simbólicas, sino que tienen que ver con las experiencias de vida que los sujetos van atravesando. Cabe recuperar la metáfora de las trayectorias como un camino que se va haciendo al andar, como un *itinerario en situación* que pone en relación el tiempo pasado, presente y futuro (Nicastro y Greco, 2009). No se trata de pensar a las trayectorias en tanto resultado de un recorrido lineal que hoy se plasma en tal o cual perfil docente, sino que nos interesa analizar cómo han llegado técnicxs y profesionales a ser profesorxs en las escuelas técnicas. Para ello, hacemos hincapié en el valor de la historicidad como proceso y consideramos cómo la cuestión institucional, en este caso el espacio de formación del Profesorado de ETP, incide en la concreción de situaciones singulares, dando lugar al supuesto de esta investigación, el cual consiste en que dicha formación contribuiría al reconocimiento de las identidades de técnicxs y profesionales como identidades docentes. Las mismas se van forjando no sólo por participar de ese espacio sino a través de las experiencias laborales y formativas que hacen a sus trayectorias vitales. Aquí son abordadas desde la narración que proponen de sí mismxs y en tanto promesa de lo que infiere la política.

A lo largo de los capítulos anteriores desplegamos algunas coordenadas que permiten reconocer que la llegada, permanencia y pertenencia a las instituciones de la modalidad técnica se

produce por múltiples motivos y que es desigual en relación con los géneros. Permanecer y pertenecer a la ETP durante un prologando tiempo, ya sea como estudiantes de nivel secundario o en su vida laboral, fue clave para formarse como técnicxs y profesionales que enseñan. Sin embargo, en las narraciones de sí mismxs les cuesta reconocerse como docentes ya que no poseen el título habilitante para el ejercicio de la función⁸⁵. En la mayoría de los casos, lxs entrevistadxs se iniciaron en la docencia por ser egresadxs de las escuelas técnicas en las que cursaron, por necesidad laboral o por el vínculo con algún familiar y/o conocido que confió en ellxs, insistiéndoles en la elección por el oficio docente o por probar otro circuito laboral independiente al del ámbito privado (el de la empresa, la fábrica). También se destaca una particularidad que se presenta en sus trayectorias: la mitad de lxs entrevistadxs ingresaron a la docencia desconociendo que su título secundario lxs habilitaba para el desempeño de la práctica docente y por faltante de docentes inscriptos en los escalafones. En los siguientes relatos se destacan dichas particularidades:

Practico la docencia hace tres años, recién ahora me voy a recibir como docente. Tuve formación en la vida, me fui formando en torno a lo didáctico y pedagógico. Y bueno, el director de esta escuela técnica, acudió a mí. Me gradué acá en 1997 y luego de todos estos años, el director me llamó para formar parte de la escuela. Faltaban docentes en el escalafón y todas esas cosas. Accedí entonces, pero ya antes, yo había puesto el foco en adolescentes, es decir, contribuir a ayudar para que los adolescentes tengan una mejor escucha, o un mejor canal, donde reciban otro tipo de educación, donde no solo vean lo implantado institucionalmente sino más holística, llegar a los adolescentes desde otro lugar. Yo veía que mis sobrinos renegaban, se aburrían en la escuela. Entonces bueno, me puse a investigar, a instruirme yo sola, de forma autodidactamente en cuanto a diferentes formas didácticas. También estudié mucho lo que era el proceso cognitivo. Si bien estudio psicología actualmente. (Graciela, 42 años, Técnica Naval).

En palabras de Graciela, la formación como docente se fue dando en múltiples espacios, aludiendo a “la vida” como el lugar donde unx se forma. La relevancia de la trayectoria laboral, los intereses personales y el reconocimiento de autoridades, como la del director de la escuela de la cual egresó, son los aspectos principales que contribuyen a su elección por la docencia⁸⁶. Al igual que Analía y otrxs entrevistadxs cuyos relatos presentamos en el capítulo V, no se hubieran animado e incluso pensado en la posibilidad de dar clases, si no fuera porque alguien insistió,

⁸⁵ Como planteamos en la introducción de esta tesis, al momento de presentarse en las diferentes materias en las que me desempeñé como docente, se nombraban identitariamente por sus títulos de base: técnicxs o profesionales especializados en determinado campo, mecánica, química, etc.

⁸⁶ Graciela ingresa a la docencia días previos a cumplir 40 años, fecha límite para poder acceder al sistema y a los cargos titulares en la provincia de Santa Fe. Posteriormente egresa del Profesorado de ETP.

acompañó o sostuvo la convicción de que la enseñanza era un trabajo posible a ser desarrollado en sus trayectorias vitales:

Yo empecé en el 2011 Ing. Electrónica. A mitad del 2011 cuando ya tenía 20 años, en agosto, me llaman para hacer un reemplazo y bueno, en principio no sabía que podía dar clases, no estaba enterada que con una tecnicatura podía dar clases, entonces me tomó por sorpresa. (Analía, 27 años, Técnica Química, estudiante de Ingeniería Electrónica).

En casi todos los casos, se llega a la docencia por azar, contingencia y en pocos casos, por elección o convicción primera:

El docente técnico es especial porque la técnica es un mundo diferente al de otras escuelas. (...) Ser docente fue un accidente (Carlos, 54 años, Técnico Electromecánico).

Cuando empecé a estudiar contador me di cuenta que no quería ser contador, que quería enseñar. Y ahí dije, para qué estudiar esto sino es lo que quiero. Tengo que ir por otro lado. (...) quien fue la referente para mí fue la madre de una amiga, cuando ingresé a estudiar administración. Ella fue la que me insistió para que me anotara. Si vos preparás chicos, porque no te anotás en las escuelas a las que no quiere ir nadie, de zonas periféricas, nocturnas y con el título supletorio, no podía aspirar demasiado. Hasta que bueno todo el mundo decía que no, los que estaban arriba del escalafón hasta que un día llegó. Hasta que accedí en turno tarde en una zona periférica (Pablo, 44 años, Técnico en Sistemas).

Por accidente o porque otrxs recabaron en ellxs, coincide en muchos casos, que llegar a ser profesorxs sucedió por el hecho de no haber docentes inscriptxs en los escalafones para cubrir la enseñanza en las unidades curriculares de la técnica. Además, reconocen las dificultades y particularidades que presenta el ingreso a la docencia para quienes no conocen ese circuito. Se desataca la itinerancia como un rasgo permanente en los inicios y la búsqueda por formarse para el ejercicio de esa función:

No es sencillo. Hay que seguir un circuito, itinerante, sobre todo, pero para quienes tienen, obviamente, algunas referencias de esa vivencia también siguen eso con otra facilidad. Si, y el hecho de hacer las pedagógicas, calculo que también fue un concejo de mis viejos, de la familia, como bueno, si querés ser docente hacé las pedagógicas. (Juan, 39 años, Ingeniero Civil).

Los rasgos mencionados dan cuenta de la configuración del sistema referida a la formación de profesorxs para ese ámbito, los modos de ingreso a la docencia y la permanencia en el sistema, así como la importancia de formarse para enseñar. Estas características llevan a recuperar la pregunta presentada en el marco referencial sobre cómo se llega a ser profesorxs y lo que en este capítulo nos interesa focalizar, cómo se expresan los rasgos de la formación del Profesorado de ETP en las trayectorias de lxs cursantes.

Desde la perspectiva institucional y situacional, los valores y significados que técnicos y profesionales atribuyen a la formación recibida, permiten reconocer cierta cercanía con el supuesto de este trabajo referido a que una política de formación docente contribuiría al reconocimiento de las identidades técnicas y profesionales en identidades docentes. Cabe aclarar que, si bien se destaca el valor de la experiencia de formación a partir de los relatos de lxs entrevistadxs, no es posible escindir a sus trayectorias educativas de los caminos transitados previamente a la llegada al Profesorado de ETP. Es decir, se llega a ser docentes por medio de una construcción que se va dando a lo largo de la vida. Es un proceso que se construye no sólo por acumulación de cursos, conocimientos o técnicas, tal como se manifiesta en los relatos, donde oficia el interés por conocer sobre didáctica, investigar; sino principalmente también a través de un trabajo de reflexión sobre las prácticas que llevan a cabo, que tienden a una reconstrucción permanente de la propia identidad (Novoa, 2002). La cuestión es cómo el Profesorado contribuiría de modo significativo a reconocerse como docentes:

¿Y vos te reconoces como docente o como técnico? Cuando empezaste el profesorado, ¿eso cambió?

Sí, lo que pasa que cuando yo entré acá estaba el profesor, o sea, docentes somos todos quieras o no quieras, sos docente. El técnico es docente y el profesor es docente, ahora, profesor no somos todos. Para ser profesor hay que estudiar el profesorado, yo tenía bien marcada esa diferencia. Cuando yo me recibí acá⁸⁷ y empecé a dar clases, muchos de los profesores, profesoras de carrera no nos saludaban, creían que éramos muy básicos, muy limitados ¿entendés? Y no nos saludaban te digo la verdad, había una reunión y se sentaban por un lado ellos por otro lado nosotros. (Carlos, 54 años, Técnico Electromecánico).

Yo era muy técnica, muy número. Tenía que ponerle más energía a esas materias. Con el Profesorado yo siento que me ablandé y veo por qué era necesario cursarlo. Teníamos que darles a los chicos más margen para que vean las cosas. (Analía, 27 años, Técnica Química y estudiante de Ingeniería Electrónica).

Me parecía que me quedaba grande la docencia. Ahora que hice el profesorado no tengo miedo. (Lorena, 44 años, Arquitecta).

A partir de las entrevistas podemos identificar la referencia a una identidad de base “muy técnica” que entra en tensión con los saberes del campo de la formación pedagógica que el Profesorado presenta. En sus palabras se entre vislumbra un tiempo presente que pone en juego la pregunta por el sentido y la necesidad de formarse, así como su vínculo con el futuro, por la pertinencia de los saberes que allí se transmitían u ofrecían, pero también en relación al pasado.

⁸⁷ Refiere a la escuela secundaria técnica de la cual egresó y en la que luego se desempeñó como profesor.

Es decir, hubo un “antes” y un “después” de esta experiencia de formación en las trayectorias de quienes se encontraban ejerciendo la docencia en la ETP, y la misma no fue sin interrogantes o expresando una cierta cuota de desconfianza en torno al sentido de dicha formación, donde quedan en evidencia, por un lado, las exigencias de actualización por parte del sistema y por otro, la pertinencia de lo que se decide enseñar⁸⁸:

¿Qué tiene que ver esto con lo que tengo que enseñarles a los chicos? (Pablo, 44 años, Técnico en Sistemas).

Vengo acá porque me obligan, por el papelito. (Marcos, 36 años, Técnico Electromecánico).

Las trayectorias siempre ponen en juego el tiempo pasado, presente y futuro, lo que permite analizarlas en relación con los rasgos de la formación que se presentan en toda experiencia formativa. Según Ferry (1990) esos rasgos están constituidos por la *inactualidad*, la *finitud*, el *inacabamiento* y la *interrupción*. Bajo la idea de *inactualidad* se comprende la radical exterioridad con respecto a la realidad que atraviesan quienes se forman. Como se observa en los relatos, lxs cursantes del Profesorado se preguntaban por el sentido de aquello que aprendían en relación con su enseñanza, lo que devuelve el rasgo de lo inactual que atraviesa a la idea de trayectoria en tanto tiempo formal, finito. Es decir, alumnxs se es durante un tiempo y ese tiempo implica entrar en otro orden temporal para convertirse en estudiante. Aquí ser docentes en posición de alumnxs inauguraba tensiones e interrogantes sobre el porqué tener que formarse, pero también, reconociendo su importancia. Quienes se forman se ubican en una posición institucional que se puede pensar en más de un tiempo, ya sea como estudiantes hoy, pero haciéndose camino en el proceso de formación y lo que tienen que saber para ser profesorxs, más allá de su hacer cotidiano. Si bien quienes cursaron el profesorado ya eran docentes en ejercicio, en esa inactualidad que se juega en el espacio de formación, hay una apelación en torno no sólo al presente bajo la necesidad de formarse, de obtener un título, sino también al futuro, como un sujeto que seguirá formándose a lo largo de toda la vida, ya que la formación es un proceso de desarrollo personal que cada quien hace a través de intermediarios y que, además, es inacabado. Ese *inacabamiento*, produce movimientos, posibilidades⁸⁹.

⁸⁸ No es objeto de esta tesis evaluar la propuesta de formación, aspecto que sería relevante plantear en futuros trabajos de investigación.

⁸⁹ Ampliaremos este tema al abordar las posibles variaciones que genera una política de formación.

La *interrupción*, como otro rasgo propio de la formación, es encontrar formas para contar con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. El sujeto se forma, es él quien encuentra la forma, es él quien se desarrolla de forma en forma. En ese sentido, en el capítulo V identificamos que técnicos y profesionales se formaron en su trayectoria escolar siendo alumnos de las escuelas técnicas o carreras superiores, pero, además, que los trabajos transitados fueron formadores fundamentales para el ejercicio docente⁹⁰. El Profesorado, como espacio donde acontece la interrupción, sería una de las experiencias que les permitiría hallar ciertas formas para repensar su práctica y otorgar, además, reconocimiento en aquello que ejercen cotidianamente, el oficio de la transmisión de sus propios oficios. Dicha interrupción no se da sin tensiones, ni dificultades, tal como comentaba Carlos:

No podíamos romper nuestra estructura técnica. (Carlos, 54 años, Técnico Electromecánico).

La formación docente puede poner en diálogo algunas cuestiones. Me sirvió para identificar conceptos que pensaba mecánicamente o áreas específicas (...) pero también lo hice para aggiornarme a los requerimientos del decreto 3029, que en sí no me contribuye si quiero acceder por ejemplo a la supervisión. En el caso de los técnicos, el profesorado les permitió ser docentes y además les otorgó la curiosidad por avanzar en los cambios, no conformarse, repensarse (...) Uno no es el mismo cuando transita aprendizajes. (Elsa, 50 años, Técnica Superior en Computación y Programación).

En sus narraciones reconocen la dificultad de abandonar un modo, una forma y tomar otras para poner a jugar la interrupción, es decir, interrumpir un andar automático como es el de las creencias, las concepciones consuetudinarias, el modo habitual de mirar aquello que realizan cotidianamente (Nicastro y Greco, 2009).

Una de las cuestiones centrales para pensar la relación entre la formación y sus trayectorias fue indagar entre los entrevistados cómo opera la clásica tensión entre la transmisión de los saberes del oficio, técnicos o profesionales y los saberes del oficio de enseñar, del oficio de la transmisión, es decir, los saberes pedagógicos. La relación pedagógica que se construye y las trayectorias de quienes cursaban implicaba, para quienes eran formadores del Profesorado, asumir un lugar que sostuviera la problematización y el sentido de la interrogación por su oficio cotidiano, revalorizando sus saberes del oficio, pero poniendo en el centro de la escena al oficio de la

⁹⁰ Sus trayectorias laborales son diversas y difieren en relación con los títulos de base ofrecidos por la educación secundaria técnica o los títulos superiores obtenidos. Tal como presentamos en el capítulo III, los entrevistados ejercieron trabajos en empresas, fábricas, locales comerciales, en empleos formales e informales, ya sea como empleados de comercios, ayudando a padres en los oficios de herrería, electricidad, en espacios que habilitaba la militancia, preparando alumnos, etc.

transmisión. En el siguiente apartado profundizamos la mirada sobre la relación que establecen técnicxs y profesionales con sus oficios de base y el oficio de la transmisión.

7.2 ¿Cómo llegan técnicxs y profesionales a ser profesorxs que enseñan en la ETP? Entre la transmisión del oficio y el oficio de la transmisión

En este apartado recuperamos la pregunta transversal de esta tesis sobre cómo se llega a ser profesorxs. Para ello analizamos cómo se fue construyendo para lxs entrevistadxs su vínculo con la transmisión del oficio de base, técnicx o profesional, pero fundamentalmente con el oficio de la transmisión. La palabra oficio tiene una larga vida y remite a múltiples sentidos. En sus orígenes se la vinculó al llamar, en su doble acepción, la de convocar y nombrar; a vocación entendida desde sus dos vertientes, como algo natural e innato considerar una opción, o como aquella que la comprende como creación y producción en situación (Frigerio et.at., 2017). En este punto, cabe aludir a lo que la autora denomina oficios del lazo, del acompañamiento, de la transmisión, donde esos sentidos se entrecruzan permanentemente. Importa pensar qué es lo que anuda, se expresa, se tensa, se interroga en el oficio de la transmisión, pero también cómo se vincula con el oficio de base, técnico o profesional.

Los aportes de Larrosa (2020) también permiten comprender al oficio como aquello que se hace, con observaciones sobre el mundo en el que ese oficio se ejerce y con el cual se compromete. Se asume el oficio de profesorxs desde el punto de vista de la artesanía. Remite a la materialidad del trabajo, a la tradición en que se inscribe un oficio, a la huella subjetiva del artesano, a su presencia corporal. De acuerdo con el autor, lo desvinculamos de la categoría profesión docente ya que esa idea se asocia más al profesionalismo. Supera la visión instrumental y mecánica con la que suelen caracterizarse los distintos oficios y ocupaciones, alcanzando el compromiso con lo que se está haciendo, tanto como al sentimiento y pensamiento implicados en el desarrollo de cualquier cosa que se produzca a los fines de hacer las cosas bien, donde ese hacer, a fin de cuentas, recompensa y satisface.

Quienes trabajan enseñando en las escuelas técnicas -pero su oficio de base es trabajar con materialidades como las que se encuentran en un taller de carpintería, herrerería, mecánica, o en los espacios industriales como las fábricas, las obras en construcción-, remiten a la materialidad de ese oficio dando cuenta de lo que significa para ellxs la experiencia de haberse formado en esos espacios. En el lenguaje propio del oficio de base, se entrelaza cómo conciben el ser docentes: “mis maestros respiraban fierros” (Carlos, 54 años, Técnico Electromecánico). Acudimos a los

aportes de Sennett (2009) para señalar que el aspecto artesanal del oficio remite a ese impulso humano, duradero y básico de realizar bien una tarea sin más. Se asocia a una idea de maestría como un modo de hacer encarnado en el conocimiento sensible de los materiales, en el uso de los artefactos, en la precisión de los gestos y como un saber encarnado en su propio cuerpo.

Además, la experiencia de haber sido estudiantes en las mismas escuelas donde enseñan, (Juan, Carlos, Federico, Marcos, Analía, Elsa, Graciela) se va comprendiendo como lo que compone una forma de vida y el saber de experiencia como un saber corporizado, incorporado, encarnado que da cuenta de la construcción de sus oficios de base: “respirar fierros”. Entendemos al oficio no sólo como un trabajo u ocupación sino como “repertorio de gestos, de maneras, de formas de hacer que revelan la singularidad del sujeto que lo ejerce, que lo vive, que lo encarna” (Larrosa, 2020, p.27) y, además, supone también explorar el lenguaje propio de ese oficio. Según el autor se reconoce a un artesano no sólo por lo que hace sino también por el modo en que habla de lo que hace. Para Lorena, ser docente se vincula con su profesión de base en tanto ambas ponen en el centro de la escena la “construcción”:

¿Dónde aprendiste a ser docente?

Mi cabeza es de arquitecta. Yo no podría no construir y siempre supe que quería ser docente. Hoy no me imagino sin dar clases. Pienso la docencia como ayudar a alguien, como un proceso para hacer algo donde el otro pueda construir algo. En esa escuela donde trabajo luchamos para que salgan del barrio, vayan a la facultad, que se encuentren con otras vidas. Y los saberes que te da la técnica son necesarios para defenderte en la vida, pero con que vayas 6 meses a la facultad ya es un montón, pudiste ver otra cosa. (Lorena, 44 años, Arquitecta).

Dar existencia a las cosas es también nombrarlas, y ejercer cualquier oficio es de algún modo, apalabrarlo y apalabrarse en él. Se vislumbra en el relato de Lorena esa identificación con su oficio de arquitecta. Habla sobre aquello que hace, enseñar, tomando el lenguaje de su oficio de base. La docencia es para ella “como una construcción, como un proceso para hacer algo, donde el otro pueda construir algo”. Es posible asociar esta idea a una posición docente desde perspectivas críticas y emancipadoras. La enseñanza sería considerada así, como un oficio que actúa en las almas de otrxs para transformar a las personas en algo distinto a lo que eran, deviene en producción y lxs que enseñan, en productorex o transformadorxs de otrxs (Alliaud, 2017).

Además, como mencionamos previamente, iniciarse en un oficio es incorporar su vocabulario, materias, saber llamar las cosas por su nombre. El Profesorado de ETP, en palabras de lxs entrevistadxs, posibilitó en sus trayectorias *abrirlxs* a la experiencia de ser docentes, lo cual requería aprender el lenguaje propio del oficio de la transmisión. Como venimos señalando, muy

pocxs cursantes del Profesorado habían transitado en algún momento de sus trayectorias educativas, espacios de formación docente, más allá de ejercer esa práctica desde los inicios de su trayectoria laboral y teniendo más de 20 años de antigüedad en la docencia:

Estábamos arrancando la docencia y nos abría a eso. (Federico, 33 años, Técnico Electromecánico).

El profesorado me sirvió para ponerle nombre a las cosas que estaban allí. (Carlos, 54 años, Técnico Electromecánico).

Me dio herramientas de análisis que fueron pequeños despertares. (Pablo, 44 años, Técnico en Sistemas).

Entre las valoraciones del Profesorado se destaca que, incorporar un modo de nombrar aquello que hacían, fue parte de lo que la experiencia les permitió pensar, modificar, habilitar, poniendo en juego una dialéctica del *entre*⁹¹ que está siempre presente en los oficios del lazo (Frigerio et. al., 2017).

En las reuniones plenarias se ven las discusiones. Cambiamos hasta el modo de discutir, de evaluar. (Analía, 27 años, Técnica Química y Estudiante de Ingeniería Electrónica).

Me dio las herramientas para sentir que ahora no hago agua. Y no tengo miedo ahora porque para mí un profesor tenía que saber y para mí era muy grande la docencia. (Lorena, 44 años, Arquitecta).

Me permitió pensar el vínculo con los adolescentes, habilitar la escucha. (Graciela, 42 años, Técnica Naval).

Se piensa desde otros puntos de vista, se busca más la parte humana también, como poder solucionar eso por medio de la pedagogía, de otras herramientas que, si bien yo las utilizaba sin darle un nombre, porque vos tratás de dar clase como sea de la mejor manera, vos te acercás al alumno, le preguntás qué le pasa, vos lo vas haciendo, en la vida es así también, sin saber que se llamaba así, yo en mi caso algunas cosas las sabía porque había hecho psicología. (Carlos, 54 años, Técnico Electromecánico).

Aprender a planificar y evaluar. (Pablo, 44 años, Técnico en Sistemas).

A partir de la perspectiva situacional, el Profesorado desplegaría unos *entre* posibles donde cada uno incluye a otros. En este caso, el de lxs cursantes del Profesorado de ETP y las instituciones en las que desempeñan su oficio cotidiano, entre ellxs y lxs estudiantes, entre lo que el Profesorado pudo ofrecer en términos de promesa y lo que pudieron aprender como parte de los contratos pedagógicos: la importancia de planificar una clase, revisar los modos de la evaluación, repensar el vínculo con lxs adolescentes. Según Frigerio et. al. (2017), dichos aspectos ponen en juego la relación entre lo instituido e instituyente, entre la reproducción y la novedad, entre la

⁹¹ Frigerio alude a la palabra *entre* para referirse no sólo al tiempo y al espacio, o lo que media entre puntos, sujetos, posiciones, opciones sino también lo hace para referirse a los puntos suspensivos, de esa materia que no se halla en los extremos de una hipotética opción, sino en el transcurrir de los días, en cada actividad, en cada encuentro, como contenido de la cotidianeidad.

repetición y la creación y permiten pensar en lo que en todo lazo se anuda, se expresa, se tensa y acontece en determinados territorios, trabajando con otros. Como se ilustra en los relatos presentados, algo del orden de lo instituido comienza a instruirse, con un nuevo modo de nombrar el mundo de la técnica. El Profesorado de ETP se presentaría como el espacio que les permitiría interrumpir aquello que, por conocer su oficio, se reproducía casi de forma mecánica, sin pensar en sus sentidos.

Los profesores que enseñaban en la ETP se quedaron con eso y nunca se actualizaron. (Lorena, 44 años, Arquitecta).

Es necesaria la formación porque según veo desde mi perspectiva hay muchos docentes que no tienen el lado conceptual, la comunicación con el alumno, la socialización. Porque bueno, el profesorado tiene el lado humanitario y todo el repaso que vimos en la secundaria porque es importante, porque cuando uno enseña tiene que saberlo. El profesor de ETP enseñaba sin formarse y aún eso debe estar presente. Por lo tanto, quienes nos enseñaban no tenían formación. Y hasta que bueno, sale esto. Creo que es conveniente hacerles saber que pueden ser docentes (...) debemos tener un compromiso más importante de nuestra profesión y de lo que vamos a dar a nuestros alumnos. Que podamos ser más adultos, más rectos y tener experiencia sobre todo y a nivel social nos ayuda mucho. Para mí es importante para una buena prosperidad, no sólo enfocarnos en lo técnico y no sólo para ver cuestiones de lo técnico y te ponen ISO sin H y ahí te das cuenta la importancia de hablar con propiedad, escribir bien. Cuando uno se forma bien, todo el mundo te considera y después ya estás en su lista como vacante. (Graciela, 42 años, Técnica Naval).

En las entrevistas predomina una referencia permanente a la escasa preparación pedagógica y didáctica que tenían quienes enseñan en la ETP y la importancia de obrar bien en el oficio de la transmisión, recuperando la metáfora de Sennet (2009). Además, es clave el vínculo que establecen con este tipo de instituciones. Como abordamos en el capítulo V, la pertenencia que sienten a estos espacios, no es una característica menor para quienes allí enseñan y su preparación ya sea en el ámbito laboral como pedagógico es importante para ejercer el oficio. La escuela es para el profesor lo que la panadería para el panadero, según Larrosa, y aquí se identifica que -en palabras de los entrevistados-, quienes enseñaban en la técnica, previamente a la camada de docentes que egresaron de este profesorado, no estaban preparados para enseñar, predominando un modelo basado en la reproducción de la enseñanza, bajo esquemas aprendidos como estudiantes.

A mí me sirvió todo, todo para mí. Yo incluyo todo, pero más lo que tiene que ver con lo humano y las matemáticas y física, reever. He visto compañeros carpinteros y no sabían mucho de eso. Que es la base. Entonces creo que es importante eso. Y también veía que renegaban mucho de la psicología y la filosofía decían que les habían cambiado la mirada. Metiéndose en esas corrientes los llevó a ellos mismos a verse, a investigarse, sirve todo, en relación a eso sirve todo. (Graciela, 42 años, Técnica Naval).

Nuestros docentes no estaban capacitados para transmitir y se reproducía un modelo de taller. (Federico, 33 años, Técnico Electromecánico).

El espacio del taller en una escuela técnica es central para la formación y para quienes enseñan. Gran parte de la identidad de la ETP se constituye en este espacio donde se hace, realiza y fabrica aquello que se desea construir. En el taller opera como una especie de legado donde la reproducción era el modo de enseñar lo aprendido como estudiantes en la escuela secundaria. Este espacio es referenciado por lxs entrevistadxs por múltiples motivos: ya sea por la división desigual en la participación laboral de las mujeres, por el modo de nombrar a quienes generalmente enseñan como *los maestros de taller*, (cabe preguntar si del mismo modo nombran a las mujeres), pero también lo que se les produce internamente a quienes enseñan allí, a partir de la experiencia de formación en el Profesorado de ETP.

Entre las valoraciones que realizan después de haber egresado de este profesorado, destacan la de volver a mirar de otro modo el *taller*. Lo que se tensa, se anuda en el oficio, es en este caso la relación entre la repetición y la creación o entre la reproducción y la novedad que les implicó formarse en los saberes del oficio de la transmisión.

El taller es un espacio que resiste a los cambios. Durante 35 años el escritorio se puso allí y quedó allí. Fueron cambios que chocan con lo que está instalado por tradición en el taller (...) y nos damos cuenta que más que para trabajar estamos para enseñar. (Federico, 33 años, Técnico Electromecánico).

El taller...pensarlo como un ámbito más escolar y reconocer que el ambiente de trabajo es importante, pensar otra distribución del aula. (Marcos, 36 años, Técnico Electromecánico).

Pareciera que cursar el Profesorado de ETP habilitó a la experiencia en tanto lxs situó en sucesos o actuaciones que implicaron volver a mirar aquello que ya realizaban poniendo en el centro de la escena la transmisión como una de las ideas que sostiene a toda formación, que la define. El mayor desafío como formadorxs es aceptar que quienes reciben ese legado, lo tocan, lo amoldan, lo transforman, en parte para garantizar el pasaje y en parte para garantizar que pueda ser portado por quien lo recibe. En este sentido, quienes se formaron como estudiantes de las escuelas técnicas o quienes llegaron por medio de sus títulos de base a ejercer la enseñanza en los espacios de taller, fueron herederxs de un legado en el modo de habitar ese espacio estrechamente vinculado con las formas que el oficio de base representa. A partir de la experiencia de formación en el Profesorado de ETP, comenzaron a considerar la revalorización del ambiente desde su función educativa. Se comienza a recabar en las formas de organización y distribución del taller como un aula y ya no como réplica del lugar de trabajo, exclusivamente. El hecho de darse cuenta

que, si bien la técnica prepara para el mundo del trabajo, su función no se limita sólo a replicar formas del oficio de base sino los propios del oficio de la transmisión.

Tal como sostiene Larrosa (2020), repetir los legados y mantenerlos como piezas de museo que no acepta nuevas formas puede ser una opción -en algunos relatos referenciaron la poca actualización que estaba presente en la técnica-. Sin embargo, poner en el centro de la escena la transmisión, es un legar, un portar, un llevar sólo en parte, donde lo recibido requiere ser modificado para que cada unx pueda inscribirse en las vicisitudes que se le presenten. Por lo tanto, los cambios, las alteraciones, no tienen que ver ni con la deslealtad ni con la indiferencia. Son el resultado de reconocer que los caminos que cada unx sigue no son exactamente iguales a los de quien lxs precedió (Nicastro y Greco, 2009) y en ese sentido, la formación contribuye a la alteración de las trayectorias, por medio de la interrupción, tal como planteamos al inicio del capítulo.

La metáfora del esclavo liberto (Simons y Masschelein, 2014) fue abordada previamente para pensar en lo que les generó a técnicxs y profesionales liberarse de sus oficios de base para dedicarse al oficio de la enseñanza. Interrumpir sus trayectorias laborales de base para decidir dedicarse a la docencia lxs define como productoxs de personas, lo que vincula ese hacer a un componente valorativo o vocacional. A diferencia de otras ocupaciones que operan sobre las personas, se requiere no sólo de saberes y destrezas sino del sustento en valores y principios más o menos universales (Dubet, 2006).

Se nota la diferencia entre quién es docente y quién viene con un recorrido diferente, del mundo privado. (Federico, 33 años, Técnico Electromecánico).

Sí, es como él dice, te volvés de un algo que genera una tarea a un alguien que genera algo. La relación que se establece con los jóvenes más allá del contenido y el reconocimiento como persona. En mi caso ser docente fue una elección de calidad de vida, una elección humana. (Marcos, 36 años, Técnico Electromecánico).

Mientras enseño, aprendo. (Graciela, 42 años, Técnica Naval).

La dimensión vocacional persiste en una actividad que exige, para quienes la ejercen, *pruebas existenciales* como las llama Dubet (2006) o desafíos que superan las recompensas materiales y la preparación técnica. Una idea que se desprende de esta concepción es la imposibilidad de mensurar la actividad y traducirla en salario (pago por productividad):

(...) y yo creo que hay dos tipos de profesores: los que van para cobrar el sueldo y los que van a hacer la diferencia, hacer algo para que pasen a otra cosa. (Lorena, 44 años, Arquitecta).

Ser docente es gratificación, emoción, afecto. Supera todo lo que puedas tener materialmente. Es acompañar e intervenir. No es sólo una cuestión de conocimiento. (Marcos, 36 años, Técnico Electromecánico).

Resulta pertinente recuperar la perspectiva de Dubet (2006) para abordar la noción de oficio. La enseñanza está anclada en un oficio y en su interior habita la obra. Desde esta perspectiva, la enseñanza comprende tanto la manera en que cada unx hace su trabajo (el procedimiento, el método, la performance) como el producto o los productos: la obra de alguien que logró que algo que era de determinada manera, llegue a ser algo distinto, otra cosa. Es el papel formador/transformador/emancipador del accionar que unxs ejercen sobre otrxs. Mirada desde la perspectiva del oficio, la enseñanza no está desligada de los efectos que produce. Es la manera como cada unx hace su trabajo, pero también lo que produce y la constatación pública de lo que ha producido. Es por ello que en esta tesis consideramos que tanto las propuestas de formación de docentes como las investigaciones son instancias necesarias para interrumpir los modos en que se llevan a cabo las prácticas. Además, reconocemos que un docente se hace, llega a serlo, dejando de lado las perspectivas que vinculan el ser docente a cuestiones innatas o esencialistas. En los relatos de lxs entrevistadxs predomina aún hoy, una idea que vincula el ser docente a dichas referencias pero que, sin embargo, no niegan la importancia de formarse para enseñar:

La diferencia entre un profesor y un técnico, es que los dos serían docentes, pero yo creo que el técnico se hace profesor, el profesor ya nace así. Con la parte curricular y todo eso de nuestro trayecto que vimos nosotros en el profesorado, cuando uno viene y se recibe de técnico o está estudiando ingeniería, muchos estudiantes de ingeniería vienen a dar clases, toda esa parte no la tienen, tienen la práctica de que vos fuiste alumno y bueno, y eso es lo que vos pones en práctica, o sea, vos das clases y te vas haciendo profesor entre paréntesis sin ningún título. (Carlos, 54 años, Técnico Electromecánico).

En palabras de Carlos, te vas haciendo profesor entre paréntesis, sin el título, y en palabras de Mónica, como se muestra a continuación, ser docente no es una cuestión voluntarista, para ser docente, hay que formarse.

¿No te sentías preparada para dar clases en la secundaria técnica? ¿Cuáles creías que eran las herramientas que te faltaban?

No, las desconocía, pero suponía que debía haber técnicas o procedimientos para dar clases en ese nivel que yo no recordaba, no conocía, no me animaba. Decía, los pibes me van a pasar por encima, no me sentía capacitada de ninguna manera. Empecé a dar clases particulares por una cuestión de necesidad y me di cuenta que disfrutaba muchísimo dar clase a chicos de escuela secundaria, que iban a casa y la verdad que bien y a ellos les iba bien y digo esto funciona. La verdad me gustaba, así que digo pruebo anotarme en el escalafón y a ver qué tal. Y me anoté, el primer reemplazo me salió en la escuela Normal, el primero fue en Plástica en 3 año ¡Plástica en 3 año imagínate.

¿Es la hora libre?

Sí es la hora libre, y me enamoré de la docencia, me enamoré, era totalmente consciente de que no sabía para qué lado disparar, era consciente de que me tenía que formar, que esto no era una cuestión voluntarista. Tenía mucho miedo, pero me encantó, pero bueno te conté mi paso por los distintos profesorados, los distintos intentos y porqué tuve que dejarlos hasta que finalmente di con el INET y bueno, ese lo pude terminar, me sirvió en el sentido de que lo aplico, me ayudó, y que gracias a eso pude titularizar las horas que tenía, así que la verdad que bien, y bueno un poco eso. (Mónica, 50 años, Arquitecta).

Si bien menciona haber transitado por distintos profesorados y además múltiples cursos de formación, al igual que muchxs de sus compañerxs y entrevistadxs, la formación de INET le permitió finalizar una etapa y formalizar su formación mediante el reconocimiento que emite un título, en este caso, el de Profesora para la modalidad técnico profesional, en concurrencia con su título de base. En el siguiente apartado nos interesa pensar qué puede producir una política de formación docente en las trayectorias de quienes ya se encuentran enseñando sin una acreditación específica para el desarrollo de su función docente.

7.3 Variaciones en las trayectorias a partir de la experiencia del profesorado: realidades posibles de una política de formación docente

Leer las trayectorias de técnicxs y profesionales desde una perspectiva situacional y temporal nos permite comprender que ser profesorxs es una construcción que se va produciendo a lo largo de la vida. Se llega a serlo a través de las mediaciones y las posibilidades que no sólo presentan las políticas de formación docente sino también las diferentes circunstancias que hacen a sus experiencias vitales. En palabras de Graciela, se escucha una especie de suturación temporal o deuda pendiente que en lo personal y lo colectivo de quienes enseñan en la ETP, dejó entrever este Profesorado: “ahora sí”. Se redimensiona el tiempo presente y reedita la relación entre el tiempo pasado y futuro de una trayectoria educativa.

En términos de promesa educativa, la política de formación docente del Profesorado desplegaría la posibilidad de nombrarse, de reconocerse y otorgar sentido a aquello que técnicxs y profesionales realizan cotidianamente: educar.

¿Notaste cambios que tengan que ver con la formación, es decir, un antes y un después del profesorado?

Sí, más allá de saber sobre lo técnico, mucho de educación no sabía, la formación del profesorado me dio un empuje para ser docente, para pararme como docente. Vas a ser docente, tres años estuvimos así, ya cuando sos docente. Ahora puedo decir que soy docente porque hice una carrera docente, ahora sí nos reconocemos como docentes. (Graciela, 42 años, Técnica Naval).

Al iniciar este capítulo planteamos que uno de los rasgos de la formación es el inacabamiento (Ferry, 1990). Formarse es un proceso inacabado, que en muchos momentos se intenta cerrar, dar por finalizado, sellar de una vez para sumergirse en el mundo del trabajo, pero que, sin embargo, asume una idea de permanente formación. En el caso de la formación docente inicial y en servicio que ofrecía el Profesorado de ETP, quienes lo cursaron no lo hicieron a los fines de conseguir trabajo, sino para acreditar el trabajo que ya realizaban. “Vengo por el papelito” resonó no sólo en las entrevistas sino también a lo largo de la cursada en las diferentes cohortes de formación. Específicamente, este Profesorado acreditaría y otorgaría *reconocimiento docente* a quienes se encontraban ejerciendo la docencia sin título habilitante para la función, siendo ésta una de las primeras variaciones que podemos identificar en sus trayectorias educativas. Transitar esta experiencia les permitió, por un lado, poder permanecer en sus puestos, pero también, poder ascender en las posiciones del escalafón docente⁹².

No menos importante que esa primera gran variación en sus trayectorias, es también identificar que el rasgo de inacabamiento les permitió a lxs cursantes reencontrarse con la falta, la carencia o la necesidad de seguir explorando en cómo ejercer el oficio de la transmisión. Es decir, habilitó variaciones posibles dentro de sus trayectorias educativas, que, sin haber realizado la experiencia, no hubieran surgido como campos posibles de intervención o interés. En sus palabras van reconociendo que ser docente no es una cuestión sólo voluntarista o vocacional, sino que, para ser docente, además, hay que formarse.

Inaugurar una política de formación docente abre nuevos campos de proyección y posibilidad. El primero que se puede identificar, es lo que generó la misma institución. Si se necesitaba de docentes que enseñaran a enseñar a quienes se encontraban ejerciendo la docencia, algunxs de lxs primerxs egresadxs fueron quienes ocuparían espacios curriculares dentro del

⁹² Como presentamos en el capítulo II, el Profesorado contribuiría a la profesionalización de los docentes de ETP, porque al egresar, lxs técnicxs y profesionales obtienen el título docente específico de “Profesor de Escuela Secundaria de la Modalidad Técnico Profesional, en concurrencia con el título de base” el cual les permite acceder según los propósitos que establece la provincia “*a una mejor comprensión del hecho educativo en las instituciones de ETP, especialmente por tratarse del momento de implementación de los nuevos diseños curriculares en las tecnicaturas de nivel medio en Santa Fe; ampliar las posibilidades de intervención pedagógica, puntualmente al trabajar sobre las categorías de Proyecto Integrador (propio de la Provincia de Santa Fe) y de Prácticas Profesionalizantes; mejorar las condiciones para la carrera docente (les genera competencia docente en los espacios de la formación: científico tecnológica, técnica específica y prácticas profesionalizantes, de las tecnicaturas de nivel medio del perfil profesional al que pertenece su título de base); acceder legítimamente a la carrera docente, facilitándole la participación en los concursos de titularización (que se celebran cada 2 años, según acuerdos en las reuniones paritarias respectivas)*” (Informe ME, Santa Fe, Dirección Provincial de Educación Técnica, Producción y Trabajo, p. 1).

Profesorado de ETP en el rol de *docentes especialistas* de la modalidad técnica. Por ejemplo, Pablo fue cursante y luego docente en las materias vinculadas con el campo de la práctica docente. En su trayectoria educativa cursó primero la Tecnicatura en Administración de Empresas y cursó el Profesorado en Ciencias Económicas en una institución privada. Como no le convencía ese tipo de formación, se inscribió en el 2008⁹³ en el Profesorado de ETP pero ingresa a cursarlo en el 2010 -una vez egresado como técnico universitario-, año en el que se da inicio a la propuesta de formación. De no haber obtenido previamente el título de Técnico, no habría podido ingresar a cursar como estudiante del Profesorado de ETP ya que el requisito de ingreso era tener título técnico de base y/o superior. Al egresar se desempeña como docente del Profesorado de ETP. En su relato se reconocen los múltiples espacios que hacen a su formación y, a diferencia de sus compañerxs, siempre se sintió docente, más allá de no tener el título:

Sí, hice cursos asociados a lo mío, año 94/95 se estaban pasando las primeras escuelas nacionales a las provincias. Todo lo que tenía que ver con la reforma, así que bueno, estaba muy presente el hecho de que tenías que sumar puntos y permanecer. Mi situación era complicada porque era título supletorio. Estaba expuesto a perder el puesto si había concurso. Pasó que ni concursos hubo. El primero fue después de la Ley Rébola que fue una especie de resarcimiento y demás lo que se hizo, pero la primera convocatoria recién fue en 2011. Así que estuve más de 15 años sin correr riesgos de perder. Así que hice cursos de capacitación ahí, también del PROCAP que como no había vinculado a lo tecnológico, hice los que tenían que ver con formación ética. Siempre que había cursos trataba de hacerlos. Incluso el profesorado en un instituto privado. Al estar en el sistema siempre había buenos compañeros que te decían qué hacer. Siempre busqué algo que me diera herramientas para los espacios que siempre me desempeñé. Escuelas de zonas vulnerables que requerían de mayor, digamos mejor, posicionamiento de mi parte como docente. Aparte nunca dejé de sentirme como docente por más que no tuviera el título porque mi labor era docente (...) y bueno después de cursar el Profesorado terminé dando clases a mis compañeros. (Pablo, 44 años, Técnico Superior en Administración de Empresas).

El relato de Pablo presenta los rasgos que definimos en el capítulo inicial de esta tesis. Por un lado, en el período neoliberal, lxs docentes para poder permanecer en el sistema debían realizar una serie de cursos para no perder sus puestos laborales. Por otro lado, manifiesta la vacancia en instancias de formación docente vinculadas a la ETP. En ese sentido, el Profesorado vendría a otorgar reconocimiento para acceder a los concursos de titularización docente que se llevaron a cabo a partir del año 2011 en la provincia de Santa Fe y al mismo tiempo formarse en el ámbito de los saberes propios de la educación técnico profesional.

⁹³ El Profesorado de ETP demora dos años en dar inicio. Se realiza una preinscripción en el año 2008, año de la Resolución que da surgimiento y en 2010 se efectiviza su inicio.

El segundo campo de posibilidades que se despliegan entonces por medio de esta política, se vincula con las promesas, a su finalidad de brindar herramientas para la comprensión del hecho educativo que acontece en la ETP. Tal como se lee en el decreto que inaugura esta política de formación se espera, por medio de la experiencia, que el perfil del egresado sea un docente con título técnico de base de nivel secundario, superior o de grado universitario que haya obtenido formación pedagógica general, actualización científico tecnológica y formación específica para la práctica profesional docente, contando con capacidades que le permitan, en los desempeños de las instituciones de ETP, manifestar las competencias necesarias en:

la utilización de las estrategias metodológicas adecuadas para conducir actividades formativas en el ámbito de su especialidad, según los ciclos, niveles de capacidad y equipamientos disponibles en los establecimientos de ETP; la vinculación de los contenidos de la ETP con las particularidades y necesidades del sistema socio productivo regional y local, en relación con la formación del futuro egresado, a través de enfoques novedosos y ajustados a las posibilidades de inserción profesional; la integración de equipos directivos y docentes, contribuyendo al análisis, diseño, ejecución y evaluación de proyectos y planes institucionales. (Res. 63/08, 2008, p.1).

Las habilidades esperadas en el perfil de docentes que egresarían de estas instituciones dejaban una vacancia que se fue haciendo presente en el marco de las clases que se desarrollaban en el Profesorado. Lxs cursantes comenzaban a plantear interrogantes vinculados a quiénes produjeron conocimiento sobre la técnica hasta el momento y si ellxs mismxs podrían encargarse de producir las investigaciones o textos que cotidianamente leían para formarse. La pregunta en torno a la posibilidad de ser ellxs quienes investiguen y produzcan conocimiento sobre la educación técnica comenzaba a ser un hallazgo: *¿Por qué nosotros no podemos escribir, publicar, producir? ¿Cómo se hace ese trabajo? ¿Por qué a esos espacios los ocupan Cientistas de la Educación que no están en la técnica y nosotros no?* Esas preguntas que iban surgiendo a medida que descubrían las vacancias en su formación, lxs enfrentaba a la idea propia de inacabamiento. Formarse como docentes era una de las tantas prácticas que habilitaba este profesorado, pero también, comenzaba a emerger la necesidad de formarse en otros ámbitos como, por ejemplo, el de la investigación.

¿Crees que el profesorado te habilitó otras cosas que no tenías previstas?

Me enteré de muchas cosas, imagínate que en 3 meses me enteré de muchas cosas, más allá de que me había anotado en la docencia. Me llaman el 26/06 antes de los 40. Tres días antes me llaman y bueno, pasó. A los 3 meses empecé y esto es lo mío. **Estoy sintiendo que soy docente sin ser docente, estoy aprendiendo un montón y me dio muchas herramientas para darme confianza, sabiduría, materias, en lo social, el compañerismo, lo colectivo, aprendiendo a interactuar, a hablar, escuchar**, decir. (...) A mí me re sirvió este profesorado, me llevó a asumir responsabilidades. Incluso aquellos que hoy pagan, no les quedó otra, querían ya ser titulares sin

ser docentes, y no me parece porque hay gente capacitada que tiene la posibilidad de avanzar y tienen que tener lugar para lo que van a hacer... porque te brinda herramientas que te dije, te lleva a todo esto. El tema es adquirir esas herramientas. Por ejemplo, en el tema del profesorado de psicología, los chicos no saben qué planificar, donde... y a mí me interesa que la gente se forme. Es como cuando un carpintero o un albañil que antes usaba cortafierro... tenés que tener mucha experiencia para usar la máquina de ahora, la caladora. Necesitas un tiempo de aprendizaje, de saber cómo funcionan las cosas y ponerte a la altura del otro, como el otro. El docente tiene que saber leer de dónde viene el otro, por qué. Creo que el profesorado te brinda todas esas herramientas, qué dar y qué no dar. Por eso están las materias pedagógicas y no pedagógicas. Son necesarias. Yo estoy haciendo psicología y la gente cuestiona por qué está biología... Hay que saber cómo funciona el sistema hormonal. (Graciela, 42 años, Técnica Naval).

La formación en investigación fue una vacancia en el Profesorado e inaugura nuevas líneas de acción posibles para pensar los diseños curriculares de formación de docentes para la modalidad técnica. En ese sentido, lxs entrevistadxs manifestaron, por un lado, ciertas tensiones vinculadas con lo que les implicó formarse siendo ya docentes en ejercicio y, por otro habilitó, por ejemplo, un campo posible para pensar futuras políticas de formación, es decir, inaugurar políticas que habiliten a proseguir estudios en el ámbito de la técnica, promover áreas de investigación y producción de conocimientos. Es decir, el rasgo de inacabamiento inscribe nuevas expectativas en las trayectorias de lxs cursantes. Por un lado, ascender en los escalafones, lograr estabilidad laboral en las unidades curriculares en las que se desempeñan, pero también, proseguir estudios superiores, comenzar a preguntarse por la investigación como un ámbito posible de desempeño, además del oficio docente, así como también ocupar espacios no sólo en el orden de la micropolítica escolar, como gestionar escuelas, sino también a nivel macropolítico, asesorando en las políticas públicas.

Me gustaría gestionar escuelas, políticas públicas, asesorar. (Carlos, 54 años, Técnico Químico).

Por otro lado, muchxs siguieron estudios superiores de posgrado, como el caso de Juan⁹⁴ o combinaron sus estudios previos de posgrado con la docencia, como es el caso de Lorena o docencia y gestión de la ETP como es el caso de Elsa, quienes manifiestan la importancia de formarse⁹⁵:

El profesorado me dejó las bases y los libros para seguir investigando como en todas las carreras (...) también la amplitud en el campo laboral. Muchos docentes subieron en el escalafón. Al técnico le permitió ser docente, y eso le abrió la curiosidad por avanzar en los cambios que se van

⁹⁴ Al finalizar el Profesorado, Juan accede a una beca de Maestría en Ecuador a través de FLACSO para profundizar sus estudios en problemáticas vinculadas al medio ambiente.

⁹⁵ Dos de las mujeres entrevistadas poseían previamente títulos de posgrado y sólo uno de los varones entrevistados, posteriormente al egresar del Profesorado de ETP, continuó sus estudios de posgrado mediante una beca de FLACSO Ecuador sobre temáticas vinculadas al medio ambiente. Destacamos este rasgo ya que observamos una apertura respecto a la participación de las mujeres en el nivel superior, mayoritaria a la de los varones.

produciendo, no conformarse, repensarse. (Elsa, 50 años, Técnica Superior en Computación y Programación).

El profesorado me dio las herramientas. Ahora no me imagino no siendo docente. Según el ámbito me presento como arquitecta o como docente. (Lorena, 44 años, Arquitecta).

La trayectoria supone temporalidad y cambios en los actorxs y en el propio campo. A partir de la descripción de la llegada a la técnica, la permanencia y pertenencia, así como los sentidos que le otorgan a la formación docente, es posible identificar los movimientos de lxs sujetxs a través del tiempo, donde el presente asume relevancia: el *ahora*, el *antes* y el *después* del Profesorado fue recurrente para pensar en las variaciones que se producen en las trayectorias de quienes cursaron.

El supuesto de esta tesis es que el Profesorado de ETP produciría reconocimiento docente identificando variaciones en las identidades técnicas y profesionales como identidades docentes. Es decir, si al ingresar al Profesorado predominaba un fuerte peso de sus posiciones de base, donde el modo de presentarse era mediante su título técnicx o profesional, el Profesorado de ETP permite inscribir a lxs cursantes en una interrupción temporal, inactual y finita, propia de toda formación, en otro escenario que lxs habilita, según las circunstancias, a poder nombrarse como docentes, pero también y no menos importante, a los movimientos que se producirían en sus trayectorias educativas a partir de esta experiencia.

En el enfoque conceptual planteamos que la identidad es concebida como narración, promesa, sentido. Es aquello que acontece en el acto educativo a partir de la experiencia sensible de recibir a otros. Es decir, se entiende a la identidad como esa relación que se establece entre otrxs, que se va construyendo. Poder otorgar herramientas, abrir a la docencia, revisitar la mirada sobre el hacer cotidiano del oficio docente sobre sus oficios de base, es dar lugar a la construcción de una identidad que no es cerrada, sino que se va forjando en el pensamiento con otrxs. Es una identidad contingente que se vincula con cómo nos pensamos a nosotrxs mismxs enseñando y aprendiendo.

En tanto proceso, señalan Nicastro y Greco (2009), la identidad se conforma por un conjunto de pensamientos acerca de unx mismx que es a la vez narración, lo que permite decir quiénes somos y quiénes queremos ser, cómo nos proyectamos en alguien que es y va siendo a la vez inacabadamente, que no está aquí todavía y que está por ser. Todo ello ocurre, como un camino que se va haciendo al andar, en instituciones habitadas sobre un modo también de pensarlas y narrarlas, de hacerlas vivibles. El Profesorado de ETP fue la institución que conjugó la posibilidad

de otorgar una promesa de formación y hacer que eso suceda. Podría quedar pendiente para futuras investigaciones evaluar dicho proceso formativo.

CONSIDERACIONES FINALES

En este apartado final presentamos una síntesis del trayecto de investigación transitado. Focalizaremos en un primer momento en el carácter novedoso que presenta la política de formación docente inicial orientada a la modalidad técnico profesional, retomando la hipótesis inicial basada en que, cursar un profesorado habilitaría (en quienes ejercen la enseñanza sin una titulación docente) variaciones en sus trayectorias y el reconocimiento de pasaje en sus identidades. Es decir, el profesorado permitiría nombrarse ya no sólo desde el oficio de base, como técnicxs o profesionales, sino a partir del oficio de la transmisión: docentes. Planteamos una concepción de identidad no esencialista, abierta a una temporalidad no lineal y sostenida como narración, promesa y experiencia sensible de recibir a otrxs ya que la construcción de las identidades se vincula con cómo nos pensamos a nosotrxs mismos enseñando o aprendiendo en el marco de una organización escolar (Nicastro y Greco, 2009). Pretendemos finalmente, aportar interrogantes que se fueron desplegando a partir de esta tesis y futuros problemas a ser abordados para el tratamiento de las políticas educativas de formación docente en la modalidad técnico profesional o para futuras investigaciones.

Potencialidades de una política: el reconocimiento de las identidades técnicas y profesionales como identidades docentes

“Ahora sí nos reconocemos como docentes” (Mónica, 50 años, Arquitecta)

A lo largo de este trabajo analizamos la relación entre las trayectorias educativas de técnicxs y profesionales, y una política de formación docente inicial: el Profesorado de Educación Secundaria de la modalidad técnico profesional en concurrencia con el título de base en Santa Fe (2010-2019). Este profesorado tuvo como finalidad la formación pedagógica general, la actualización científico tecnológica y la formación específica para la práctica profesional, de docentes en ejercicio de nivel secundario que se desempeñaban generalmente en los campos específicos y de la práctica profesional en la ETP, pero que carecían el título docente. En ese sentido, esta propuesta se convierte en una especie de *reparación histórica* en relación con la

vacancia de políticas de formación docente inicial para la modalidad, asumiendo carácter federal. Tal como planteamos en el primer capítulo, desde la creación del CONET y su transformación en los años '90, no se había dispuesto una formación con las características de un "Profesorado" que tenga alcance a nivel nacional y que forme a quienes ya se desempeñan en estas escuelas.

Las diversas experiencias educativas de lxs cursantes del Profesorado -técnicxs y profesionales sin título que acredite su función- nos llevó a preguntarnos qué aporta una política de formación docente inicial y en servicio a las trayectorias de quienes se encuentran ejerciendo la docencia. Es decir, nos interesó pensar por un lado, en las potencialidades de una política de formación docente y por otro, cómo se llega a ser profesorxs, por lo tanto, cómo se formaron quienes, desde largo tiempo en sus trayectorias ya se encontraban enseñando en el ámbito técnico. A medida que avanzamos en la construcción del problema, fue necesario incorporar la perspectiva de género a la pregunta que convoca esta investigación por varios motivos. Por un lado, debido al carácter desigual de acceso que han tenido las mujeres a esta modalidad del sistema educativo y por otro, porque los avances en materia de géneros y sexualidades en la formación docente sigue siendo un área vacante tanto para las políticas como para el campo de la investigación.

Desplegamos el trabajo de tesis en dos partes. En la primera, contextualizamos el problema de investigación aludido y reconstruimos los antecedentes teóricos y metodológicos. En la segunda, llevamos a cabo el análisis de las trayectorias educativas de técnicxs y profesionales a partir del trabajo de campo realizado. Recabamos en los sentidos y valoraciones que lxs cursantes le asignan a su trayectoria escolar, formativa, así como a la experiencia de formación del Profesorado de ETP desde la perspectiva de género.

En el capítulo inicial abordamos dos aspectos principales que hacen a la reconstrucción de la vacancia en el estudio del tema, referido a las políticas de formación docente para la modalidad técnico profesional en nuestro país. Por un lado, planteamos que hay un amplio campo de investigaciones sobre diversos problemas que hacen a la educación secundaria técnica pero que, sin embargo, dejan de lado la pregunta sobre la formación de quienes enseñan en estas instituciones. Identificamos que, si bien la mayoría de los estudios concentran el objeto de estudio en lxs estudiantes de educación secundaria, en la actualidad comienzan a abrirse algunas líneas de investigación que recaban en quienes enseñan allí, particularmente a partir de los procesos de feminización de la ETP, donde el objeto de estudio focaliza en las trayectorias formativas de mujeres que se desempeñan en esta modalidad del sistema educativo, desde la perspectiva de género. Este incipiente campo de interés da cuenta del carácter desigual en la distribución de

saberes y el acceso al espacio público en un ámbito altamente masculinizado, que preserva su carácter androcéntrico.

Insistimos en que uno de los primeros hallazgos en la construcción del problema fue observar que, a lo largo de la historia del sistema educativo argentino, no se sostuvieron en el tiempo políticas de formación pedagógica y científico tecnológica para docentes de escuelas técnicas, lo cual nos permite pensar en una correspondencia en la vacancia entre investigación y políticas orientadas al nivel y modalidad. Si la vacancia se da en el ámbito investigativo quizás también lo sea por la vacancia de políticas. Como mencionamos anteriormente, y a lo largo de la reconstrucción de los antecedentes, si bien el CONET desplegó en su momento la creación de algunos profesorados experimentales en diferentes provincias del país, no se sostuvieron en el tiempo ni lograron institucionalizarse.

Desde las políticas neoliberales y hasta el período de políticas post neoliberales no se había concretado una propuesta de formación docente inicial y en servicio -de carácter federal- como fue la creación de este Profesorado que otorga reconocimiento docente a partir de la emisión de un título específico para el ejercicio de la enseñanza en estas instituciones, en la provincia de Santa Fe y de gestión pública. Por ello, al recabar en las trayectorias de técnicxs y profesionales, iniciamos un recorrido que nos permitió reconstruir qué relaciones establecieron con las instituciones que transitaron a lo largo de su vida, sus experiencias laborales y formativas, la llegada, la permanencia y la pertenencia a la técnica, aspectos desarrollados en la segunda parte de la tesis.

Comprendimos que el trabajo de las trayectorias educativas acontece entre sujetos e instituciones que abren un recorrido que es situado, particular y que remite a dimensiones previamente organizadas. En la relación entre sujetos e instituciones se producen subjetividades e identidades, y la trayectoria se despliega. Siguiendo a Nicastro y Greco (2009), no es posible pensar en los conceptos de subjetividad, sujeto e identidad aludiendo puramente a rasgos individuales, no es posible ubicarse sólo del lado del sujeto o sólo del lado de la institución (organización que educa y transmite) porque un lado no es sin el otro. De este modo, sostuvimos como supuesto principal de la tesis que una de las relaciones posibles entre las trayectorias educativas y la política de formación docente enmarcada en la institucionalidad del Profesorado de ETP, fue otorgar reconocimiento de las identidades técnicas y profesionales como identidades docentes. Es decir, lo que produciría una política de formación de docentes en ejercicio es la

posibilidad de nombrarse a sí mismxs en relación con aquello que hacen cotidianamente no sólo desde sus oficios de base sino a partir del oficio de la transmisión.

En palabras de una de las entrevistadas -recuperadas en el epígrafe de este apartado-: “ahora sí nos reconocemos como docentes” (Mónica, 50 años, Arquitecta). Cabe destacar, además, que la emisión de un título no sólo devuelve la posibilidad de nombrar y sentirse reconocidx en una función, sino que también promueve variaciones en sus trayectorias. Emergió en sus narraciones el reconocimiento de sí mismxs como profesorxs, tal como analizamos en el capítulo final, no sólo por la certificación obtenida sino por el proceso de análisis y reflexión que posibilita formarse, pudiendo (ahora sí) nombrar aquello que hacen.

El Profesorado de ETP, espacio que acreditó título docente y produjo variaciones en las trayectorias, surgió a la par de una serie de políticas que se llevaron a cabo en un momento de redefinición de la educación secundaria y específicamente de la modalidad técnico profesional. La sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058 fue un instrumento clave para promover transformaciones de la modalidad en sus dos niveles (secundario y superior), entre las que incluimos la importancia de la capacitación de quienes allí enseñan. Además, la creación del Programa de Formación Docente Inicial, en el que se inscribe el Profesorado, dio lugar a una restauración histórica en la emisión de un título específico para quienes se desempeñan en ese ámbito, aspectos abordados en el segundo capítulo. Allí describimos las características que asume el Profesorado en la provincia de Santa Fe desde el año 2010 hasta el 2015⁹⁶, cuando se da por concluida una etapa de gran inversión para el sector en la provincia y comienza un proceso de desfinanciamiento⁹⁷. En base al trabajo de campo, recabamos que han sido las instituciones de nivel superior de gestión privada en convenio con un sindicato quienes han tomado la vacancia de esta política, limitándose así el acceso a quienes quieran formarse para esta modalidad del sistema educativo de forma gratuita, profundizando aún más las heterogeneidades de los perfiles formativos de quienes enseñan en la ETP.

En ese sentido, se inscribe el primer problema identificado en esta tesis que es preciso seguir indagando. Si la formación docente fue abordada a partir de cohortes de formación: ¿cuál

⁹⁶ Última cohorte que finaliza en 2019 en forma virtual.

⁹⁷ El gobierno provincial deja de asignar partidas presupuestarias a esta política de formación en un contexto de transición de los cambios de gestión a nivel nacional bajo la presidencia de Mauricio Macri en el año 2015. Si bien se desconocen los motivos de la jurisdicción respecto a la no continuidad de esta propuesta de formación de profesorxs, lo cual ameritaría otro tipo de estudio, lxs informantes clave expresaron que se dio lugar al ámbito privado para dar continuidad con esta propuesta formativa, generando una resolución donde, a los docentes que cursaran en la universidad privada, se les recategorizaba su título.

es el estado de situación actual de las políticas de formación docente inicial y en servicio para la modalidad técnico profesional tanto a nivel nacional como jurisdiccional? ¿A qué tipo de formación pueden acceder en la actualidad quienes enseñan en esta modalidad del sistema educativo y que no han podido formarse en el período que se llevó a cabo la propuesta de formación? ¿Qué ambigüedades se generan en el sistema al establecer la apertura de un Profesorado que no se sostiene en el tiempo?⁹⁸. Si bien el Profesorado de ETP a nivel jurisdiccional tuvo un alto alcance, generando una promoción de más de mil egresadxs que recibieron oficialmente un título de grado superior a partir de la propuesta de formación, ¿qué sucede con quiénes no pudieron cursarlo?

Como hemos analizado, esta política otorgó reconocimiento docente a quienes ya se encontraban ejerciendo la docencia y manifestaron que hubo “un antes y un después” al atravesar la experiencia formativa. Aún queda pendiente pensar cómo instituir una propuesta de este tipo y sostenerla en el tiempo, ya que, en base a los antecedentes históricos, las interrupciones en las propuestas de formación para la modalidad han sido una constante y múltiples instituciones se encargaron de formar a quienes allí enseñan. En el capítulo III, describimos precisamente las características del sistema formador de nuestro país, adquiriendo desde sus orígenes un carácter bicéfalo, siendo las universidades y los institutos superiores de profesorado los encargados de abordarla. Al concluir esta investigación, nos surgen nuevos interrogantes vinculados con las instituciones encargadas de formar a técnicxs y profesionales. ¿Cómo se inscribe dentro de las tradiciones de nuestro subsistema de formación, este tipo de Profesorado creado a término y como un “Programa de formación”? ¿Cuáles son los alcances y limitantes respecto a las instituciones encargadas de llevarlo a cabo?

Este profesorado, a diferencia de otros, se desarrolló en diversas instituciones que cedieron sus espacios para el cursado del mismo. En algunos casos se priorizó la cursada en escuelas secundarias de la modalidad técnico profesional; en otros, en sedes de institutos de formación docente que abrieron sus puertas exclusivamente los días sábado para que la cursada sea posible. En ese sentido, nos preguntamos si para la proyección de futuras políticas de formación

⁹⁸ Al concluir este trabajo (2022) realizamos nuevamente una indagación en la web para ver si el mismo se está desarrollando en la provincia. Confirmamos la búsqueda realizada en diferentes portales de educación y constatamos que esta formación quedó a cargo de una entidad gremial conjuntamente con una universidad privada en la ciudad de Rosario. En base a un relevamiento que se realizó desde el Ministerio de Educación provincial, restaban formarse más de 1000 docentes en toda la provincia que por diferentes motivos no pudieron cursar en los años en que se llevó a cabo el Profesorado de ETP bajo una modalidad de gestión pública.

docente orientadas al nivel no sería necesario atender la posibilidad de contar con un espacio de formación propio para el desarrollo de una propuesta de tal magnitud o al menos, institucionalizar el Profesorado de ETP como una carrera más dentro de la oferta posible de carreras que hacen a la elección del trabajo docente. Como señalaba el ex Director de Educación Técnica Profesional, encargado de llevar a cabo la gestión en los años en que se desarrolló la propuesta, desde la jurisdicción se visibilizaba la necesidad de formación como así también la posibilidad de perfeccionarla. Resta entonces seguir considerando de qué modo puede instituirse este Profesorado, dentro de las elecciones posibles que lxs futurxs egresadxs de escuelas técnicas y profesionales puedan realizar si quieren dedicarse al oficio de la enseñanza.

En lo que refiere al supuesto de nuestra tesis, consideramos que, si una política de formación docente otorga reconocimiento y produce variaciones en las identidades, sostener los espacios de formación es fundamental. Si bien comprendemos que un docente no llega a reconocerse como tal sólo y a partir de la institucionalidad que otorga un título específico, es fundamental su formación y no puede ser librada a las voluntades individuales de lxs sujetxs. Acordamos con Davini (2015) en que concentrar esfuerzos en la formación continua de los docentes en ejercicio, a través de diversos programas es valioso, pero presenta grandes limitaciones generando un hiato en la formación. No se trata de negar la influencia de los aprendizajes previos, implícitos en la biografía estudiantil, ni de negar la importancia de todo lo que después se aprende en la vida laboral. Precisamente en esta tesis apelamos a comprender las trayectorias educativas de quienes enseñan en la ETP porque consideramos el valor que tiene conocer las huellas, valoraciones y sentidos que otorgan quienes allí enseñan en una modalidad que históricamente se caracterizó en la formación para el trabajo, reconociéndose por sus oficios de base, pero escindiéndose del oficio de la transmisión. Sostenemos entonces que son necesarias las políticas de formación orientadas a este nivel del sistema educativo, en tanto lxs entrevistadxs reconocen la necesidad de formarse y la pertinencia de la experiencia formativa.

Reconstruimos sus trayectorias singulares, múltiples y contingentes, lo cual nos permitió comprender cómo han sido formadxs técnicxs y profesionales. Sus experiencias nos devolvieron un panorama sobre cómo vivencian no sólo sus oficios de base sino el oficio de la transmisión, los vínculos que establecieron con las instituciones donde cursaron su escolarización secundaria, formadora clave para varixs de ellxs, a la que generalmente retornan para dedicarse al oficio de enseñar. Por ello, nuestra pregunta en torno a qué produce una política de formación docente en las trayectorias de quienes se encontraban ejerciendo la docencia, no pretende limitar la respuesta

a que un profesorado es el único espacio en que pueden formarse, pero sí analizamos que dicha política es fundamental para producir reconocimiento y variaciones en las identidades, en este caso de técnicxs y profesionales, como identidades docentes.

Consideramos las identidades desde una perspectiva comunicacional y situacional que pone en el centro la “narración de unx mismx” y da lugar a pensar la trayectoria en su dimensión temporal y situacional. Es decir, en este caso, el contexto del Profesorado de ETP puso a lxs cursantes en relación con un tiempo presente y futuro, sosteniendo una promesa que es diferencia. La promesa radicaría en los propósitos que ofreció el Profesorado en tanto política de formación que otorgaba reconocimiento docente apelando a la actualización científico tecnológica y a la formación específica en la práctica docente en escuelas técnicas.

El enfoque cualitativo con aportes de la perspectiva etnográfica nos permitió interpretar los sentidos y significados que técnicxs y profesionales les asignan a sus experiencias. La posibilidad del diálogo autobiográfico, por medio del entramado que posibilita la entrevista en profundidad como una de las técnicas seleccionadas para el trabajo de campo, invitó a lxs sujetxs narrarse a sí mismxs y tomar distancia, mirarse, posicionarse, reconocer los cambios, las interrupciones. La promesa así cobra una dimensión actualizada. En este caso, *ser docente* no es algo inalcanzable, sino posible a partir del reconocimiento que otorga la política pública de formación; aspectos que presentamos en el capítulo IV, específicamente y, en general, a lo largo de la segunda parte de la tesis donde abordamos las relaciones entre las trayectorias educativas de técnicxs y profesionales y la experiencia del Profesorado de ETP.

Iniciamos la segunda parte con el capítulo V y recabamos tres aspectos prioritarios para mirar las trayectorias: la llegada a este tipo de instituciones, su permanencia en las mismas y el sentimiento de pertenencia. Los sentidos y valoraciones en cada momento de sus trayectorias vitales dan cuenta de lo que significa enseñar su oficio. La elección por la escuela técnica y lo que nombramos como *la llegada*, se produce por varios motivos. Entre ellos, las expectativas de *éxito* que adultxs otorgan a realizar determinado circuito por la escolarización de sus hijxs, la representación en torno al valor de la técnica como formadora para el mundo del trabajo y la posibilidad del ascenso social. En la permanencia y pertenencia se conjugan las particularidades que ofrecen estas instituciones en tanto les posibilitan a lxs cursantes construirse subjetivamente, de forma contingente y arbitraria, como una invención que permite aprender. El tiempo de permanencia que pasaron durante su escolarización secundaria lxs vinculó de un modo singular

con esas escuelas. En los sentidos asocian la escuela al hogar, al *estar como en casa* y cuidar de ese modo el espacio público, tal como cuidan sus hogares.

Vinculamos la elección por el oficio docente con la del esclavo liberto (Simons y Masschelein, 2014), reconociendo que quienes eligieron dedicarse a la tarea de enseñar, lo hicieron renunciando a las valoraciones sociales que podrían recibir si se dedicaran a sus profesiones de base. En su carácter amateur, la docencia les permite sentir que están haciendo algo en alguien a diferencia de sus oficios de base, donde lo que opera es la fabricación de algo, de un objeto inerte. Además, mostramos las tensiones y modos de organización que hacen a la ETP y cómo las mismas acompañan a la construcción de un sentimiento de pertenencia que revaloriza lo público, lo común por sobre otro tipo de trabajos. Reconocemos la importancia del tiempo y el espacio escolar, como espacio de suspensión para habilitar un devenir desconocido, abierto, contingente, respecto a cómo se llega a ser lo que se es. Lxs ahora profesorxs destacan que es fundamental formarse para enseñar en esta modalidad ya que cuando llegaron a la docencia desconocían que una de las funciones habilitantes de su título “técnico profesional” es el de dedicarse a la docencia. La mayoría previamente trabajó en espacios vinculados con la industria, la fábrica, el mundo empresarial o privado y llegan a la docencia por contingencia, azar, accidente o necesidad.

La llegada, permanencia y pertenencia no es igualitaria en lo que refiere a elecciones y circuitos educativos posibles a lo largo de las trayectorias de varones y mujeres, aspecto que es profundizado en el capítulo VI. Nos preguntamos entonces por las cuestiones vinculares que se despliegan en una especie de *endogamia* en la que todxs manifiestan “pertenecer a esta familia de técnicos” ¿Quiénes son las mujeres dentro de esa familia? ¿Qué avatares deben sobrellevar para trabajar en ambientes altamente masculinizados y androcéntricos? Si la pertenencia es un aspecto clave en quienes habitan este tipo de escuelas y, como demostramos, no es de un modo igualitario ¿Cómo se pueden transformar esas culturas institucionales?

En el capítulo VI presentamos un panorama para visibilizar los diferentes modos en que se presentan las prácticas androcéntricas y patriarcales en la modalidad técnico profesional. Consideramos que, para efectivizar el derecho a la educación a jóvenes de las escuelas secundarias, una política destinada a la formación de docentes en ejercicio no debiera omitir las articulaciones y prescripciones que son contemporáneas a las grandes transformaciones que se producen en el plano socio cultural de nuestro país. En la resolución que da lugar al plan de estudios del Profesorado de ETP, resultaría pertinente incluir -al igual que los demás profesorados de educación secundaria en nuestra provincia- una unidad curricular que atienda a la formación en Educación

Sexual Integral además de promover dispositivos de reflexión y análisis de las problemáticas vinculadas a los temas que la ESI despliega, en tanto el ámbito técnico sigue siendo ampliamente reproductor de las desigualdades de género.

A partir de la reconstrucción de las trayectorias de las mujeres que cursaron el profesorado y enseñan en escuelas técnicas intentamos dar cuenta de cómo el sistema sexo genérico despliega mecanismos basados en la división sexual del trabajo, que se reproducen en todo el sistema educativo y que, en esta modalidad se profundizan, en tanto este nivel fue pensado históricamente por varones para formar varones. Indagamos en las matrículas que conforman actualmente las escuelas secundarias técnicas, considerando que, si bien sigue siendo bajo el ingreso de las mujeres a este tipo de escuelas, a partir de propuestas tendientes a la igualdad de oportunidades y de tendencia a una feminización y feminización, poco a poco se comienza a configurar otro panorama posible. Ahondamos en las desigualdades a las que están expuestas las mujeres que enseñan en la ETP, aun cuando se trata de un espacio de formación docente, como fue el de este profesorado. Sus relatos acerca de los desafíos, barreras y logros que se les han presentado en sus trayectorias de formación y carreras profesionales contribuyen a conocer las relaciones de género en campos donde son minoría, su relación con el acceso al mercado laboral, a cargos jerárquicos dentro de las escuelas, así como el impacto de esto en sus vidas personales y su autonomía.

Por otra parte, demostramos el carácter androcéntrico presente en el diseño de las propuestas políticas de formación docente y cómo las mujeres que hoy enseñan y fueron egresadas de escuelas técnicas, atraviesan múltiples modos de la violencia simbólica que emerge del orden patriarcal. Identificamos cómo, en ese sentido, se atribuye una renuncia a la sexualidad de las mujeres para poder ser parte de la educación técnica, mientras que los varones también atraviesan sufrimientos, en tanto (para pertenecer) deben pactar con los códigos imperantes de las masculinidades hegemónicas.

Quedan abiertos los interrogantes para futuras investigaciones en torno a los profundos desafíos de formar en perspectiva de género a quienes ya se encuentran en el ejercicio de la docencia, atendiendo a cómo se construyen las *masculinidades* en la ETP ya que, no es sin estos abordajes, que el ámbito educativo pueda desaprender las marcas en la construcción masculina hegemónica y generar escenarios de igualdad y respeto a las diferencias, no sólo para la mayoría de las mujeres sino para muchos varones considerados injustamente como *impostores*. Además, en este capítulo analizamos el plan de estudios que ofreció esta formación, constatando la ausencia o nulidad en los temas vinculados al género y las sexualidades. Pretendimos contribuir a la

generación de conocimiento y a la construcción de un sistema formador que atienda a la igualdad de género, en un contexto que se altera a partir de las grandes transformaciones socio-culturales y políticas de la última década.

En el capítulo VII volvimos sobre el supuesto de nuestro trabajo señalando la contribución, en el reconocimiento a identidades de técnicxs y profesionales como identidades docentes, de una política de formación -como fue la del Profesorado de ETP- y las trayectorias educativas de quienes se encontraban ejerciendo la docencia sin un título específicamente docente. La trayectoria supone temporalidad y cambios en los actores y en el propio campo. A partir de la descripción de la llegada a la técnica, la permanencia y pertenencia, así como los sentidos que le otorgan a la formación docente, podemos identificar los movimientos de lxs sujetxs a través del tiempo: el *ahora*, el *antes* y el *después* del Profesorado fue recurrente para pensar en las variaciones que se producen en las trayectorias de quienes cursaron.

El Profesorado de ETP produciría reconocimiento docente identificando variaciones en las identidades. Ya no se presentan desde sus oficios de base como técnicxs o profesionales sino nombrándose como docentes. Bajo la pregunta sobre cómo fueron formadxs quienes enseñan y cómo llegan a ser profesorxs, reconocimos que una política de formación docente genera una interrupción temporal, inactual y finita en las trayectorias de quienes ya se encontraban ejerciendo la docencia. Esos rasgos propios de toda formación, generaron un escenario que lxs habilitó (según las circunstancias y sus historias singulares) a poder nombrarse como profesorxs, por un lado, pero también a desplegar movimientos en sus propias trayectorias educativas. Como ya mencionamos, la principal variación se da en el reconocimiento de la función que ejercían a partir de la emisión de un título que les permite acreditar la participación en concursos de ascenso a la docencia y lograr estabilidad laboral por medio de la titularidad en los espacios curriculares de la modalidad técnica pero también, habilitando otras realidades posibles y comenzando ellxs a imaginarse en otras funciones más allá de la de ser profesorxs en este tipo de escuelas. Resta en futuras políticas profundizar, por ejemplo, en instancias de formación que hasta el momento no han sido exploradas ni planteadas desde la prescripción curricular: lxs profesorxs como investigadorxs de sus propias prácticas y experiencias, como productorex de saberes pedagógicos específicos sobre la educación técnico profesional. Se trataría de asumir la práctica docente como ámbito de investigación en el nivel secundario de la modalidad técnica y otorgarle así el reconocimiento que por tantos años el propio sistema educativo le adeuda.

Al concebir la identidad como narración, promesa y sentido, destacamos que en el Profesorado de ETP se habilitó una experiencia sensible de recibir a otrxs. Es decir, en tanto institución formadora, contribuyó a construir identidades posibilitando relaciones entre otrxs sujetxs. Otorgó herramientas que abrieron a nuevas discursividades, nuevos modos de nombrar aquello que ya realizaban y no sabían cómo nombrar. Les posibilitó revisitar la mirada sobre el hacer cotidiano del oficio docente sobre sus oficios de base, dando lugar a la construcción de una identidad que no se cierra sobre sí misma, sino que se va forjando en el pensamiento con otrxs.

Aportes e interrogantes al campo de las políticas educativas para la modalidad técnico profesional

El profesorado técnico estudiado habilitó identidades docentes en una permanente apertura de pensamiento sobre el oficio y nos permitió pensar en los desafíos por venir en las políticas vinculadas con esta modalidad del sistema educativo, así como formular nuevos interrogantes en torno a problemas a ser indagados desde el campo de la investigación. En lo que refiere a las políticas, consideramos que las propuestas de formación inicial y en servicio de docentes requieren alcanzar altos índices de cobertura y articular metodologías de trabajo adecuadas a diferentes realidades laborales, que atiendan además a la diversidad de expectativas de carrera que pueden plantearse los docentes en ejercicio.

Ya observamos que la heterogeneidad en las trayectorias es el rasgo propio de quienes enseñan en esta modalidad para lo cual, pensar las formas que asume la formación, merece atender -como planteaban Diker y Terigi (1997)-, a sendas consideraciones particulares que aún resta seguir pensando para desplegar instancias de formación acordes a los tiempos que corren y el desempeño de nuevos roles en el sistema. Por ejemplo, es necesario incluir una perspectiva de formación tendiente a brindar herramientas en torno a la investigación y la producción de conocimiento por parte de lxs profesorxs que trabajan en la ETP ya que son ellxs protagonistas cotidianos en sus oficios de base, así como en el oficio de la transmisión.

Además, es urgente pensar en las demandas actuales de la educación secundaria técnica - como la que aquí identificamos- vinculadas con la formación en ESI y la perspectiva de género, ya que numerosos estudios vienen señalando los obstáculos en la implementación de la Ley n° 26.150. Entre ellos se destacan la desinformación de lxs docentes y la comunidad educativa, la débil propuesta de formación en ejercicio sobre estos temas, los mitos y prejuicios en cuanto a la transversalidad de su implementación, la falta de recursos y materiales necesarios para desarrollar

actividades y formarse en el área, entre otros (Morgade y Fainson, 2015). Por ende, nos preguntamos de qué modo calan estos temas en la ETP y qué relevancia tienen las políticas de formación para obrar en lo sucesivo.

Habilitar una política como fue la creación de este profesorado inaugura nuevas problemáticas. La diferenciación que se produce entre docentes titulados en este profesorado con los no titulados es considerada de un modo especial ya que, si se hace reposar todo en la formación docente inicial, o si se restringe el acceso a cursos de posgrado a quienes estén titulados, no alcanzará a cubrirse la formación de todxs lxs docentes en ejercicio. No solo porque muchxs son en realidad profesionales universitarios o técnicxs de base dedicados a la docencia, sino porque no todxs lxs técnicxs y profesionales en ejercicio están tituladxs. Además, como ya señalamos, es urgente revisar la privatización de esta propuesta de formación. Al ser las universidades privadas las encargadas de ofrecer una formación similar a la aquí estudiada se acrecientan las lógicas desiguales en el acceso al conocimiento. Enfatizar en estudios que reconstruyan las continuidades y discontinuidades en las políticas de formación orientadas a este nivel permitiría sistematizar experiencias y diseñar propuestas que revaloricen las tradiciones de la ETP, pero en clave a los desafíos de este siglo XXI.

La capacitación pedagógica de graduadxs no docentes aún sigue siendo un área crítica en la oferta de formación continua. El peso de la titulación universitaria o, como en este caso, de títulos de base técnicos en la formación de quienes ejercen la docencia en la ETP, (en particular en el nivel medio y en las carreras técnicas, tanto medias como superiores) sigue siendo una deuda pendiente. Este rasgo requiere del subsistema de formación docente una respuesta, destinada a formar pedagógicamente a lxs graduadxs no docentes que se desempeñan en el sistema que, como en este caso, se encuentran ejerciendo en la modalidad técnica. Es necesario hacerlo atendiendo a las transformaciones que se produjeron en la última década a nivel socio político, cultural y económico. Como lo hicimos a lo largo de este trabajo, volvemos a destacar el carácter contingente, abierto, en que se producen las identidades docentes provenientes de múltiples espacios de formación y comprendemos a las trayectorias de forma situacional, en un interjuego entre el tiempo pasado, presente y futuro, evitando el acopio causal entre lo que puede la política en términos de efectos y consecuencias, sino en términos de posibilidades, potencias y habilitaciones (Ball, 2002).

Para finalizar recuperamos las palabras de Birgin (2006) al señalar que uno de los desafíos de las políticas de formación está en construir vínculos, tejer la trama política, social, educativa en

el encuentro que anuda la transmisión cultural. Si bien no se resuelve sólo desde la formación, esta puede aportar a renovar los sentidos del enseñar, los mandatos heredados y a construir otros nuevos. Desde este punto de vista, consideramos que la política de formación aquí presentada ha contribuido significativamente a tejer esas tramas y a hacer posible en lxs sujetxs cursantes otros modos de pensarse y ser con otrxs, en este caso, reconocerse profesorxs. Una política de formación docente inicial y en servicio permite dar cuenta, afianzar, consolidar esto que se decide ser y hacer: docencia.

Anexos

Actividad realizada con cursantes del Profesorado de ETP al iniciar el trayecto de formación.

Meme de época:



¿QUIÉN SOY?

<p style="text-align: center;">LO QUE LA FAMILIA / AMIGOS PIENSAN QUE SOY</p>	<p style="text-align: center;">LO QUE EL GOBIERNO PIENSA QUE SOY</p>
<p style="text-align: center;">LO QUE LA SOCIEDAD PIENSA QUE SOY</p>	<p style="text-align: center;">LO QUE REALMENTE SOY</p>

Instrumento de entrevista a cursantes del Profesorado de ETP:

Nombre/ Edad/ Ciudad

- Trayectorias escolares:

¿Dónde cursó su escolarización secundaria? ¿Qué orientación cursó?

¿Qué fue lo más significativo de su formación en la Educación Técnica Profesional?

¿Qué docentes marcaron su trayecto en ese momento? ¿Por qué los recuerda al día de hoy?

¿Quiénes fueron figuras centrales en su paso por la escuela? ¿Qué le aportaron? ¿Creía que trabajaría como docente en ese entonces? ¿Su familia de origen tuvo que ver con la elección escolar? ¿A qué se dedicaba su familia?

- Trayectorias educativas/formativas:

¿Qué otro espacio de formación cursó cuando finalizó la escolarización secundaria?

¿Qué recuerda de significativo de esos momentos? ¿Qué saberes fueron necesarios para esa instancia? ¿Qué considera fue lo más importante que aprendió?

-Trayectorias laborales

¿Cuáles fueron sus primeros trabajos? ¿Qué recuerda como significativo de esos momentos? ¿Esos saberes tuvieron vínculo con el espacio laboral docente? ¿Cómo llega a trabajar en la escuela? ¿Tiene algún vínculo la escuela en la que trabaja con la que cursó sus estudios secundarios? ¿Hubo personas que acompañaron su decisión, impulsaron para que se dedique a la docencia?

Docentes: identidades

¿Quiénes fueron docentes memorables para usted? ¿Por qué?

¿Qué saberes considera usted son fundamentales para un docente que ejerce la práctica en la ETP? ¿Qué significa la docencia para usted? ¿Por qué eligió la docencia?? ¿Dónde cree que aprendió a ser docente? ¿Qué espacios contribuyeron a su formación docente?

En caso de ser mujeres: ¿Cómo recuerda el momento en que decidió seguir una formación técnica? ¿Vivió diferencias en el trato, los vínculos al ser mujer en este ámbito?

¿Cuáles? ¿Cuándo se reconoció como docente? ¿Qué implicó ese pasaje de técnico/a a docente?

El profesorado:

¿Cómo definiría su paso por el profesorado? ¿Por qué asistió a esta instancia de formación? ¿Cómo definiría su paso por la escuela antes y después de cursar el profesorado? ¿Cuáles fueron los aportes que el profesorado le permitió pensar, transformar? ¿Qué saberes fueron relevantes para el desarrollo de sus prácticas docentes? ¿Por qué? ¿Cómo vivenció la relación entre los saberes específicos y los saberes pedagógicos? ¿Qué saberes les parecieron irrelevantes, innecesarios? ¿Por qué? ¿Percibió transformaciones en la cultura institucional de su escuela? ¿A qué considera que se deben? ¿Cuáles creen son los desafíos que debería reconocer la formación para docentes de la ETP? ¿Qué posibilidades cree que les permite de ahora en más el profesorado de ETP?

En el caso de las mujeres: ¿Siente diferencias en el trato? ¿Cómo definiría los vínculos en el profesorado por ser mujer? ¿Vivenció escenas de machismo?

Bibliografía

- Achilli, E. (1998). *Enseñar y Aprender a Investigar hoy (Algunos interrogantes desde la práctica docente)*. Facultad de Humanidades y Artes-Universidad Nacional de Rosario. Mimeo.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social*. Laborde editor.
- Albornoz, M. R. (2010). *Historia de la educación técnico profesional*. Educ.Ar, Ministerio de Educación
- Alborch, C. (2011). *Malas. Rivalidad y complicidad entre mujeres*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Alliaud, A (2017). *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Almandoz, M. R.; Caldas Pereira, L. A.L.; Fernández Enguita, M.; Ferraro, R.; Gándara, G.; Gómez, V. M. y Valdés Cifuentes, T. (2010). *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. IIPE – Unesco.
- Antelo, E. (2015). *Pedagogías silvestres. Los caminos de la formación*. Editorial Arandu.
- Arendt, H. ([1954]1993). *La condición humana*. Paidós.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L.; Catanzaro, G. y Di Cori, P. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo.
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas*. Universidad Nacional de Córdoba. 19-33. Recuperado de: <https://bit.ly/3BmlhLQ>
- Bandinter, E. (1980). *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal siglos XVII al XX*. Paidós-Pomaire.
- Barros, Y. A. F. (2014). La otredad y la discriminación de géneros. *Advocatus*, (23), 49-57. <https://doi.org/10.18041/0124-0102/a.23.4968>
- Bartra, E. (1998). *Debates en torno a una metodología feminista*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado, las nuevas reglas del juego*. Troquel.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. *CLACSO*.

- Birgin, A. (2007). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En Terigi, F. (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI Editores.
- Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de docentes en ejercicio*. Paidós.
- Birgin, A. (2013). Problemas y debates contemporáneos alrededor de la formación docente. Programa de cátedra del Seminario de Maestría en Educación. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Birgin, A. (2015). Formación de maestros (as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo. *Nodos y Nudos*, 4(39), 29-37.
<https://doi.org/10.17227/01224328.4354>
- Birgin, A. (2017). Políticas estudiantiles en la formación docente en América Latina: Aportes de la investigación Educativa. *Revista UNAE* (1), 119-135.
- Birgin, A. y Charovsky, M. M. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, (39), 33-48.
<https://doi.org/10.17227/01212494.39pys33.48>
- Birgin, A. y De Marco, L. (2021). Los saberes en la formación docente inicial bajo la lupa: disputas en la Argentina del siglo XXI. *Revista Práxis Educativa*, 17(46), 1-25.
<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8922>
- Birgin, A. y Vassiliades, A. (2018). Políticas estudiantiles en la formación docente: problemas pedagógicos y debates en perspectiva Suramericana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (26). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3133>
- Birgin, A., y Dussel, I. (2000). Rol y trabajo docente. *Seminario formación docente. Buenos Aires. Secretaría de Educación, Dirección General del Planeamiento, Dirección Curricular*.
- Bloj, C. (2017). *Trayectorias de mujeres. Educación técnico profesional y trabajo en la Argentina*. CEPAL – Naciones Unidas. Recuperado de:
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/41230>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. ([1964] 2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derechos. En Kaplan, C. (dir.) *Culturas estudiantiles, sociología de los vínculos en la escuela*. Miño y Dávila.

- Bracchi, C. y Seoane, V. (2010). Nuevas juventudes: acerca de trayectorias juveniles educación secundaria e inclusión social. *En Archivos de Ciencias de la educación Año 4, (4), Universidad Nacional de la Plata.* Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf
- Braslavsky, C. y Birgin, A. (1992). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente.* Miño y Dávila.
- Bravo, P. C. y Moreno, P. V. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de investigación educativa, 25(1), 35-38.*
- Briascó, I. (2005). *Formación Profesional y Capacitación para la Integración y Competitividad.* OEI-Buenos Aires.
- Briascó, I. (2008). *¿Hacia dónde va la educación técnico profesional en América latina?* Fundación UOCRA.
- Briascó, I. (2010). Reconocer las trayectorias no formales, ¿qué puede hacer la escuela? En Misirlis, G. (coord.). *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir.* UNSAM.
- Briascó, I. y Montes, N. (2021). Trayectorias de equipos directivos en instituciones de educación terciaria tecnológica en países de MERCOSUR. *Revista Educación, Política y Sociedad, 6(1), 39-60.* <https://doi.org/10.15366/reps2021.6.1.002>
- Briascó, I. y Valdes, T. (2000). La educación técnico profesional en Iberoamérica. En: *Serie Educación Comparada.* Cuaderno (8). OEI-Madrid.
- Briascó, I. y Vargas, F. (2001). La implementación de sistemas por competencias: impacto en el modelo de gestión organizacional. Experiencias y estrategias para la acción. OEI-CINTERFOR. Recuperado de: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/educa_trabjo_oei_briascovargas.pdf
- Briascó, I.; Botinelli, L. y Montes, N. (2020). La oferta de educación terciaria tecnológica. *Caracterización de los modelos de gestión institucional desde la perspectiva de los estudios comparados (Informe Final de Estudios Sectoriales).* Inédito. NEIES. SEM.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de identidad. *Apuntes de Investigación del CECYP, 5(7), 30-67.*

- Butler, J. (2002). Críticamente subversiva. *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*, 11, 55. Recuperado de: <https://www.ub.edu/adhuc/ca/publicacions/sexualidades-transgresoras-una-antolo>
- Cahn, L.; Lucas, M.; Cortelletti, F. y Valeriano, C. (2020). Educación Sexual Integral. *Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia*. Siglo XXI Editores.
- Camblong, J. (2017). El desajuste entre la educación secundaria técnica y la Industria Naval provocado por el neoliberalismo durante la década de los '90 en Argentina. La consecuencia en el mercado laboral de los egresados de las escuelas técnicas. Caso de estudio: Escuela Técnica Naval de San Fernando. *Tesis de maestría. Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires*.
- Cano, D. (1985). *La educación superior en la Argentina*. Grupo Editor Latinoamericano – Flacso
- Charovsky, M. (2013). La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires. *Tesis de maestría. UBA. Facultad de Filosofía y Letras*.
- Cuczza, H. R., y Acevedo, C. (1997). *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Los libros del Riel.
- D'Andra, A. M. y Buontempo, M. P. (2019). La escuela técnica y la formación profesional desde una perspectiva de género en la provincia de Corrientes Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 134-162. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i3.38630>
- Davini, M. C. (1995). *La formación de los docentes*. Un programa de investigaciones. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6275>
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer. I* (Vol. 1). Universidad iberoamericana.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo. En Puiggrós, A. (dir.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo 1945-1955*. Tomo VI de Historia de la Educación en la Argentina. Galerna

- Fajardo Farfán, J. S. F. (2013). La Seguridad Democrática y su impacto en la vida de las mujeres del Cauca. *Papel Político*, 18(1), 57-81.
- Fattore, N. y Bernardi, G. (2015). *El Programa Joven de inclusión socioeducativa*. UNICEF-UNR.
- Faur, E. y Gogna, M. (2016). La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. *VOCES DE LA INCLUSIÓN Interpelaciones y críticas a la idea de "Inclusión" escolar*, 195.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação y Sociedade*, 32(115), 339-356.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012). Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011). *Las políticas educativas después de los '90*, 43.
- Fernández Darraz, M.C. (2017). La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo. *Revista Signos*, 50(95),361-384.
- Fernández, A. (1991). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Nueva Visión.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación docente*. UNAM-Paidós.
- Ferry, G. (1990). La tarea de formarse. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, 43-63.
- Finnegan, (2006). Tendencias de la educación media técnica. *Boletín redEtis* N° 6, pp 1-6.
- Finnegan, F. y Pagano, A. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Frey, A. F. y Barbetti, P. (2020). Los estereotipos de género en las elecciones y expectativas de estudiantes de Educación Técnica Profesional en Argentina: diferencias regionales y de género. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3), 346-370.
- Frigerio, G.; Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Eds.). (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- Gaggero, H. (2008). La Expansión de la Educación Técnica durante el gobierno Peronista (1943-1955). *Actas de las XIII Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas*. Buenos Aires: UBA.
- Gaggero, H. y Garro, A. F. (2010). *Mejor que decir es hacer, mejor que prometer es realizar: Estado, gobierno y políticas sociales durante el peronismo (1943-1955): proyectos y realidades*. Biblos.

- Gallart, M.A. (1981). *Educación técnica y estructura social en América Latina*. UNESCO-CEPAL-PNUD.
- Gallart, M. A. (1985). La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo. Cuaderno CENEP Nro. 198.
- Gallart, M. A. (1986). Educación empleo y trabajo en la industria de la construcción de Buenos Aires. Un estudio de la capacidad de sustitución de la educación formal por aprendizaje en el trabajo. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) UNESCO.
- Gallart, M. A. (1987). Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo: la carrera de los egresados, Cuaderno del CENEP N° 38-39, Buenos Aires, Centro de Estudios de Población.
- Gallart, M. A. (2003). La formación para el trabajo en la Argentina: situación actual y perspectivas para el futuro. Santiago de Chile, CEPAL/GTZ.
- Gallart, M. A. (2003). La reforma de la educación técnica en la Argentina durante los años noventa. Modelos, alcance de la implementación y balance actual. *Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*, 33-149.
- Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* OIT/Cinterfor
- Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1997). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. En *Cuestiones actuales de la formación*. Cinterfor/OIT, 84-85.
- Gallart, M. A.; Miranda Oyarzún, M.; Peirano, C. y Sevilla, M. P. (2003). Tendencias de la educación técnica en América Latina Estudios de caso en Argentina y Chile. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Gamba, S.D. (2007). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Biblos.
- Garcés, L. (2007). La formación para el trabajo en el sistema educativo. Una mirada histórica. In: Garcés, L (Comp.). *¿De la escuela al trabajo?* Ediciones del Signo.
- Garino, M. D. (2018). Formación para el trabajo en la educación secundaria: aportes a las trayectorias laborales de jóvenes de Neuquén, Argentina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/90410>
- Garmendia Arigón, M. (2000). *Legislación comparada sobre formación profesional: una visión desde los convenios de la OIT*. CINTERFOR/OIT. Recuperado de: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/garmendia.pdf
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Morata.

- Gómez, M. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20(1), 103-113.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Hall, S. (2003). Introducción ¿quién necesita identidad? *Cuestiones de identidad cultural*, 13-39.
- Hillert, F. (1990). El perfil de la cultura pedagógica vigente en los institutos de formación docente para la enseñanza media. *Tesis de maestría. FLACSO. Buenos Aires*.
- Ibarrola, M. D (2010) Dilemas de una nueva prioridad a la educación técnico profesional. Un debate necesario” en La educ@ción digital magazine 144, Educational Portal of the Americas - Department of Human Development, Education and Culture. OEA-OAS
- Ibarrola, M. D. y Gallart, M.A (1994). *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. UNESCO.
- Iglesias, A. (2018). Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Tesis de doctorado. UBA*.
- IPE. (2006). *Relevamiento de la oferta y demanda y diseño preliminar del Plan de Formación Docente Inicial para la educación técnico profesional*. UNESCO
- INET (2016) La Educación Técnico Profesional en cifras. Recuperado de: http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/CifrasETP_Argentina2016-2016-06-28.pdf
- INET (2017). La ETP investiga. Resultados de las investigaciones INET 2017. FONIETP. Recuperado de http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2019/09/LaETPinvestiga_INET2017.pdf
- INET (2017). Las mujeres en la secundaria técnica: diagnóstico de una desigualdad persistente (en línea). <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2019/03/Las-mujeres-en-la-ETP.pdf> Consultado el 29 de enero de 2020.
- INET (2019). Mujeres en la ETP: Desigualdades y oportunidades (en línea). <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Mujeres-en-la-ETP-Desigualdades-y-oportunidades.pdf> Consultado el 29 de enero de 2020.
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2016). La educación técnico profesional en cifras 2016. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Recuperado de: [CifrasETP Argentina2016-2016-06-28.pdf \(inet.edu.ar\)](http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/CifrasETP_Argentina2016-2016-06-28.pdf)

- Jacinto, C. (2008). Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral. *Revista de Trabajo*, 4(6).
- Jacinto, C. et al. (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teseo
- Jacinto, C. y Chitarroni, H. (2010). Precariedades, rotación y acumulación en las trayectorias laborales juveniles. En *Ponencia en el 9 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, ASET, Buenos Aires.
- Jacinto, C., y Millenaar, V. (2007). Enfoques de programas para la inclusión laboral de jóvenes pobres. Lo institucional como soporte subjetivo. *Revista Última Década*. CIPDA. 67-92.
- Jackson, P. W. ([1968]1992). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jones, D. E. (2009). Antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina. *Argumentos. Revista de crítica social*, (11), 1-20.
- Karlyn, K. R. (2005). Scream, cultura popular y el feminismo de la tercera ola: “Yo no soy mi madre”. *Lectora: revista de dones i textualitat*, 43-73.
- Korol, C. (coord.). (2016). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. El Colectivo; Chirimbote; América Libre.
- Lamas, M. (2018). *Acoso: ¿Denuncia legítima o victimización?* Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Noveduc.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Editorial Candaya.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano: Materiales para conversar sobre el oficio*. Noveduc.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Maturo, Y. D. (2014). La educación técnica en Argentina: de la “reforma educativa”-década de los 1990- a la ley de educación técnico profesional. *Revista Exitus*, 4(1), 95-109.
- Maturo, Y. D. (2016). La educación técnica profesional de nivel medio en Argentina y Brasil: una lectura del marco normativo vigente. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/107882>
- Maturo, Y. D. (2018). Del discurso a la práctica: La trayectoria de la política educativa para la educación técnico profesional en Argentina y Brasil (2004-2015). Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11578>

- Maturo, Y. D. (2018). El derecho a la Educación Técnico Profesional: efectos de la dinámica exclusión incluyente en una escuela técnica de Córdoba. *Revista Educación, Formación e Investigación*. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/91639>
- Maturo, Y. D. (2019). El sistema de Educación Técnico Profesional en Argentina: Historia y actualidad. Revista: *Café con sociología*. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/126574>
- Millenaar, V. (2017). Trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres jóvenes de sectores populares que participaron de los dispositivos de formación para el trabajo. Área metropolitana de Bs.As. 2008-2013. Entre la profesionalización, la acumulación y la socialización. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. UBA.
- Millenaar, V. (2019). *La ETP desde una perspectiva de género: desigualdades persistentes, renovados desafíos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/124478>
- Millenaar, V. (2019). Masculinidades en la formación profesional: expectativas y sentidos del trabajo en un contexto de incertidumbre laboral. Dossier Género, sexualidades y educación. Intersecciones necesarias para una educación emancipatoria. Vol. 3 N° 1. Recuperado de: <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe069>
- Millenaar, V. y Jacinto, C. (2015). Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares: el lugar de los dispositivos de inserción. En Mayer, L.; Llanos, D. y Unda Lara, R. (Comps.). *Socialización escolar: experiencias, procesos y trayectos*. Abya Ayala - Universidad Politécnica Salesiana - CINDE – CLACSO. Recuperado de: <https://www.unsam.edu.ar/observatorio-jovenes/articulos/articulo4.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). Encuesta Nacional de Inserción de Egresados de Educación Técnico Profesional – INET. Recuperado de: <http://www.inet.edu.ar/index.php/estudios-investigaciones/sistema-de-seguimiento-de-egresados/encuesta-nacional-2011/>
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). SEGETP - Censo Nacional de último año de educación técnico profesional 2009/ Hernán Longobucco y Eva Vazquez. Serie alumnos y alumnas de ETP. Trayectorias escolares. 1° Ed. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). SEGETP - Censo Nacional de último año de educación técnico profesional 2009. Serie alumnos y alumnas de ETP. Características sociodemográficas. 1° Ed. Buenos Aires.

- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate: Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de antropología social*, (29), 43-60. <https://doi.org/10.34096/cas.i29.2794>
- Montesinos, P. et. al. (2010). *Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los jóvenes*. DINIECE. Ministerio de educación de la Nación.
- Moreno Marimon, M. y Sastre Vilarrasa, G. (2000). Repensar la ética desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 9(1), 35-48.
- Moreno Sosa, M. (2018). Trayectorias educativas de las mujeres universitarias: efecto de los roles de género en el retorno al sistema educativo. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(47), 139-176.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación: esbozo de un programa de acción*. Noveduc.
- Morgade, G. (2011). *Toda Educación es sexual*. La Crujía Ediciones.
- Morgade, G. y Faindson, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3460/3194>
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Editorial Homo Sapiens.
- Novick, M.; Bartolomé, M.; Buceta, M.; Miravalles, M.; y González, C. S. (1998). *Nuevos puestos de trabajo y competencias laborales*. Cinterfor/OIT.
- Novoa, A. (2002). *Formando de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA
- Oneglia, M. (2018). Reflexiones en torno a la Educación Sexual Integral (ESI) como una política pública en sexualidad. *Estudios del ISHiR*, 8(21), 33-43.
- Pellegrini, M.; Mosso, A. y Caldo, P. (2018). *Agujas, maderas y pinceles: Reflexiones e imágenes en torno a una Escuela Técnica que forma profesionales para el mundo del trabajo. Centeno: 1938 al presente*. ISHIR-Institutos de Investigaciones Socio Históricas Regionales del CONICET.
- Perrupato, S. (2013). Historiografía y educación peronista: un estado de la cuestión sobre historia de la educación durante el primer peronismo. *Nexus Comunicación*, 9(40), 149-166.

- Pineau, P. (1997). La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983. En *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Historia de la Educación Argentina Tomo VIII. Galerna.
- Pineau, P. (2012). Docente “se hace”: notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En *Más allá de la capacitación*. Paidós.
- Pineau, P. y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria e Prática da Educação*, 18(1), 47-61.
- Pinkazs, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos. En *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Miño y Dávila Editores.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva sociedad*, 146, 90-101.
- Puiggrós, A. (1999). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 10(1).
- Puiggrós, A. y Bernetti, J. L. (1993). *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Historia de la Educación Argentina Tomo V. Galerna.
- Rapoport, A. y Wolgast, S. (2016). Las mujeres en la secundaria técnica: diagnóstico de una desigualdad persistente. INET. Recuperado de: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2019/03/Las-mujeres-en-la-ETP.pdf>
- Rockwell, E. (1986). Cómo observar la reproducción. *Revista Colombiana de Educación*, (17). Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5141>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. In *Forum: Qualitative social research*. 10(2) 1-32.
- Sader, E. (2009). *El nuevo topo. Los caminos de la izquierda latinoamericana*. CLACSO-Siglo XXI.
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Biblos.
- Sardá, A. M. (2006). Comprender la globalidad desde la proximidad: Aportaciones no-androcéntricas a la construcción de un humanismo plural. *Revista F@ ro*, 2(4).

- Sarlo, B. y Kalinowski, S. (2019). *La lengua en disputa: Un debate sobre el lenguaje inclusivo*. Ediciones Godot.
- Sau, V. (2000). *Diccionario Ideológico Feminista*. Icaria.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Clacso.
- Schagradovsky, P. (2019). (Trans)formando los géneros y las sexualidades en las instituciones educativas. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). (Papeles de coyuntura ; 4) Recuperado en <http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/pephp/trans-formando-los-generos-y-las-sexualidades-en-las-instituciones-educativas/>
- Scott, J. (1999). El género una categoría útil para el análisis histórico. Recuperado en: <https://revistas.upr.edu/index.php/opcit/article/view/16994>
- Scott, J. W. (2001). Experiencia. *Revista de estudios de género: La ventana*, 2(13), 42-74.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Seoane, V. (2014). Género, cuerpo y sexualidades. Experiencias de mujeres en Escuelas Técnicas de la ciudad de La Plata. *Tesis de maestría. FLACSO*.
- Seoane, V. (2017). Diferencia sexual y experiencias de mujeres en la Educación Técnica: historia de silencios y resistencias. *La Aljaba Segunda época. Volumen XXI*.
- Seoane, V. I. (2012). Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica: experiencias de mujeres jóvenes en torno a la sexualidad, el género y la condición juvenil. En *VII Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2012 La Plata, Argentina. Argentina en el escenario latinoamericano actual: Debates desde las ciencias sociales*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Sobrevila, M.A (1995). La educación técnica en Argentina. Academia Nacional de Educación. Recuperado en: <http://www.educ.ar/>
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2016). Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa: una aproximación histórica. En G. Brenner y G. Galli (Comp.). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. La Crujía; Stella; La Salle.

- Spera, R. B. (2014). Reflexiones en torno al concepto de identidad en Hall, Derrida, Foucault y Laclau. Tesis de grado, *Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario.*
- Spinosa, M. y Testa, J. (2009). L'enseignement professionnel en Argentine: entre volontarisme et isolement dans la recherche d'un pays possible. *Revue Formation et Emploi.* (107) 9-24.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Morata.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina.* Ediciones del Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente.* Siglo XXI Editores.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en formación del profesorado? *Revista de Educación.* (284), 133-158.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación.* (350), 123-144
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Documento para el proyecto hemisférico "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar" (OEA-AICD). Presentado en el seminario internacional "Dimensiones para el diseño de políticas de inclusión educativa", organizado por OEA- EUROsociAL, sector Educación- Ministerio de Educación de Argentina. Buenos Aires.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Editorial Gedisa.
- Vaucher, J.R. (2019). (s/r). Trabajo Final: panorama de las políticas de formación docente. UNIPE. Montevideo.
- Veiravé, D.; Ojeda, M.; Núñez, C. y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media: biografías de profesores. *Revista Iberoamericana De Educación,* 40(3).
- Weinberg, G. (1967). *La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936-1965.* Editorial ITDT.
- Wiñar, D. (1970). Poder político y educación. El peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, ITDT, Buenos Aires.
- Yannoulas, S.C. (1994). *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del Normalismo y la docencia. (1870 – 1930).* Kapelusz.
- Zabala, E. B. (2015). La Educación Técnico Profesional como factor de desarrollo estratégico: panorama actual y balances frente a nuevos escenarios. *Revista Cuestiones de población y sociedad.* Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/69569>

Documentos normativos

- Actas Congreso Mar del Plata, 1994.
- Decreto 3029/2012 Reglamentación de la carrera docente de la provincia de Santa Fe.
- Ley n° 24.195/1993 Federal de Educación.
- Ley n° 26.058/2005 de Educación Técnico Profesional.
- Ley n° 26.075/2006 de Financiamiento Educativo.
- Ley n° 26.150/2006 de Educación Sexual Integral.
- Ley n° 26.206/2006 de Educación Nacional.
- Ley n° 26.618/2010 de Matrimonio igualitario.
- Ley n° 26.753/2012 de Identidad de género.
- Res CFE 47/08. Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la Educación Técnico Profesional correspondiente a la educación secundaria y a la educación superior.
- Res. CFE 296/16. Programa Nacional de Formación Docente Inicial para la Educación Técnico Profesional.
- Res. CFE 297/16. Perfil profesional del docente de ETP del nivel secundario.
- Res. CFE 46/08. Objetivos y acciones 2008 de formación docente.
- Res. CFE 63/08. Plan de estudios del Profesorado de educación secundaria de la modalidad técnico profesional en concurrencia con el título de base.
- Res. CFE 64/08. Programa Nacional de Formación Docente Inicial para la Educación Técnico Profesional.
- Res. CFE 84/09. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.
- Res. CFE 93/09. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria.
- Res. INET 458/2012. Homologación de títulos.
- Res. INFED 24/07. Lineamientos curriculares para la formación docente.

- Res. INTE 850/2012 INET. Criterios operativos, orientaciones y procedimientos para la presentación, ejecución, rendición y seguimiento y monitoreo de los planes de mejora jurisdiccionales.
- Res. ME 783/10. Adhesión de la Jurisdicción de Santa Fe al Profesorado de ETP.
- Res. N° CFE 175/12. Mejora continua de la calidad de los entornos formativos y las condiciones institucionales de la educación técnico profesional.
- RM 160/14 Determina la competencia para el ejercicio de la docencia en las unidades curriculares de la educación secundaria de la modalidad técnico profesional.
- Universidad Nacional de Quilmes (2020). Resolución N° 257. 20

Videos

INET. Distribución Fondo Nacional para la ETP. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=59cokdPa20o>