

La configuración de las trayectorias docentes en las escuelas técnicas de la provincia de Neuquén: un análisis preliminar

👤 *Natalia Noemí Fernández, Gisela Mónica Miñana y Micaela De Vega*

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar cómo se configuran las trayectorias docentes en dos escuelas técnicas de la Provincia de Neuquén, en especial, de aquellos técnicos y profesionales que se insertan en la docencia. Para ello, desarrollaremos una descripción de las escuelas analizadas y los primeros análisis sobre las dimensiones que inciden en la configuración de las trayectorias docentes: los mecanismos de ingreso a la docencia; las regulaciones del sistema provincial; los motivos de la elección de la docencia; los saberes propios del quehacer docente y la experiencia que se configura en este recorrido.

La investigación se basó en un estudio de caso desde una lógica cualitativa en el que efectuamos entrevistas semiestructuradas a docentes del ciclo básico y del superior, como así también a los equipos directivos durante el 2017.

Sostenemos que las trayectorias docentes de aquellos docentes, técnicos y profesionales de base, configuran experiencias heterogéneas y diversas, enmarcadas por las regulaciones y los mecanismos de acceso a la docencia, en las que se vislumbra la construcción de nuevas identidades profesionales, que tensionan la experiencia técnica-laboral con la formación pedagógica, y que inciden en las relaciones con el saber que construyen los estudiantes.

The configuration of de teaching trajectories in the technical schools of the province of Neuquén: a preliminary analysis

Abstract

The objective of this article is to analyze how the teaching trajectories are configured in two technical schools of the Province of Neuquén, in particular, of those technicians and professionals who are inserted in teaching. To do this, we will develop a description of

Palabras clave:

Trayectorias docentes, escuelas técnicas, experiencia, saberes.

Keywords:

Teaching trajectories, technical schools, experience, knowledge.

the schools analyzed and the first analyzes on the dimensions that affect the configuration of teaching trajectories: the mechanisms for admission to teaching; the regulations of the provincial system; the reasons for the choice of teaching; the knowledge of the teaching task and the experience that is configured in this path.

The research was based on a case study from a qualitative logic in which we conducted semi-structured interviews with teachers of the basic and higher levels, as well as the management teams during 2017.

We maintain that the teaching trajectories of those teachers, technicians and professional base, configure heterogeneous and diverse experiences, framed by the regulations and mechanisms of access to teaching, in which it is glimpsed the construction of new professional identities, which stress the technical-labor experience with the pedagogical training, and that affect the relations with the knowledge that the students build.

Introducción

En el presente artículo presentaremos una descripción y análisis preliminar del modo particular en que se configuran las trayectorias docentes en las escuelas técnicas de la provincia de Neuquén, a partir de avances del Proyecto de Investigación “Escuela Técnica y nuevas institucionalidades para el fortalecimiento del trabajo pedagógico: un estudio de casos en dos provincias argentinas”, dirigido por la doctora Nora Gluz (Convocatoria 2017-FONIETP).¹ Su propósito fue conocer las condiciones institucionales del trabajo pedagógico en escuelas secundarias técnicas de dos provincias: Buenos Aires y Neuquén, en función de la preocupación por el modo en que la escuela secundaria desarrolla estrategias para garantizar la obligatoriedad y afrontar las transformaciones recientes de la escuela técnica. Las jurisdicciones seleccionadas se caracterizan por tener posiciones diferentes frente a las reformas educativas. Las normativas dan cuenta de la existencia de dispares regulaciones curriculares, regímenes académicos y formas de acceso al puesto docente.

El objetivo de este artículo es analizar cómo se configuran las trayectorias docentes en las escuelas técnicas de la provincia de Neuquén, en especial, de aquellos técnicos y profesionales que se insertan en la docencia. Para ello, desarrollaremos una descripción de las escuelas analizadas y los primeros análisis sobre los condicionantes que inciden en la configuración de estas trayectorias docentes: los mecanismos y regulaciones propias del sistema provincial; los motivos de la elección de la docencia; los saberes que se ponen en juego en el quehacer docente y la experiencia que se configura en este recorrido. Estas experiencias, singulares y complejas, enmarcadas en dichos condicionantes, tensionan la experiencia técnico-laboral con la formación pedagógica e inciden en las relaciones con el saber que construyen los estudiantes.

Esta presentación es producto del análisis del trabajo de campo que se realizó en dos escuelas técnicas en la provincia de Neuquén durante el 2017 desde una lógica cualitativa. La investigación se basó en un estudio de caso² donde efectuamos entrevistas semiestructuradas a docentes del ciclo básico y del superior, como así también a los equipos directivos.

1. Este estudio significó un trabajo conjunto entre el equipo del Proyecto de Investigación 2017-2020 “Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles”, dirigido por la doctora Silvia Martínez, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, y el equipo del Proyecto de Investigación 2016-2018 “Regulaciones, institucionalidades y prácticas: un análisis de las condiciones de producción del trabajo pedagógico en escuelas secundarias”, dirigido por la magíster Silvina Feeny y la doctora Nora Gluz, dependiente del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional General Sarmiento.

2. El estudio de casos se basa en un diseño de investigación orientado al análisis de las relaciones entre muchas propiedades concentradas en una o pocas unidades. Se realiza un análisis intenso de sus significados con la intención de comprenderlo en su especificidad, para luego, poder realizar una comparación entre ellos (Archenti, 2007).

Especificidades que definen a las escuelas técnicas en la provincia de Neuquén

Para caracterizar la escuela técnica en la provincia de Neuquén, haremos una breve descripción del marco normativo de la escuela secundaria, para posteriormente analizar algunos aspectos del diseño curricular.

Desde el año 2014 la provincia de Neuquén cuenta con una Ley Orgánica de Educación Provincial 2945 (LOEP) que regula todo el sistema educativo. En un estudio anterior (Maturó, Fernández, Ganem & Saez, 2018) referenciamos la descripción de la misma, sosteniendo que, a casi diez años de la promulgación de la Ley de Educación Nacional 26206 (LEN), la LOEP establece, en el plano de las intenciones pedagógicas, fines y objetivos similares a la primera: la educación integral con igualdad de oportunidades, la garantía de la inclusión educativa y de justicia social y el rol del Estado como garante en el acceso, permanencia y egreso de los/as estudiantes. En este sentido, encontramos que hay continuidad entre las intenciones pedagógicas nacionales y provinciales.

En cuanto a las especificidades que marca la LOEP, con relación al vínculo entre educación y trabajo, en su artículo 52 expresa que el Estado provincial, a través del Consejo Provincial de Educación (CPE), debe propiciar la vinculación de las escuelas secundarias y de estudiantes con el mundo laboral, a través de prácticas formativas que articulen el estudio y el trabajo. En este sentido vemos la intencionalidad de desarrollar y fomentar prácticas educativas.

En lo que respecta a la Educación Técnico Profesional (ETP) particularmente, se fomentan las trayectorias de profesionalización y de prácticas profesionalizantes (art. 68), en el marco de la Ley de Educación Técnico Profesional 25058 (LETP) estableciendo que el CPE como órgano provincial debe articular acciones específicas con el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CONETyP).

Resulta importante destacar que la provincia, al no tener una norma propia para la ETP, regula el funcionamiento de esta modalidad mediante resoluciones *ad-hoc*, habiendo vacíos legales que expliciten los mecanismos locales para la participación en el catálogo de títulos y certificaciones, en especial ante variantes locales vinculados a la singularidad de las ocupaciones de la provincia. Si bien en la normativa presentada se percibe cierto énfasis en la definición de los roles referidos al gobierno y a los programas de estudio, la complejidad del ecosistema normativo de la ETP requiere de normas específicas que le den vigor y mayor vigencia (Maturó *et al*, 2018).

En función de estos marcos regulatorios nacionales y provinciales, el currículum se presenta como un campo de disputa de saberes. Desde el año 2015 en la provincia se lleva a cabo un proceso de construcción curricular en la educación secundaria que propone una “nueva escuela secundaria”. Este proceso constituye un hecho político pedagógico de carácter histórico a nivel provincial con un sentido democrático al promover la participación del colectivo docente y de la comunidad educativa, considerando al currículum como proyecto político, educativo, cultural, comprensivo y situado (Res. CPE 1463/18). Sin embargo, hasta tanto este proceso no esté concluido,³ y al no haberse transitado en la provincia ninguna de las reformas planteadas en la Argentina desde 1993, las escuelas secundarias se rigen por los planes de estudios del momento de su creación, o con las modificaciones locales que hubieran sufrido.

En el caso de la modalidad técnica en la provincia podemos hacer una distinción entre los marcos curriculares que estructuran el trabajo escolar de las escuelas técnicas de aquellas escuelas agrotécnicas.⁴ Las primeras organizan la formación en dos ciclos diferenciados de tres años de duración. El ciclo básico está vinculado a la formación

3. El proceso de construcción curricular provincial ha generado una serie de Resoluciones del Consejo Provincial de Educación que legalizan este proceso y se constituyen en los documentos del nuevo diseño curricular: en octubre de 2018, la Res. 1463, para los tres primeros años (Ciclo Básico Común); a fines de agosto de 2019, la Res. 1044, para el ciclo orientado para las escuelas secundarias comunes –antiguos CPEM–, la Res. 1045, para el ciclo orientado de la Modalidad Técnico Profesional, y la Res. 1046, para el ciclo orientado de la Modalidad de Jóvenes y Adultos. Se prevé la implementación de este nuevo diseño curricular a partir del ciclo lectivo 2020.

4. En 2017 en la provincia había 23 escuelas técnicas y 3 agrotécnicas.

general (asignaturas tales como historia, geografía, lengua) y la formación tecnológica, orientado a la adquisición de lenguajes específicos (como dibujo técnico) y espacios curriculares denominados talleres, vinculados a destrezas y habilidades prácticas (tales como construcción, diseño y elaboración de artefactos vinculados a su especialidad). El ciclo superior es diferente según el técnico a formar en cada institución, no obstante, se caracteriza por tener mayor carga horaria de materias teóricas y de talleres o laboratorios específicos. Puede observarse que las escuelas técnicas mantienen la clásica división de materias teóricas y talleres de prácticas, planteado en el antiguo Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET). En las segundas, las escuelas agrotécnicas, la estructura curricular plantea un ciclo básico de cuatro años que incluye asignaturas de la formación general, así como otras específicas de la producción vegetal —Formación Básica Agropecuaria, Horticultura, Parques y Jardines, por ejemplo—, y de la producción animal —Granja, Mantenimiento de Chacra, Ovinos y caprinos, Avicultura, entre otras—. Al mismo tiempo, incluyen asignaturas agrupadas como Espacios Institucionales: TEA (Trabajo, estudio y apoyo), Actividades estudiantiles (Centro de Estudiantes) y Convivencia. El ciclo superior está integrado por dos años, en los que sobresalen los espacios de Metodología de Formulación de Proyectos Productivos y Proyectos didáctico-productivos, que comprometen a los estudiantes con la elaboración de un proyecto productivo en quinto año, que se implementa en sexto año.

Según esta breve descripción de la organización curricular, podemos apreciar una particular ponderación de los saberes, y de sus modos de construcción. Mientras en las escuelas técnicas se destaca una jerarquización y división entre saberes teóricos y otros de índole práctica, cuyas propuestas vinculadas al hacer se encuentran circunscriptas a productos específicos que los estudiantes realizan en situación escolar; en las escuelas agrotécnicas las propuestas de formación de cada asignatura se encuentran guiadas por el ciclo vital del ser vivo en cuestión (ovinos, por ejemplo). Este abordaje exige el desarrollo coordinado de “instancias de enseñanza en ‘el aula de adentro’ y en ‘el aula de afuera’” (los sectores productivos) (Miñana & De Vega, 2018), que comprenden los tres tipos de saberes descritos por Barbier (1996): los conocimientos, los saberes de acción, los saberes de situación. De este modo, tal como plantea Spinosa (2006):

La conceptualización de la acción a partir de una mediación organizada por el sistema educativo puede permitir, como lo han demostrado los trabajos en didáctica profesional, la transformación de los “conceptos en acto” (Pastré, 1999; 2005) en conceptos de un nivel de generalidad mayor e integrarse por vía de la enseñanza en leyes y teorías que conforman el currículum. (p. 9)

De esto subyace que, en ambos tipos de escuelas técnicas, se presenta de manera diferente el dominio de dos racionalidades y lenguajes que, según Spinosa (2011), caracterizan la formación del técnico. Por un lado, el saber hacer propio de los operarios y por otro, el saber teórico-conceptual característico de los ingenieros que otorga al técnico una versatilidad valorada en las organizaciones productivas. Podríamos reconocer tensiones entre los saberes en las escuelas analizadas ya que, según los planes de estudios, parecería que los espacios de práctica en algunos casos dependen de la teoría y en otros se configuran como espacios mismos de creación.

Caracterización de las escuelas secundarias técnicas neuquinas involucradas en la investigación

Los casos analizados son dos escuelas técnicas neuquinas, seleccionadas por sus distintos modelos de organización. La primera de ellas (en adelante E1) se corresponde

con un modelo cercano a las ‘técnicas tradicionales’ caracterizadas por su origen en el CONET con planes nacionales por especialidad. La segunda (E2) es una escuela producto de políticas de transformación institucional, que a partir de un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) de fines de los años ochenta le permitió tener cierta autonomía para el planeamiento institucional.

La E1 se encuentra ubicada en el centro de la ciudad de Neuquén y es una de las instituciones técnicas más antiguas de la zona. Ofrece tres modalidades de formación: mecánica, electromecánica y construcciones. Alberga a más de mil doscientos estudiantes que provienen de distintos puntos de la ciudad y funciona en tres turnos. Es una escuela que data de 1943 como escuela de oficios.

Respecto de la estructura organizacional de la escuela, cuenta con un director, dos vicedirectores, una regente de cultura técnica y una subregente, una regente de cultura general y dos subregentes, un jefe de taller y cinco asesoras pedagógicas. En 2017, la institución contaba con más de trescientos docentes. Para realizar las prácticas, la institución realiza convenios específicos con empresas del sector automotor y del sector hidrocarburífero, por ejemplo. Es una escuela con mucho prestigio en la zona, con diferentes articulaciones y actividades con la comunidad.

Al año 2017, la población se caracterizaba por ser ampliamente masculina, al menos el 70% eran varones, modificándose la composición según turnos y modalidades, siendo el turno vespertino el que tenía la matrícula más masculinizada. Los estudiantes acceden según el radio escolar, que es muy amplio por ser la única institución de modalidad técnica en la zona. En el año 2016, la mayoría de los estudiantes se titularon como Técnicos mecánicos electricistas, orientación que concentra el doble de egresados que la especialidad que se encuentra en segundo lugar, Construcciones.

La E2 es una institución técnica de modalidad agrotécnica ubicada en las cercanías de la capital neuquina, en una zona que históricamente tuvo un predominio agropecuario. Contaba en 2017 con más de cuatrocientos estudiantes y el título que brinda es el de Técnico Agropecuario con Orientación Vegetal o Animal.

La institución tiene un predio de veintiséis hectáreas, y en sus orígenes respondía al Programa de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Técnico Agropecuaria (EMETA) implementado en Neuquén en 1987 y desarrollado a través de la creación de una escuela de enseñanza secundaria de orientación específica y cinco puestos de educación no formal en diferentes puntos de la provincia. Se conformaron unidades didáctico-productivas por fuera del sistema educativo con características propias, como por ejemplo la designación de los docentes por cargos, y no por horas cátedra. Esta propuesta educativa tenía la firme intención de articularse con el sector agropecuario. En el año 1994 se interrumpe la experiencia del EMETA, continuando los puestos de capacitación como parte de la educación de adultos/profesional, y estableciéndose en 1996 nuevos planes de estudios para el nivel secundario y un reordenamiento del funcionamiento de la institución, adecuándose a las normas vigentes para todas las escuelas secundarias dependientes del CPE.

Respecto a la población que atiende esta escuela, se reconoce que en sus inicios asistían los hijos de los productores locales, pero con el transcurrir de los años y la progresiva disminución de los productores en el Valle,⁵ esta situación se fue modificando. En 2017, existía una amplia heterogeneidad de población en la escuela, tanto por sus características socioculturales como por su lugar de procedencia: al ser la única escuela agrotécnica en los alrededores no existe el requisito de estar domiciliado en el radio escolar, sino que pueden matricularse todos los interesados. La escuela dispone de un comedor gratuito que a veces opera como atractivo para las familias.

5. Es conocido como “El valle” a la región ubicada en la Patagonia norte, a la vera del río Negro y de los dos ríos que, al confluir, lo forman: los ríos Limay y Neuquén. Esta zona abarca parte de las provincias de Río Negro y Neuquén.

En 2017, la institución contaba con setenta y siete cargos interinos, veintinueve titulares, sesenta suplentes, además de veintiocho cargos “institucionales” (secretaría, prosecretaría, jefes de departamento, Vicedirección, asesoras pedagógicas). Dispone también de diez docentes de espacios de práctica (Instructores, MEP, MAEP).

Trayectorias docentes en las escuelas técnicas analizadas

6. Entendemos a las trayectorias como recorridos que suponen temporalidades, cambios en los actores y en el propio campo laboral. Las trayectorias se pueden describir como líneas y caminos que resultan de la observación de los movimientos de un actor o de un grupo a través del tiempo (Cols, 2008).

7. Los listados se conforman por medio de inscripciones anuales que realizan los docentes, donde la Junta de Clasificación de Rama Media del CPE realiza la valoración pertinente a partir de algunos aspectos que otorgan puntaje, a saber: título docente, toma de cargos por concurso, producciones, antecedentes.

Para el abordaje de las trayectorias docentes,⁶ analizaremos los mecanismos de acceso al puesto de trabajo y las motivaciones de la elección por la docencia, para así poder pensar en los saberes que se ponen en juego y la experiencia docente que se construye.

Acerca del puesto docente: sus mecanismos de acceso

Los mecanismos de acceso al trabajo docente en la provincia son vía asambleas públicas de cargos y horas vacantes,⁷ en las que se toma posesión de las horas o los cargos docentes según puntaje. Para las escuelas técnicas, los puestos docentes son por horas cátedra o por cargos de maestro de enseñanza práctica (MEP), maestro de apoyo a la enseñanza técnica (MAEP) e instructores.

Nos parece importante detenernos en la variedad de trayectorias profesionales de los docentes de ambas escuelas. Decían los equipos directivos:

—Profesores universitarios en el área técnica, hay pocos. En el área expresiva, si vos no sos profesional no podés desarrollar esa materia, no hay dónde, no existe. Así que ahí tenemos docentes con formación y elección docente. En Educación Física si no sos profesor de Educación Física no podés dar clases. Para lengua, tenés profes de lengua, de filosofía y maestras [de nivel primario], una multiplicidad. Y en el área de sociales también pasa lo mismo, tenes profes universitarios de historia y geografía, las maestras que son docentes con otra mirada... yo le digo a mis colegas que las maestras no tendrán conocimientos tan sólidos como el profesional universitario, pero estratégicamente te pasan por encima. La bajada única que tienen supera y eso hace que equilibre a la hora de desarrollar los contenidos. Y en el área técnica tenemos ingenieros, agrónomos, veterinarios y muchos técnicos salidos de esta escuela. (equipo directivo, E2)

—La particularidad que se da en las escuelas técnicas es que la mayoría son o técnicos o ingenieros o arquitectos. Obviamente tenés en las materias, profesores de matemática, que han hecho el profesorado en la universidad, más aún en el ciclo básico. Pero en el ciclo superior son, en general, profesionales de la especialidad de ingeniería civil, o arquitectura, o ingenieros mecánicos, o técnicos en mantenimiento de planta. (equipo directivo, E1)

Lo expuesto permite reconocer que, en ambas escuelas, quienes acceden a los puestos docentes responden a una multiplicidad de formaciones iniciales: maestras, profesores, ingenieros, veterinarios, técnicos, entre otros. Algunos de estos perfiles con formación pedagógico–didáctica, otros no. Por ejemplo, para ciertas disciplinas del ciclo básico, dada la escasez de profesores recibidos en esas disciplinas, los docentes de nivel primario pueden tomar horas. Estos tienen una formación didáctica general, pero no específica de algunas asignaturas. En el ciclo superior, suele ocurrir lo inverso, ya que los espacios curriculares están a cargo de técnicos o profesionales en la especialidad de la tecnicatura, pero sin formación pedagógica inicial.

Otro punto que nos interesa destacar alude a que las regulaciones del puesto docente habilitan a los egresados de las escuelas técnicas a desempeñarse como docentes en materias de la especialidad de su tecnicatura. Según el relevamiento realizado, encontramos en ambas escuelas ejerciendo como profesores a un gran número de jóvenes técnicos recién egresados, con poca o sin formación pedagógica ni recorrido por el sistema productivo. En este sentido es la propia escuela técnica en la que se forman la que se reconvierte luego en espacio de trabajo, en opción de desempeño laboral cuando otras ofertas, específicas de su formación técnica, escasean en la zona. Los propios estudiantes ya vislumbran esa potencial reconversión del espacio escolar en espacio laboral, al notar cómo muchos de sus profesores son egresados de la misma institución (De Vega & Belladonna, 2018).

Acerca de la elección por la docencia: ¿la docencia como trabajo?

En un contexto de transformación económica y social, en especial en la década del noventa, el empleo docente se configura como “garantía” de acceso a un empleo asalariado y estable que justamente en ese período registra un incremento de la actividad docente en el mercado de trabajo (Dirié & Oiberman, 2007). Este proceso de expansión de “trabajadores intelectuales” (Donaire, 2009) a la masa salarial nos convoca a seguir indagando las condiciones que adquiere este proceso en la actualidad. El incremento del empleo docente estuvo acompañado por ciertas significaciones en relación al colectivo de enseñantes, caracterizado por el empleo femenino, asalariado, público y con cierto nivel educativo. Dicha significación, al decir de Dirié y Oiberman (2007), constituye un empleo que se conforma como de “calidad” ya que proporciona estabilidad y se configura como una alternativa laboral a pesar del nivel de las remuneraciones percibidas y del bajo reconocimiento simbólico.

Estos sentidos enunciados atraviesan las dinámicas de las condiciones de trabajo docentes en las escuelas analizadas en aquellos profesores que son técnicos o profesionales. Entre los docentes entrevistados, la mayoría cuenta con más de doce años de antigüedad y tienen su carga horaria concentrada en las instituciones estudiadas. La situación de revista de la mayoría es titular o interina, lo que da cuenta de la estabilidad en sus horas o cargos. Advertimos que, para algunos de los entrevistados, la docencia es un campo que se configuró como un espacio laboral accesible en función de las necesidades económicas, que ha estado condicionada por el contexto social y económico y la búsqueda de estabilidad. En tal sentido, la elección por la docencia no constituye en muchos casos la primera “opción”. El ingreso al ámbito educativo se genera al tomar horas e iniciar automáticamente la tarea didáctico-pedagógica frente al grupo de estudiantes. Así lo plantean algunos de los entrevistados:

—... yo de total casualidad, yo jamás en la vida había pensado [...] yo vine a laburar acá, laburaba mucho en los campos, en los frigoríficos andaba por todos lados [...] me metí acá por un aviso en el diario. (docente MEP, E2)

—Empecé acá porque el primer trabajo que tuve fue en un instituto privado mientras estudiaba ingeniería y necesitaba dinero. Entonces después agarré confianza y me inscribí en el CPE, que me habilitaba para dar clases, con la experiencia que tenía dije “bueno, estoy en condiciones” y me vine [...] tomé este trabajo porque era lo que había en su momento y me terminé quedando por conformidad. (docente Ciclo Superior, E1)

Consideramos que los sentidos que plantean estos docentes refieren a las dinámicas propias del mundo del trabajo que se reflejan en el ámbito docente, de allí construyen sus modos de concebir la docencia y sus registros con relación a sus condiciones

laborales (Fernández, 2015). De este modo, la elección por la docencia es, en primera instancia, una cuestión pragmática, cuyo interés refiere a aspectos materiales. En el caso de los técnicos recién egresados, el ingreso temprano a la docencia les implica el desafío de tener que posicionarse como docentes y construir la autoridad pedagógica, sin contar con formación docente alguna, ni habiendo transitado como trabajador en el campo profesional a formar.

No obstante, este motivo inicial de ingreso a la docencia, quisiéramos destacar otro sentido que aparece en algunas de las entrevistas. En el transitar de ese recorrido, algunos docentes encuentran un gusto que le otorga otro tinte al cotidiano escolar. Un disfrute por la tarea de transmisión, que la convierte en un trabajo que ya no les es ajeno como aquél primigenio, sino sostenido en una diaria elección. Pareciera ser que se ampliara o diversificara el sentido original de la actividad, y que ahora se inscribiera en otro móvil que, tal como plantea Charlot, es “... el deseo que ese resultado permite saciar y que desencadenó la actividad” (2008, p. 90). De este modo, nos lo planteaba una de las docentes:

—No soy profesora, soy técnico mecánico, siempre lo digo. Pero bueno, me habilitó, me dio una salida. En ese tiempo era lo que tenía al alcance y después descubrí que me gustó. Por eso me quedé tanto con esto, porque en realidad en ese momento necesitaba el dinero y quería ver, con mi título y con mis estudios hasta tercer año de ingeniería, qué podía hacer. (docente Ciclo Superior, E1)

El deseo y gusto por la docencia va conformando recorridos singulares en la docencia en algunos de los docentes entrevistados. Cabe aclarar que estos docentes corresponden al ciclo superior donde en su gran mayoría se encuentran técnicos y profesionales tales como ingenieros, veterinarios, etcétera, dependiendo la especialidad de las escuelas.

En otros casos, algunos técnicos o profesionales deciden el ingreso a la docencia porque implica el retorno al espacio escolar, en el que construyeron una experiencia muy apreciada por ellos.

Acerca de la docencia y la relación con los saberes

En este apartado nos interesa profundizar en las relaciones con el saber que aparecen en las trayectorias docentes, entendiendo que la transmisión de los saberes “hace al corazón de la problemática educativa (que como sabemos excede a lo escolar) y se encuentra en el centro de la vida y del tejido social, en tanto construcción, inscripción e identidad cultural” (Frigerio & Diker, 2004, p. 9).

En primer lugar, abordaremos las disputas entre los saberes teóricos y los saberes prácticos para observar cómo configuran diferencias al interior del colectivo docente; en segundo lugar, nos detendremos en la percepción que tienen los docentes sobre los aportes a la enseñanza que puede dar la experiencia laboral por fuera de la docencia, en el campo profesional del técnico a formar.

En el análisis del trabajo de campo aparece con claridad la jerarquización entre aquellos docentes de “teoría” y los de “práctica”, un aspecto que atraviesa los debates curriculares y pedagógicos en la educación técnica. En tal sentido, plantearon lo siguiente:

—Mirá, históricamente, en las escuelas técnicas es como que el docente de teoría, es como que está por encima del de taller. Entonces ese distanciamiento, esa visión que tiene el MEP, como que se siente menos [...]. Pero pasa en muchas escuelas técnicas que, por ahí, si vos lo ves desde la parte de teoría, es como que decís: “ellos se alejan

y por ahí se sienten, porque se sienten menos porque no tienen la formación docente”. Y por ahí, desde la parte del MEP, ve que el docente está muy ensimismado en la parte de teoría y no valora, y no toma en cuenta, las actividades que se hacen en la práctica de taller. (equipo directivo, E2)

Así, la dicotomización entre teoría y práctica, que da primacía a los saberes teóricos y considera a los saberes prácticos como mera aplicación de los primeros (Spinosa, 2006), también opera clasificando a los docentes encargados de los espacios curriculares y constituyendo un equipo docente con muchas dificultades para entablar el trabajo coordinado y colectivo que demanda la tarea de enseñar. Se establecen, como plantea Charlot (2008), “relaciones sociales de saber” entre los docentes, fundadas en diferencias sociales de legitimidad entre estos saberes.

No obstante, como hemos mencionado, el diseño curricular de la E2 establece un abordaje integrado de los saberes, lo que implicaría el trabajo coordinado de dos o tres figuras docentes (profesor, MEP e instructor). Un profesor así nos relataba el desarrollo de su materia:

—... porque esta escuela tiene parte, dentro del aula y parte, fuera del aula [...] si vamos a cunicultura... se dan contenidos teóricos en el aula, pero nosotros tenemos un sector productivo que es el conejar [...] se arranca con una reproducción y se obtiene un producto final que es un alimento. Por lo tanto, en cunicultura arrancan con el estudio del conejo, de toda la alimentación, características ambientales que necesita el conejo para poder vivir bien, la reproducción y después hacemos la práctica y terminan con la faena, obteniendo el producto final que es la carne del conejo. (docente Ciclo Superior, E2)

De todos modos, resulta complejo el desafío educativo de desandar la separación entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, así como también la tradición del trabajo docente como tarea en solitario. Se precisaría garantizar otras condiciones institucionales. En este sentido, el trabajo en dupla pedagógica es una aspiración difícil de concretar, tal como se observa en esta cita:

—... no son talleres acá, no existe el taller. Acá existe la asignatura que tiene horas destinadas a práctica. Entonces, si vos lo mirás desde afuera, debería ser una dupla pedagógica, pero no se trabaja como tal. El que hace el diseño y elección de los contenidos conceptuales es el profesor y te dice que, en ese diseño, en el desarrollo teórico hay una parte práctica, y a la hora de hacer la práctica aparece el MEP o el instructor que acompaña al desarrollo práctico. ¿Y qué estuvo pasando con esto? Es como que están paralelos (*sin conexión entre ellos*), ¡y el grupo de niños es el mismo! Entonces, desde el año pasado se está trabajando en la propuesta pedagógica [...] se debería construir la planificación en conjunto con el MEP, porque es la persona que sabe con qué recursos didácticos cuenta, él es especialista del sector y el profe de aula es quien tiene el marco teórico, deberían complementarse, juntarse... (equipo directivo, E2)

Otro aspecto que se destaca, es la distinción que los mismos docentes señalan, según hayan o no tenido experiencias laborales por fuera de la docencia, relacionadas con el campo profesional de la tecnicatura a formar. Así lo plantean:

Puede venir un veterinario, un agrónomo y un egresado de acá, y se privilegia al egresado de acá. Yo lo veo como un error, ¿por qué? Porque, no por menospreciar lo que sale de acá, sino que vos nunca salís del útero y es muy fundamental. ¿Sabés por qué?, porque vuelven a ser alumnos, aunque no te lo quieran reconocer [...] que, si es profesional por lo menos, que tenga al menos cinco años de trabajo externo. (docente MEP, E2)

... la experiencia práctica me parece una de las fundamentales, hay materias que requieren, por ejemplo, organización industrial, de una experiencia previa en el campo laboral para poder transmitir algunos conocimientos. Después en las demás materias que tengo, sí y no, porque son muy teóricas, entonces por ahí no haría falta una experiencia en el campo laboral, es muy específico y no tiene vinculación. (docente Ciclo Superior, E1)

Es decir, se establece una distinción según el modo en que se han vinculado con los saberes a transmitir: algunos tienen saberes del trabajo, que son los “saberes que se ponen en juego en situación de trabajo” (Puiggrós, 2006), mientras otros solo han tenido contacto con los saberes técnicos específicos en situación escolar, como ser aquellos técnicos egresados de las propias escuelas técnicas, que luego ingresan como docentes.

Según la percepción de algunos docentes, la experiencia laboral permite construir otro tipo de saberes. En este mismo sentido, los estudios de la didáctica profesional recuperan la dimensión cognitiva de los procesos de aprendizaje que devienen de las conceptualizaciones de la acción en las experiencias y aprendizaje de saberes del trabajo (Puiggrós, 2006), superando la idea de que la experiencia solo genera saberes de experiencia. Asimismo, Spinoso (2006) plantea que:

... para hablar de los saberes del trabajo es necesario pensar en las relaciones que se dan entre la acción y la conceptualización, teniendo en cuenta que esta acción es, en gran medida, definida por objetivos ajenos al sujeto que lo realiza y a lo que aporta su trabajo. Es una acción mediada por relaciones políticas, sociales, económicas, tecnológicas, científicas y que, además, se enmarcan en relaciones no solo individuales, sino colectivas. (p. 8)

Según lo expuesto, si bien la E2 propone a los estudiantes el desarrollo de un proyecto productivo —que se constituye en una experiencia en la que aprenden saberes técnicos específicos y a resolver situaciones problemáticas que surgen en el devenir del emprendimiento—, no dejaría de ser una situación escolar, y por tal no podría generar los saberes de una situación de trabajo real.

Es entonces que nos preguntamos de qué modo inciden estas trayectorias docentes, diversas en relación a los ámbitos de construcción del saber a transmitir, en las posibilidades de promover aprendizajes significativos en los estudiantes. Charlot plantea que un sujeto puede aprender un “saber-objeto”, aprender a dominar una actividad o aprender a entrar en formas de relaciones (consigo mismo y con otros), y sostiene que:

... no hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo —que resulta ser, al mismo tiempo y por lo mismo, una relación con el saber—. Esta relación con el mundo es también relación consigo mismo y relación con los otros. Implica una forma de actividad, y agregaría, una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo. (2008, p. 103)

Esto significa que la relación con el saber es construida en un lugar y momento dado, y en relación con otros, por lo que en los procesos educativos los sujetos se inscriben en cierto tipo de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros. En este estudio, pudimos recabar voces de estudiantes que referían estilos docentes dispares, en cuyos extremos del gradiente aparecían aquellos reconocidos por la pasión por su materia y el compromiso con su tarea, y aquellos con desconocimientos sobre el saber a enseñar y sobre cómo enseñarlo, y sin empatía ni interés por el aprendizaje de sus estudiantes. Siguiendo a Charlot, podríamos pensar que las propuestas de enseñanza de estos

distintos docentes tienen diferentes posibilidades de provocar algo del orden del deseo, "... poner en movimiento a un sujeto que le asigna valor. El deseo es el motor de la movilización y, por ende, de la actividad" (2008, p. 134).

Nos queda como interrogante, para próximos estudios, indagar qué tipos de relación con el saber mantienen estos diferentes profesores, cómo han sido sus recorridos para construirlos de este modo, y qué singulares impactos tienen en la relación con el saber que construirán sus estudiantes, considerando que en la enseñanza pensada como acto de transmisión lo que se pasa no es un conocimiento, sino una relación con el conocimiento (Diker, 2004). Al mismo tiempo, considerando que esas trayectorias docentes implican un ejercicio cotidiano del quehacer docente, nos preguntamos qué nivel de explicitación y de reconocimiento les otorgan a los saberes vinculados con el saber enseñar.

Acerca de la trayectoria docente como experiencia

El término trayectoria, de acuerdo a Cols (2008), cobró considerable importancia en las últimas décadas en la investigación acerca de la docencia y permite acercarse al carácter complejo de esta tarea, con las múltiples condiciones y contextos sociales, institucionales, históricos, culturales y territoriales (Birgin & Charovsky, 2013) que atraviesan la configuración del trabajo docente. Es el concepto de trayectoria el que permite, a partir del reconocimiento de momentos, tiempos y actividades, reconstruir la acción docente, la propia profesionalidad y el tipo de saberes involucrados. Teniendo en cuenta que la temporalidad y los cambios caracterizan a las trayectorias, resulta propicio reconocer y analizar recorridos en la docencia singulares, no lineales, destacando su carácter procesual y dinámico, tal como se puede evidenciar en las citas mencionadas. Cabe señalar que estos recorridos adquieren sentido en el marco de instituciones educativas cuyos objetivos, en tanto proyecto y propuesta curricular, anticipan e inciden en el modo en que estas trayectorias se configuran con sus implicancias profesionales e incluso personales.

Los diferentes itinerarios profesionales que despliegan los docentes son planteados por estos estudios como opciones íntimamente ligadas a su capital social y cultural (Bourdieu, 1979). Desde esta perspectiva se considera a las trayectorias actuales como construcciones en espacios socialmente fragmentados, que dan lugar a la conformación de circuitos diferenciados de circulación que pueden convertirse en excluyentes tanto por el trazado que adoptan como por las posibilidades de uso de los sujetos en condiciones desiguales (Birgin & Charovsky, 2013). Estos itinerarios docentes, tal como vimos, se originan de diversas formas en ambas escuelas analizadas, y sus trayectorias suponen experiencias que se configuran en la permanencia en el puesto docente, articulando identidades profesionales y laborales, e incluso habilitando la resignificación de la propia experiencia estudiantil, en algunos casos.

Recurriremos aquí al sentido de la experiencia, en términos de Larrosa (2006), ya que posibilita pensar en aquello que se inscribe en el cuerpo y que tiene resonancia. La experiencia es *eso otro* que nos pasa, sin anticipación alguna pero que pone en evidencia el sentido de exterioridad del acontecimiento manteniendo la alienación y alteridad. Consideramos que ese cúmulo de experiencias que transitan los docentes en estas escuelas a través del tiempo y en el encuentro con la tarea propia de la enseñanza dan cuenta del proceso construido en estos recorridos y del interjuego entre prácticas esperadas y reales que se articulan en el propio quehacer docente. Es por ello que, podemos pensar en experiencias docentes en la enseñanza, ya que estas son la fusión del sentir, pensar y llevar al acto prácticas en las instituciones educativas que ponen en evidencia un aprender a ser docente haciendo. Cabe aquí recuperar, por lo tanto, el sentido de la experiencia para estos docentes, ya que las mismas no

solo han implicado su transformación, sino que han operado como formación en el marco del desempeño en el rol docente. Palabras ya citadas de los entrevistados dan cuenta de la presencia de estas experiencias subjetivantes, ya que, tal como plantea Larrosa (2006), el riesgo, la incertidumbre y la exposición han marcado sus primeros pasos en la enseñanza.

Trayectorias docentes en escuelas técnicas: desentrañar una trama de sentidos, regulaciones y saberes

En la actualidad se encuentra en pleno debate la educación secundaria en pos de lograr de manera efectiva la obligatoriedad y el pleno ejercicio del derecho a la educación de los jóvenes, establecidos por la LEN en el 2006. En el caso específico de las escuelas técnicas, sus finalidades formativas abarcan la ciudadanía, la continuidad de los estudios en el nivel superior y la formación técnica específica vinculada a los saberes del trabajo. Garantizar trayectorias escolares completas para todos los estudiantes complejiza las tensiones históricas que atravesaron la formación desde hace décadas vinculadas a la formación propedéutica y la formación para el trabajo (Gallart, 2006). En este contexto analizamos las múltiples dimensiones que se conjugan para configurar las trayectorias docentes de las escuelas técnicas de Neuquén, en tanto son quienes en su tarea de transmisión posibilitan a los estudiantes realizar complejos procesos de construcción de relaciones con el saber. A su vez, nos focalizamos en aquellos docentes que, siendo técnicos o profesionales como formación de base, ingresan a la docencia.

En este artículo nos abocamos a explorar las trayectorias para ponderar todas las experiencias por las que transitan quienes ejercen la docencia, tanto desde su ingreso como en su permanencia. Hemos indagado en los modos de acceso al puesto docente, los motivos de la elección y permanencia en docencia, la multiplicidad de formaciones profesionales y pedagógicas, como las heterogéneas vinculaciones con el campo profesional al que se dirige la formación de los técnicos. Tal como expusimos, en el análisis del trabajo de campo, se hizo evidente la heterogeneidad de trayectorias docentes. En algunos casos, se presentan arribos a la tarea docente por móviles vinculados a la resolución de situaciones económicas y en otros parecería que el deseo de volver al propio espacio escolar implica un ingreso desde otra posición. Asimismo, se observan carreras docentes iniciadas a muy temprana edad, como por ejemplo los técnicos recién egresados, que eligen a la docencia como opción laboral, sin tener formación pedagógica y debiendo asumir el desafío de constituirse en autoridad docente en relaciones pedagógicas con alumnos prácticamente pares en edad. También reconocimos docentes con formación pedagógica, a veces correspondiente a otros niveles educativos y otros que se desempeñan como especialistas en la profesión o tecnicatura de formación, con amplios recorridos profesionales, pero que, en ocasiones, en contextos de depresión económica, encuentran en la docencia un refugio que los ampara. En este panorama, las permanencias en la tarea docente cobran sentidos diversos y habilitan la posibilidad de ampliar y resignificar su estar en la escuela.

Nos quedan interesantes interrogantes para profundizar el análisis en estudios venideros: ¿qué aspectos configuran y sostienen la permanencia en la tarea docente de los técnicos y profesionales?, ¿qué tracciona en la docencia como refugio para estos perfiles?, ¿qué aspectos del quehacer conquistan a aquellos que inicialmente no hacían la elección docente más que por una cuestión laboral? Alliaud (2017) nos invita a pensar el oficio de enseñar como artesanía y plantea que “el hacer o el quehacer se fortalecen cuando los que enseñan se reconocen como hacedores de su trabajo; cuando pueden saber y apreciar lo que han producido. Muchas veces los maestros experimentan esa sensación

y en ella encuentran motivos de satisfacción y realización personales” (Alliaud, 2017, p. 38). En tal sentido nos preguntamos: ¿será que en el transcurrir de este quehacer, a medida que van enseñando, descubren el placer de la autoría de una obra y saben al detalle los secretos de fabricación?

En estas trayectorias, en el desarrollo del oficio, los docentes conocen, generan y se apropian de herramientas pedagógicas que hacen a un saber profesional específico, que es el saber pedagógico–didáctico. ¿Qué reconocimiento tienen estos saberes en estos profesionales docentes? ¿Cómo se conjugan con los saberes técnicos a transmitir —específicos del campo profesional—, algunos construidos en situación escolar, otros construidos en situación de trabajo? ¿Cómo se articulan, tanto en los saberes técnicos como en los pedagógicos, los saberes conceptuales, saberes de acción y de situación? Creemos que las regulaciones del puesto docente, las definiciones curriculares y las condiciones institucionales del trabajo pedagógico enmarcan estas trayectorias docentes y propician diversos modos de articulación de los saberes puestos en juego, habilitando ciertas relaciones con el saber por parte de docentes y estudiantes.

Consideramos, de acuerdo a todo lo expuesto, que habilitar oportunidades reflexivas y formativas desde el inicio de la construcción de la experiencia docente, posibilitaría desarmar las diversas tramas que alojan, y a su vez enmarcan, a aquellos técnicos y profesionales que ingresan al quehacer docente en las escuelas técnicas. De este modo se daría apertura a pensar los múltiples sentidos de las trayectorias docentes.

○ Referencias bibliográficas

- » Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- » Archenti, N. (2007). Estudio de caso/s. En Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J., *Metodología de las ciencias sociales*, 237–298. Buenos Aires: Emecé.
- » Birgin, A. y Charovsky, M. A. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, (39), 33–48.
- » Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3–6.
- » Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- » Cols, E. (2008). *La formación docente inicial como trayectoria*. Trabajo presentado en Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores de INFD, Buenos Aires, Argentina.
- » De Vega, M. y Belladonna, S. (2018). *La escuela como refugio. El ser estudiante en una escuela agrotécnica*. Trabajo presentado en VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Argentina.
- » Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *La transmisión en sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, pp 223–230. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » Dirí, C. y Oiberman, I. (2007). La creciente importancia de la actividad docente en el mercado de trabajo argentino. *Revista Estudios del Trabajo*, (33), pp. 33–66.
- » Donaire, R. (2009). Sobre la proletarización de los trabajadores intelectuales. Un ejercicio comparativo a partir del caso de los docentes de Argentina. En Neffa, J., De la Garza Toledo, E. y Muñoz Terra, L. (comps.), *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales*. Buenos Aires: CLACSO.
- » Fernández, N. (2015). El trabajo docente: nuevos (otros) modos de reconfiguración en la Provincia de Neuquén. *Revista Pilquen, sección Psicopedagogía*, 12(2), 1–13.
- » Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *La transmisión en sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- » Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 87–112.
- » Maturo, Y., Fernández, N., Ganem, M. y Saez, D. (2018). *Las prácticas profesionalizantes en la escuela técnica: aproximaciones comparadas entre Córdoba, Neuquén y Río Negro*. Trabajo presentado en VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía, Buenos Aires, Argentina.
- » Miñana, G. y De Vega, M. (2018). *El aula de adentro y el aula de afuera: cruces entre lo escolar y lo productivo*. Trabajo presentado en VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti, Argentina.

- » Puiggrós, A., (dir.). (2008). Historia y prospectiva de los saberes socialmente productivos: el ferrocarril y los saberes del trabajo. En *Anuario 2008 IICE*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- » Spinosa, M. (2006). Los saberes y el trabajo. *Anales de la educación común*, (5), 164–173.
- » _____. (2011). Transformaciones en el saber técnico. En Figari, C., Spinosa, M. y Testa, J. (comps.), *Trabajo y formación en debate*. Buenos Aires: Ciccus.

Normativa nacional

- » Congreso Nacional de Argentina. (8 de septiembre de 2005). Ley de Educación Técnico Profesional. [Ley 25058 de 2005].
- » Congreso Nacional de Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26206 de 2006].

Normativa de la provincia de Neuquén

- » Congreso de la Provincia de Neuquén. (16 de diciembre de 2014). Ley Orgánica de Educación Provincial. [Ley 2945 de 2014].
- » CPE, Resolución 1463/18, Ciclo Básico Nueva Escuela Secundaria Neuquina.
- » CPE, Resolución 1044/19, Ciclo Orientado Escuelas Secundarias Comunes.
- » CPE, Resolución 1045/19, Ciclo Orientado de la Modalidad Técnico Profesional.
- » CPE, Resolución 1046/19, Ciclo Orientado de la Modalidad de Jóvenes y Adultos.

Natalia Noemí Fernández

Magíster en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Docente e investigadora en la Universidad Nacional del Comahue. Integrante del Proyecto de Investigación: Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles (2017–2020), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Correo electrónico: natinoe@hotmail.com

Gisela Mónica Miñana

Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora en Universidad Nacional del Comahue. Integrante del Proyecto de Investigación: Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles (2017–2020), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Correo electrónico: giselaminiana@yahoo.com.ar

Micaela De Vega

Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Docente e investigadora en Universidad Nacional del Comahue. Integrante del Proyecto de Investigación: Escuela secundaria y trabajo en la provincia de Neuquén: dispositivos de formación, experiencias escolares y trayectorias juveniles (2017–2020), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Correo electrónico: miceladevega@hotmail.com.ar