

El oficio de enseñar en escuelas técnicas: los profesores profesionales

The craft of teaching in technical schools: professional teachers

Marisel Báez¹

Resumen

Este artículo caracteriza a los “Profesores Profesionales” en una escuela técnica de la Provincia de Córdoba, destacando su doble filiación con la educación técnica y el mundo laboral a partir del análisis de sus trayectorias formativas y las representaciones sobre el oficio de enseñar en la modalidad técnica. Se destacan las motivaciones y forma de acceso a la docencia y las tensiones entre la formación profesional específica y la formación pedagógica complementaria. Este artículo es parte de una investigación mayor sobre el oficio de enseñar en las escuelas técnicas, subrayando la fuerte identidad construida históricamente en estas instituciones.

Palabras clave: educación técnica; formación pedagógica; identidad docente; oficio de enseñar; profesores profesionales.

Abstract

This article characterizes “Professional Teachers” in a technical school in the Province of Córdoba, highlighting their double affiliation with technical education and the world of work, based on the analysis of their training trajectories and representations of the teaching profession in the technical modality. The motivations and form of access to teaching are emphasized, as well as the tensions between specific professional training and complementary pedagogical training. This article is part of a larger investigation into the teaching profession in technical schools, underlining the strong identity historically built in these institutions.

Keywords: technical education; pedagogical training; teacher identity; the craft of teaching; professional teachers.

¹ Prof. y Lic. en Biología. Magíster en Investigación Educativa (UCC) 2024. Adscriptiva al Proyecto de investigación “Aprendizajes creadores. Contextos, condiciones y praxis entre el oficio de enseñar y aprender”. Investigadora adscripta a la Universidad Católica de Córdoba (UCC). Capacitadora y formadora en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) Córdoba-Argentina. [maritabaez47@gmail.com/](mailto:maritabaez47@gmail.com) <https://orcid.org/0009-0007-5334-2652>

Recibido: 28/10/2025
Evaluado: 16/3/2026
Aprobado: 26/5/2026

Introducción

Este artículo forma parte de los resultados de la investigación para acceder al título de magíster en Investigación Educativa, de la Universidad Católica de Córdoba (UCC), enmarcado en el programa “Aprendizajes creadores. Contextos, condiciones y praxis socio pedagógicas entre los oficios de aprender y enseñar” de la UCC. Nos proponemos caracterizar a un grupo de profesores de una escuela técnica del interior de la Provincia de Córdoba, con la intención de brindar aportes con relación a la comprensión del oficio de enseñar en esta modalidad.

Nuestro interés surgió a partir de la interpelación que nos provoca, el panorama específico de la Educación Técnica Profesional (ETP), en el marco de la incorporación masiva de jóvenes al sistema educativo producto de la obligatoriedad de la educación secundaria con la implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Esta política incrementó la demanda de docentes para cubrir cargos, profundizando la práctica histórica de incorporación de profesionales sin formación docente, pero con conocimientos y experiencias pertinentes para la enseñanza de saberes específicos, incorporando profesionales que obligó, tanto al Estado nacional como a los Estados provinciales, a propiciar escenarios para una formación pedagógica que complementa su saber específico. La ETP dentro del campo de la formación para el trabajo en la escuela secundaria (Gallart, 2008; Jacinto, 2018), posee una especificidad en su propuesta formativa, que se manifiesta en las titulaciones que habilitan tanto a la continuación de los estudios superiores como al ingreso al mundo del trabajo con cierto nivel de preparación de acuerdo con algún sector productivo (Camilloni, 2006; Gallart, 2006, Fernández, Ganem, Saez, y Maturo, 2021). Esta especificidad de la Modalidad Técnica supone un colectivo docente acorde a la formación que se ofrece, solventado en sus conocimientos teóricos y su experticia profesional. Desde este punto de partida, abordamos el oficio de enseñar en escuelas técnicas en el marco del paradigma de la complejidad, postulado por Edgar Morin (2002).

Nos adscribimos a la corriente de investigación gestada por las investigadoras Dras. Silvia Martínez y Delfina Garino (2021), quienes sistematizaron y analizaron diferentes aspectos de la ETP en base a la relación educación-trabajo, cuyo resultado se expresa en una concepción escuela que caracteriza al oficio de enseñar en esta modalidad. En esta línea, asumimos a la escuela técnica como una institución educativa que forma para el trabajo en el Sistema Educativo argentino.

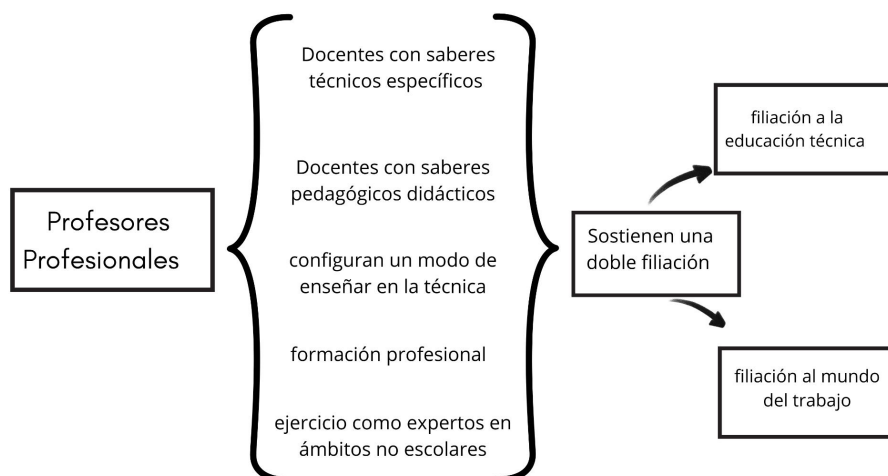
Siendo la escuela un dispositivo en sí mismo, en el que opera el currículo, se sostiene que este constituye el modo en que se piensan las intenciones educativas y su realización en la modalidad técnica expresando una concepción del conocimiento, de lo educativo y sus fines,

así como de la enseñanza de los sujetos que la llevan a cabo y a los que va dirigida (Martínez, 2021).

La modalidad técnica es un proyecto educativo de carácter político que se plantea en torno a modelos productivos regionales, poseyendo, en esta línea, el predominio de una racionalidad expresada en una técnica, regida por un sistema especificado de reglas, cuyo modelo es el deductivo propio de las ciencias naturales (medio-fines); y, una práctica, que tiende a promover una acción recíproca entre fines, medios, problemas, datos y soluciones, en el que la deliberación es el método que predomina. Esta racionalidad se denomina técnica instrumental (Barnés Castilla, 2022; Beltrán Veliz, Barrios Keterer y Cartier Thuillrirt, 2020; Sepúlveda y Véliz, 2016; Gallego Murillo, L. y Gallego Murillo, H., 2010). En este proceso educativo, se requiere de docentes que demuestren idoneidad en el manejo del contenido de su materia y en las capacidades instrumentales, traducidas en la realidad en prácticas parcializadas y disciplinares.

En este marco teórico-metodológico se construyó la categoría Profesores Profesionales para hacer referencia a ese conjunto de docentes con visibilidad particular en la enseñanza de la Modalidad Técnica, sobre todo en la Formación Científica Tecnológica (FCT) y Formación Técnica Específica (FTE) de las diferentes especialidades. El concepto de profesor hace referencia al dominio de competencias, capacidades, saberes técnicos-específicos y también pedagógicos didácticos, configurando un modo de hacer experto de docencia técnica; mientras que el concepto de profesionales define la formación de grado superior o universitaria y el ejercicio profesional en ámbitos no escolares propios de su titulación (Báez, 2024).

Esta conceptualización implica una forma de filiación a la escuela técnica que construyó su identidad en tanto egresados de una institución técnica y, a la vez, su retorno como profesores en la modalidad. Cabe resaltar, que varios de ellos vuelven a las mismas instituciones donde cursaron su secundario técnico, reconociendo esta filiación que otorga un sentido de pertenencia identitario a la institución (Yedaide, Castilla y Barniú, 2022). La categoría profesores profesionales, en esta línea, da cuenta de una doble filiación que replica el mandato fundante de la modalidad: una filiación a la educación técnica y una filiación al mundo del trabajo.



Esquema N°1: Categoría Profesores Profesionales. Fuente: Báez, 2024

En este punto, retomamos la idea de experiencia como acontecimiento significativo que constituye hechos fundantes en la trayectoria formativa donde las experiencias vinculadas a la teoría, la práctica y la técnica, constituyen una construcción artesanal en el sentido que lo plantea Sennett (2009). En el transcurso de esas trayectorias formativas se fue delineando el perfil del oficio de enseñar en las escuelas técnicas. El concepto de profesores profesionales (PP) tal como la definimos en el párrafo anterior, surgió como categoría emergente, producto de los datos significativos de la propia investigación.

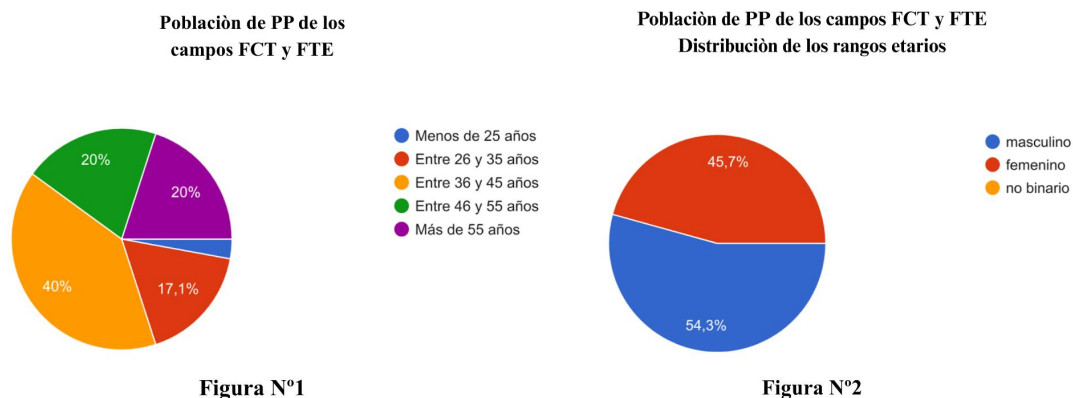
La experiencia de enseñar, analizada desde la perspectiva de las representaciones sociales (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979), permite comprender el quehacer pedagógico de los profesores profesionales en escuelas técnicas. Sus prácticas y saberes son construcciones sociales influenciadas por representaciones y creencias que les otorgan sentido. Estas representaciones, entendidas como un sistema cognitivo con lógicas, lenguajes, valores, ideas y prácticas propias, organizan la comunicación en el grupo social y facilitan la interpretación de la realidad cotidiana de las escuelas técnicas y el oficio de enseñar en esa cultura escolar, manifestándose como una forma de pensamiento social (Jodelet, 1986).

En tal sentido, la población estudiada, se seleccionó entre los profesores de las especialidades de Electrónica y Química de una escuela técnica que, además posee las especialidades de Electromecánica y Mecánica. A su vez, se acotó la indagación a aquellos PP de los campos formativos: FCT y FTE con formación pedagógica para graduados no docentes o que estén cursando dicha formación. Esta decisión metodológica, se basó en que la mayoría de los profesores con formación pedagógica complementaria se encuentran en la Especialidad Química; y, por otra parte, la Especialidad Electrónica es considerada por la comunidad educativa como una “*especialidad complicada de cursar*” (Báez, 2024). Se realizaron encuestas a todos los docentes de la FCT y FTE de estas especialidades y se entrevistaron, siguiendo los criterios establecidos, a ocho PP, cuatro de cada especialidad.

Análisis de los hallazgos

Con relación al objetivo planteado en este artículo, para caracterizar a los PP de la escuela objeto de estudio, tomamos en cuenta las condiciones y los condicionantes del trabajo docente como carrera profesional, la que está vinculada con las regulaciones curriculares y de régimen académico, pero también con sus trayectorias formativas y profesionales, las que inciden en sus prácticas docentes (Fernández, Miñana y De Vega, 2019).

En primer lugar, se analizó el perfil demográfico de los PP del Instituto Provincial de Enseñanza Técnica (IPET) con el fin de caracterizarlos y relacionar sus representaciones sobre el oficio de enseñar en escuelas técnicas con los modelos de país y proyectos de desarrollo durante sus etapas formativas. Se observó una población docente con una ligera preponderancia masculina (10% superior), lo cual es una característica histórica de las escuelas técnicas (Figura 1)².



La mayoría de los PP (casi el 80%) son jóvenes, entre 25 y 45 años y, egresaron de escuelas técnicas (Figura 2 y 3), sobre todo de las especialidades de Química y Electromecánica, durante la reforma educativa de la década de 1990 (Figura 4 y 5). Actualmente, estos docentes se desempeñan en las orientaciones de la institución.

² Los gráficos se elaboraron con datos de 39 encuestas a Profesores Profesionales de los campos de FCT y FTE

Período de egreso de la Educación Secundaria de los PP

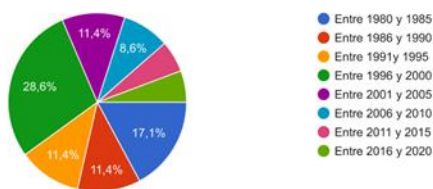


Figura N° 3

Modalidad de egreso de Educación Secundaria

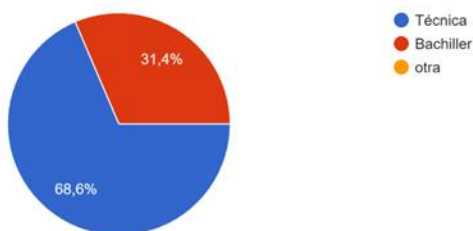


Figura N° 4

Especialidad cursada en la Educación Técnica

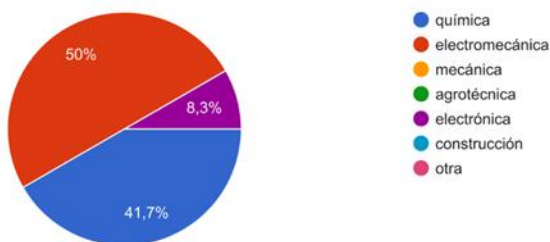


Figura N° 5

Con respecto a las motivaciones de la elección de la docencia, por parte de los PP, estas responden a las dinámicas propias del mundo del trabajo, siendo, en primera instancia, una cuestión de necesidad laboral. Sin embargo, este motivo inicial de ingreso a la docencia va cambiando a partir de la práctica docente, durante la cual algunos encuentran un gusto especial a medida que adquieren experiencia y se vinculan con el mundo escolar.

El gráfico de la Figura 6 refleja una condición que, desde la perspectiva de los PP, se vincula a la necesidad de acceder a un trabajo estable, que les otorgue una obra social hasta asentarse profesionalmente e ingresar a las industrias locales. Si bien, algunos continúan su actividad docente con menos carga horaria, existe una proporción mayor que utiliza la docencia como el inicio de su vida profesional. La biografía también da cuenta de ello (Figura 7) ya que los que se dedican exclusivamente a la docencia constituyen un 29%.



Figura N° 6

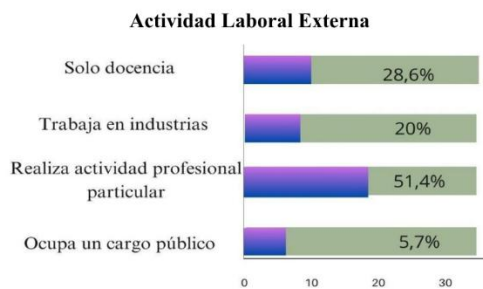


Figura N° 7



Figura N° 8

Si tenemos en cuenta que la mayoría de estos PP egresaron de esta institución u otra escuela técnica, podemos comprender la valoración del acto de “dar clases” que aparece en el gráfico de la Figura 7, como la principal motivación para elegir la docencia como actividad laboral. Entendemos que su paso por la escuela supuso una interiorización de las pautas de comportamientos esperables y deseables en relación con la producción y apropiación de conocimientos técnicos y, no sólo en relación a los saberes relativos a los contenidos curriculares. De esta manera, los PP se convierten en portadores de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, los docentes y sus trabajos.

En las entrevistas, se enfatiza lo que ya se había manifestado en la encuesta, en relación a la elección de la docencia como inicio de la vida profesional hasta insertarse en el mundo del trabajo. En ese sentido, la docencia se presenta como la posibilidad de poner en práctica el bagaje de conocimientos adquiridos durante su formación universitaria. Algunos de los entrevistados manifestaron, además, que hubo una motivación extra en su elección de la carrera docente, vinculado a un deseo e iniciativa familiar con cierta carga emocional. Así lo expresaba uno de los entrevistados,

“(…) quiero decir que mis papás son docentes, hoy día están jubilados los dos, haré cuatro años que están jubilados... Es como algo que tenía yo predestinado, porque siempre le digo a mí mamá que, entre mi hermana y yo, yo era quien iba a tener más chance de disfrutar la docencia” (Prof. L., entrevista, 23-02-2924).

Para otros, esta elección se debió a las vicisitudes propias de la vida, quienes reconocieron en esta actividad una oportunidad laboral a su regreso de la Capital provincial (donde estudiaron) para insertarse en el circuito del mundo del trabajo de la ciudad de Río Tercero, haciendo finalmente de la experiencia y el recorrido docente su profesión principal,

“(…) queríamos volver para acá y empecé a viajar y entré a dar tres materias de la tecnicatura del comercial ahí me di cuenta que me gustaba mucho la docencia... me gusta mucho dar clases” (Prof. G., entrevista, 05-03-2024)

“(…) me dejaron sin trabajo. Estamos hablando de un gobierno de los 90, principios de 2000 el gobierno digamos con bastantes complicaciones... los ingenieros estaban mal pagos y ahí sale una propuesta para trabajar acá en la ciudad de Río Tercero con un cargo y, bueno, me dediqué prácticamente a la docencia” (Prof. Ra., entrevista, 08-03-2024)

En este sentido, la legitimidad para “dar clases” se sostiene en el saber teórico-conceptual y el “saber hacer” propio de los técnicos, exclusiva de las ingenierías que otorgan una formación específica valorada en las escuelas técnicas y, que es aprovechada por los profesionales noveles, ya sea como elección laboral temporaria o definitiva para complementar sus ingresos profesionales.

Conforme el análisis de las fuentes (encuesta y entrevistas), se puede sintetizar que, en las motivaciones para el acceso a la docencia confluyen tanto el contexto socioeconómico del país como la implementación de la obligatoriedad de la escuela secundaria, que convirtieron a esta carrera en una posibilidad laboral que ofrecía estabilidad y beneficios sociales y previsionales a los profesionales noveles.

En referencia a esta oportunidad laboral, los datos de los gráficos de las Figuras 8 y 9 revelan que los PP, accedieron a su trabajo docente como profesores de horas cátedra y, en su mayoría, en carácter de titular; empero, un porcentaje importante –el 40%– posee carácter interino y/o suplente, lo que demuestra la precariedad en su situación de revista, teniendo en cuenta que estos cargos “caen” en febrero –esto significa que su MAB (formulario de movimientos de altas y bajas) tiene como fecha de finalización de la contratación en dicho mes–. Esto representa un tiempo de inactividad y corte en la continuidad pedagógica, es decir, en el diseño y sostenimiento de sus propuestas pedagógicas en el transcurso del año escolar.

En referencia a los mecanismos por los que accedieron a la docencia, prevalece la lista de orden de mérito (LOM), lo que revela que existe una mayoría entre los PP con la intención de dedicarse a la docencia, ya que esta lista supone la inscripción voluntaria como docente en el sistema educativo provincial. Por otro lado, un 30%, accede por artículo 43, lo que implica que la institución y el equipo directivo se ve forzado a cubrir cargos y horas cátedras vacantes a través de la valoración de las capacidades y dominio en los saberes técnicos específicos de los postulantes, sin poder priorizar la formación pedagógica (Figura 10).

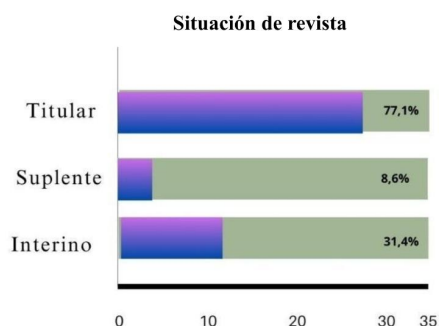


Figura N° 9

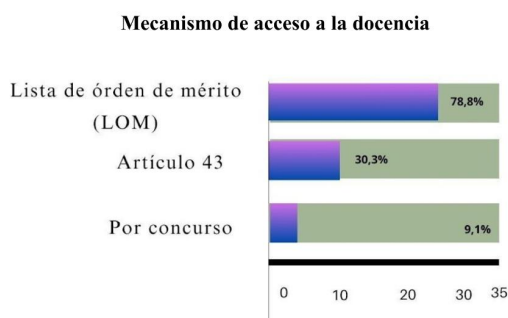


Figura N° 10

Estas disposiciones ministeriales crean inestabilidad laboral debido al carácter de interinato de todas las horas cátedras que estuviesen cubiertas por docentes con titulación supletoria y/o habilitante. A comienzos de cada año lectivo estas horas son nuevamente puestas en convocatoria, teniendo prioridad los profesores con titulación docente. Como el número de docentes es reducido, finalmente, vuelven a ser convocados los profesionales sin formación pedagógica bajo el Artículo 43 de la Ley provincial N° 9.822³, que les otorga a los directivos la facultad de designar profesores.

Esta realidad se presenta como perjudicial tanto para los profesionales que quedan fuera del sistema anualmente, como para los estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa, a sabiendas que en abril –o más tarde– ocuparan “nuevamente” esos cargos vacantes.

Estos PP del CO (orientación de Química y Electrónica), en sus relatos de vida expresan que su mecanismo de ingreso en el IPET, ha sido, generalmente, por art. 43, ante la vacancia en la cobertura de horas cátedras en materias de los campos de FCT y FTE.

“(…) entré por un artículo 43, en ese entonces, te digo claro... no tenía puntaje y al otro año, cuando se publicaron las horas, ya las personas que estaban delante mía en la LOM porque tenían puntaje docente, no las iban a tomar” (Prof. P., entrevista, 28-02-2024)

“(…)Empecé en el 2017 y las primeras materias fueron del espacio de Química Industrial, dos materias 20 horas de arrancada... eran del profe P. en la época de jubilaciones tomé las dos Química Industrial por art. 43” (Prof. G., entrevista, 05-03-2024).

Con relación a las trayectorias formativas, tal como lo plantean Fernández, Miñana, y De Vega, (2019), constituyen la base de la construcción del oficio docente; los PP hacen referencia a experiencias situadas y actividades ritualizadas en la modalidad, que les han otorgado significados subjetivos y particulares a sus prácticas. Se puede comprender, a partir de sus relatos, que estos significados están atravesados por componentes históricos,

³ Art. 43 de la Ley 9870 de Educación de la Provincia de Córdoba: en caso de que no hubiese aspirante para determinada vacante, los directores podrán proponer interinos o suplentes, prescindiendo de la nómina, pero ateniéndose en otros aspectos a las normas estatutarias.

sociales y estructurales presentes en el desarrollo de cada profesión y de cada profesor profesional.

En este sentido, sus biografías escolares reflejan la importancia de su paso por la escuela, donde fueron interiorizando no sólo los saberes relativos a los contenidos curriculares, sino también a las pautas de comportamientos esperables y deseables en relación con la producción y apropiación de conocimientos. De esta manera, los profesores son portadores de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares en las escuelas técnicas, sobre el oficio docente y sus particularidades en la Modalidad. En ese itinerario, pensado como recorrido singular, los PP delimitan circuitos en los que se observan *sabias decisiones* (Bourdieu, 2007) con las que van construyendo sus trayectorias docentes.

La encuesta revela que en el caso de los PP que trabajan en este IPET, casi el 70% son egresados de escuelas técnicas (Figura 11); mientras que, de un total de 24 profesores egresados de esa modalidad, el 63% lo hicieron del IPET de Río Tercero. Al mismo tiempo, si observamos el gráfico de la Figura 12 confirmamos la importancia de esta etapa formativa en la decisión sobre los estudios superiores, ya que el 70% cursó y terminó carreras universitarias cuya titulación también responde a la demanda de las industrias locales (Figura 13).

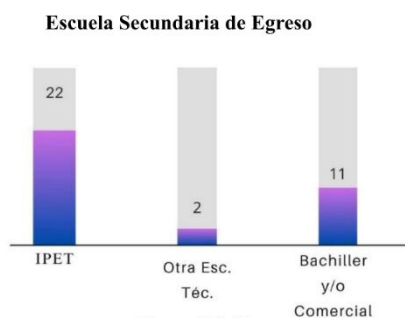


Figura N° 11

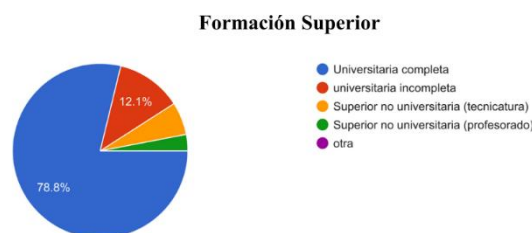


Figura N° 12

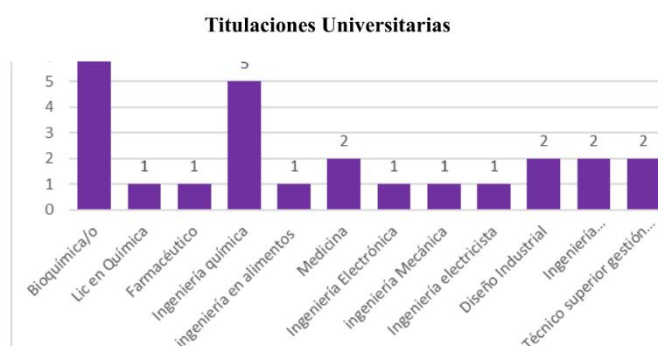


Figura N° 13

En esta línea, los datos corroboran la presunción inicial de que los PP se desempeñan mayoritariamente en el 2° ciclo o CO (72%) en concordancia con la especificidad que le otorga la titulación de su formación superior, que los habilita a desarrollar las competencias de los campos FCT y FTE, situación que se condice con la posibilidad de conjugar su formación de grado con la docencia, tanto en referencia a la preparación específica como a la disponibilidad horaria (Figura 13).

En las voces de los PP se visibiliza un itinerario formativo desde una educación secundaria técnica hasta una formación superior y/o universitaria con título de grado de Ingeniería Electrónica, Telecomunicación, Bioquímica, Licenciatura en Química, entre otras, (Figura 13), además de ser egresados de este IPET. De estos PP, el 50% posee una antigüedad reciente –de entre 5 a 10 años– en la enseñanza técnica (Figura 15).

Estos datos revelan, tanto en sus discursos como en sus prácticas, el sentido de pertenencia a esta escuela técnica. Inferimos que las ideas sobre el oficio docente se fueron construyendo a partir de las representaciones sociales sobre la enseñanza en esta escuela técnica, en particular, transmitidas de generación en generación, durante el cursado de su secundario y se consolidaron en la formación superior, coronadas por la titulación de grado. La realidad reflejada en la encuesta y, también, en las entrevistas, pone en evidencia la importancia que los PP le otorgan a la titulación superior con la que llegan a la docencia. Esto permite comprender la preocupación del Ministerio de Educación de la provincia y, también, del Equipo de Gestión de esta escuela, por la escasa formación docente de estos profesores. Esta preocupación derivó en una serie de disposiciones con la intención de subsanar esta situación, creando instancias para una formación docente que complemente el saber específico para el acceso a la titularidad de los cargos que ocupan.

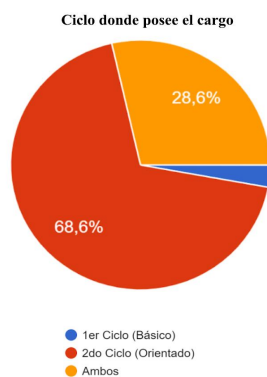


Figura N° 14

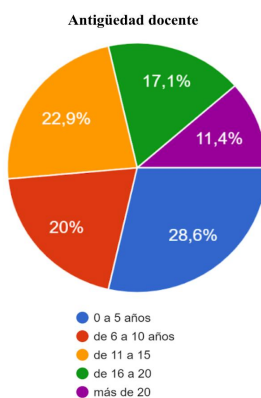


Figura N° 15

Los siguientes gráficos de las Figuras 16 y 17 sistematizan la respuesta de los PP a la invitación hecha desde la política pública a complementar su formación técnica con un trayecto pedagógico, observándose cierta resistencia al cursado de esta formación complementaria. Si tenemos en cuenta los números, el 51,4% de los profesionales no cursó aún el trayecto y el 23% de estos manifestaron no necesitarlo, sin embargo, la mayoría expresa tener la intención de hacerlo en el futuro.

Cursado del Trayecto



Figura N° 16

Intención de cursar el Trayecto

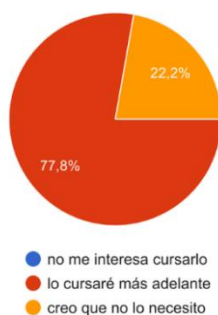


Figura N° 17

Al consultarles sobre la intención subjetiva para acceder a la formación docente complementaria (Figura 18) de aquellos que ya cursaron el Trayecto Pedagógico (TP) expresan que las motivaciones principales fueron la intencionalidad de potenciar sus clases y favorecer los aprendizajes de los estudiantes; no obstante, al calificar la propuesta didáctica de estos trayectos, un 30% manifestó que estaban alejados de la realidad áulica de las escuelas técnicas (Figura 19). En este contexto, los PP expresaron que la formación pedagógica respondió escasamente a las expectativas para una formación técnica específica,

“(…) El trayecto pedagógico me brindó herramientas por el hecho de estar en el aula ya que te estás dedicando ahí y entonces yo lo pensé más que todo en ese sentido de cómo completar el título desde el punto de vista de que la parte de mi formación universitaria me permite, digamos, el estar habilitada para dictar ciertas materias, pero es muy general no orienta con estrategias didácticas para la Especialidad…” (Prof. V., entrevista, 28-02-2024)

Motivaciones para el cursado del trayecto

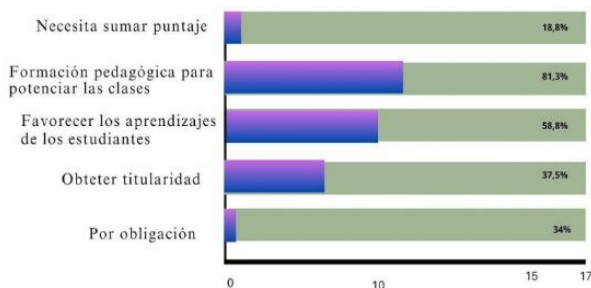


Figura N° 18

Aportes del Trayecto pedagógico

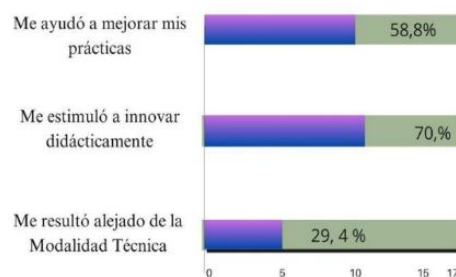


Figura N° 19

En referencia a los circuitos realizados por los PP, se comprende que sus inicios en la docencia comienzan en cualquier institución educativa donde haya vacantes, pero

buscando la oportunidad de tomar horas en este IPET, para con posterioridad, concentrar toda la carga horaria en esta escuela, eligiendo desarrollar su rol docente en los campos formativos de las Especialidades,

“(…) me podía haber quedado tranquilamente en el IPET L.T. porque tenía horas, me ofrecían las horas que quisiera porque ahí estaban todas disponibles, a mí me ofrecieron todo...pero preferí mi Enet” (Prof. M. R., entrevista 13-03-2024)

“(…) pero me iba capacitando para ir juntando puntuación para tener el puntaje para tomar las horas, o sea, yo cuando llego a IPET (ex Enet), “mi escuela” yo ya tenía, o sea, el máximo de puntaje y pude tomar todas las horas que quería...” (Prof. C., entrevista 01-03-2024)

La circulación por ciertos lugares y el tipo de uso, dan cuenta de la posición social y las formas de representar el espacio y a sí mismos a través de su apropiación (Birgin y Charovsky, 2013), configurando un trazado determinado por decisiones personales tomadas desde las representaciones sobre los lugares, resultado de las experiencias vitales de los sujetos en ese contexto social. Esto implica a la vez, instituir determinados circuitos de evitaciones, produciendo una construcción simbólica de dichos trayectos, retroalimentando esas mismas prácticas y representaciones. Esto revela que los circuitos no implican solamente lo que puede observarse en términos de trazados, formas de uso y circulación, sino lo que ello produce en términos de representaciones sociales al pensar la relación con los otros, la asignación a ese espacio escolar en la trama socioeducativa y lo que implica a modo de potencial subjetivante en cómo son experimentados. Así lo expresa una de las entrevistadas,

“(…) siempre me gustó la escuela y siempre los vi como unas estrellas a los profesores de Química...quería ser parte del “Rock star de ahí”, jaja” (Prof. M. R., entrevista 13-03-2024).

Estos circuitos elegidos van definiendo rasgos subjetivos, sociales y corporales que en su mixtura proporcionan una singularidad identificatoria de los itinerarios educativos de los PP, constituyendo una determinada filiación identitaria con la escuela técnica. Esta filiación es de carácter relacional ya que vincula y articula a todos quienes habitan la institución de modalidad técnica, configurando, a través del tiempo, las características particulares del oficio de enseñar en esta modalidad.

Los principales componentes de la identidad de la Educación Técnica están representados por la carga horaria, la habilitación del título, los talleres y laboratorios en contraturno y sus prácticas, así como la vinculación con el mundo del trabajo, que crean expectativas de salida laboral cercana (Abratte y Pacheco, 2006). Esta identidad se representa en el taller/laboratorio, que constituye el espacio formativo por excelencia, donde anida el “espíritu” de la escuela técnica (Muiño, 2022). Esta identidad constituyó la base de la resistencia (recurso de amparo) en épocas de la transformación educativa en la década de 1990, donde esta institución mantuvo el carácter obligatorio de los talleres en contraturno, desconociendo la disposición de su carácter optativo determinada por las políticas educativas del momento. Así queda plasmado en las voces y expresiones que demuestran el categórico sentido de pertenencia:

“(…) sentir el olor que tiene inconfundible ese que incluso yo cuando volví después de un montón de años digo... sigue teniendo el mismo olor la escuela o el que, una vez que ya me fui a Córdoba, la Facultad de Ingeniería tenía un olor similar, Me decía: me hace acordar al olor del taller de la escuela...” (Prof. Ro., entrevista 01-03-2024)

“(…) Palabra técnico era como palabra mayor, o sea, te vas a recibir con el título Técnico Químico vas a poder entrar a trabajar en la central, vas a poder entrar a una industria...Tener la chapa de técnico en el pecho” (Prof. P., entrevista 28-02-2024)

“(…) Ser egresado de la Enet te da chapa ...que noto que otros colegios de la Provincia de esas cosas mejor no se habla” (Prof. Ra., entrevista 08/03/2024)

Esta identidad propia de las escuelas técnicas se refleja en cada estudiante, en cada egresado y también en cada PP, quienes replican orgullosamente las prácticas y rituales que delinean la cotidianidad de los talleres, los laboratorios y las aulas de estas escuelas. La chaquetilla, el contraturno, las herramientas y la experticia que garantiza el ingreso al mundo laboral dan forma a la cultura institucional de las escuelas técnicas.

“(…) es como que ya tienen otras formas de estudio diferente y eso te lo va dando también la escuela, el hecho de decir bueno tener una cierta cantidad de horas, tenés que aprender a planificar, tenés que aprender a hacer las cosas con una determinada manera para poder llegar, porque si no, no se llega a técnico” (Prof. G., entrevista 05/03/2024).

El artículo 4 de la Ley Nacional N° 26508, replicado en el artículo 60 de la Ley provincial de Educación N°9870 al hablar de la Modalidad Técnica, expresa que esta promueve el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica y la aplicación sistematizada de la teoría. Esta enunciación legal de las características formativas de la modalidad técnica confirma y legitima las prácticas ritualizadas de estas escuelas al hacer hincapié en la formación profesional idónea y sistematizada de la teoría a partir de la aplicación práctica.

En el caso del IPET de Río Tercero, la identidad de la enseñanza técnica está vinculada a la formación de capacidades, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con el desempeño profesional en el contexto socio-productivo creado por la Fábrica Militar, la que le otorgó una impronta singular y, las industrias del polo químico, que constituyen el mundo de trabajo al cual aspiran laboralmente los egresados; así como una formación en contenidos académicos solventes como para garantizar el acceso al nivel universitario.

Conclusiones

El presente artículo tuvo como objetivo caracterizar a un grupo de profesores de una escuela técnica del interior de la Provincia de Córdoba, brindando aportes para la comprensión del oficio de enseñar en esta modalidad. Los hallazgos de la investigación

revelan un perfil de Profesores Profesionales (PP) con una doble filiación: a la educación técnica y al mundo del trabajo, lo que constituye un rasgo distintivo de su identidad docente.

Se observó una población mayoritariamente joven (entre 25 y 45 años) y con una ligera preponderancia masculina, egresados en su mayoría de escuelas técnicas, incluso de la misma institución donde actualmente se desempeñan. Esta trayectoria formativa previa en la modalidad técnica es un factor crucial que moldea sus representaciones y prácticas sobre el oficio de enseñar.

Las motivaciones para la elección de la docencia, si bien inicialmente se vinculan a la necesidad de estabilidad laboral y beneficios sociales, evolucionan con la experiencia, donde algunos PP encuentran un gusto especial por la enseñanza. La legitimidad para impartir clases se sustenta en su saber teórico-conceptual y en el “saber hacer” propio de su formación técnica y profesional, valorada en las escuelas técnicas.

En cuanto a su situación laboral, un porcentaje significativo de PP accede a la docencia por el Artículo 43 de la Ley provincial N° 9.822, lo que genera inestabilidad debido al carácter interino o suplente de sus cargos. Esta situación, si bien permite cubrir vacantes ante la escasez de profesionales con formación docente específica, afecta la continuidad pedagógica y la estabilidad de los docentes.

Respecto a la formación pedagógica complementaria, se evidencia una resistencia por parte de algunos PP, aunque la mayoría expresa la intención de cursar en el futuro. Aquellos que ya la realizaron valoran las herramientas brindadas para potenciar sus clases, pero señalan que las propuestas didácticas a menudo se encuentran alejadas de la realidad áulica de la educación técnica específica.

Finalmente, la investigación destaca la fuerte identidad de las escuelas técnicas, arraigada en la carga horaria, la habilitación del título, los talleres y laboratorios y la vinculación con el mundo del trabajo. Esta identidad se replica en los PP, quienes orgullosamente encarnan las prácticas y rituales que definen la cultura institucional. Se resalta también la apertura e inclusión del género femenino en la enseñanza técnica, lo que indica una deconstrucción de espacios históricamente masculinizados. La frase “tener la chapa de técnico en el pecho” sintetiza la profunda filiación identitaria de estos profesores con la modalidad técnica y las representaciones sobre el oficio de enseñar en la modalidad técnica, que constituirán el objeto de un próximo artículo.

Referencias bibliográficas

Abratte, J.P y Pacheco, M. (2006). *La Escuela Técnica en Córdoba. Sentidos y estrategias de la transformación educativa*. Serie Colecciones Estudios sobre Educación, Editorial Universitaria. Recuperado de: <https://ffyh.unc.edu.ar/jpabrattepedagogo/wp-content/uploads/2020/10/4-2006-La-escuela-tecnica-en-Cordoba.-Sentido-y-estrategias-de-la-transformacion-educativa.pdf>

- Báez, M. (2024). El oficio de enseñar en escuelas técnicas. Representaciones de los profesionales con formación pedagógica en una escuela con modalidad técnica en el interior de la provincia de Córdoba. [Tesis de Maestría no publicada]. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba.
- Barnes Castilla, V. (2022). Las buenas prácticas docentes en el campo de la formación técnica de nivel secundario. Un estudio interpretativo realizado en la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 Educación y Trabajo de la ciudad de Mar del Plata. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Rosario
- Beltrán, J. C., Barrios, J. I., y Cartier, B. I. (2020). Racionalidad técnica-instrumental en educación física. Un estudio cualitativo en contexto chileno. *Revista Espacios*, 41(04).
- Birgin, A. y Charovsky, M. M. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, (39), 33-48. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064830004.pdf>
- Camilloni, A. (2006). El saber sobre el trabajo en el currículo escolar. *Anales de la educación común*, 2 (3), 112-117. Recuperado de: <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/download/88/1686>
- Fernández, N. N., Miñana, G. M., & De Vega, M. (2019). La configuración de las trayectorias docentes en las escuelas técnicas de la provincia de Neuquén: un análisis preliminar. En. *Revista del IICE*, (46), 83-98. Recuperado de: <http://revistascientificas2.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/8590>.
- Fernández, N., Ganem, M. J., Saez, D. y Maturo, Y. (2021). Las Prácticas Profesionalizantes: su puesta en acto en tres provincias argentinas. En S. Martínez (Comp.), *Educación Técnico Profesional en Argentina. Saberes, prácticas y experiencias* (pp. 257-292). Ed. Teseo.
- Gallart, M. (2006) *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* OIT/Cinterfor, Montevideo. Recuperado de: <https://www.oitcinterfor.org/node/6181>.
- Gallart, M. A. (2008). Competencias, productividad y crecimiento del empleo. El caso de América Latina. Montevideo, Uruguay: Oficina Internacional del Trabajo (OIT), Cinterfor. Recuperado de: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/gallart.pdf
- Gallego Murillo, L. M. y Gallego Murillo, H. J. (2010). De la racionalidad técnica a la racionalidad crítica. *Revista Paca*, (2), 106-118.

Jacinto, C. (coord.) (2018). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: Moscovici, Serge (comp.). *Psicología Social II*, Barcelona: Paidós, pp. 469-494. Recuperado de: https://www.academia.edu/download/58919576/1_Denise_Jodelet_-_La_representacion_social20190416-96143-1fkpr3c.pdf

Martínez, S y Garino, D. (2021). "Problemáticas en torno a la educación técnico profesional". En: Martínez, S.; Garino, D. (comps.). *Investigaciones en la educación técnico profesional en Argentina. Saberes, prácticas y experiencias*. Buenos Aires, Editorial Teseo.

Morín, E. (2002). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. España: Gedisa.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Recuperado de: <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanálisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>

Muiño, M. L. (2022). *La construcción del oficio docente en profesores de escuela técnica. Un estudio de caso*. [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Nacional de Córdoba.

Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama

Sepúlveda, J. M., y Véliz, J. C. B. (2016). Racionalidad instrumental y prácticas de gestión en jefes técnicos de liceos de la Araucanía. *Revista de investigación educativa*, 34(1), 151-165.

Yedaide, M. M., Castilla, V. E. B. y Barniú, R. (2022). Identidades profesionales en los docentes de taller de la escuela secundaria técnica argentina. *Entramados: educación y sociedad*, 9(12), 272-285. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6544>

Fuentes Documentales

Ley N°26058 (2005). Ley de Educación Técnico Profesional. 8 de septiembre de 2005. Recuperada de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26058-109525/texto>

Ley N° 26206 (2006) Ley Nacional de Educación. 14 de diciembre de 2006. Recuperada de: [/https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf)

Ley N°9511 (2008). Ley provincial de adhesión a la Ley Nacional N°26058 Educación Técnico Profesional. 20 de agosto de 2008. Recuperada de: http://www.etpcba.com.ar/Documentos/Leyes/Ley/leypcial_9511.pdf

Ley N° 9.870 (2010). Ley de Educación Provincial. 15 de diciembre de 2010. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-9870-123456789-0abc-defg-078-9000ovorpyel/actualizacion>

Ley N°9.822 (2010). Ley Provincial. Modificatoria del Estatuto Docente. 25 de agosto de 2010. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-9822-123456789-0abc-defg-228-9000ovorpyel>