

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Psicología

Carrera de Doctorado en Psicología

**Formas identitarias profesionales en docentes de
educación técnica secundaria: devenires de un
agrupamiento de trabajo y vinculaciones con su
salud (2018-2022)**

Tesis para optar al grado de Doctora en Psicología

Doctoranda: Lic. Julieta Cassini

Directora: Dra. María Constanza Zelaschi

Codirectora: Dra. María Laura Henry

Por medio de la presente declaro que el material presentado a continuación, en cumplimiento de los requisitos para optar por el título de Doctora en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, consiste en una producción original resultado de mi propio trabajo (salvo en la medida en que se identifiquen explícitamente las contribuciones de otras personas) y de la supervisión de mi directora y co-directora de tesis y de becas. Así, afirmo que esta tesis no ha sido presentada, en forma parcial o total, en otra instancia u organización.

A la par, doy cuenta que el desarrollo de la investigación y la consecuente tesis, fue realizada con el apoyo del Estado Argentino. Esto se concretó mediante la adjudicación de una Beca Doctoral por parte de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la Provincia de Buenos Aires y una Beca de Finalización de Doctorado otorgada por la Universidad Nacional de La Plata. Ambas contaron con sus correspondientes solicitudes, concursos y seguimientos sobre el avance asumido.

Julieta Cassini

Ensenada, 2025

Es propicio atravesar las grandes aguas

Fragmento del libro de las mutaciones



Índice

Índice	3
Dedicatoria	7
Agradecimientos.....	8
Resumen	11
Abstract.....	14
Parte I: Presentación de la investigación.....	17
Capítulo 1. Introducción	17
1.1. Planteo del tema de investigación	17
1.2. Problema de investigación	21
1.3. Antecedentes.....	27
1.4. Tesis a sostener.....	43
1.5. Objetivos	43
Parte II: Trama teórica de la investigación.....	45
Capítulo 2. Formas identitarias profesionales	47
2.1. La identidad profesional: surgimiento del concepto en el mundo del trabajo y su viraje hacia las formas identitarias profesionales.....	47
2.2. Una propuesta posible para el abordaje de las formas identitarias profesionales	51
2.3. Aportes macrosociales al estudio de las formas identitarias profesionales: la salud colectiva latinoamericana	53
2.4. Aportes mesosociales al estudio de las formas identitarias profesionales: la propuesta de Dubar.....	58
2.5. Aportes de la psicodinámica del trabajo al estudio de las formas identitarias profesionales: cruces entre lo singular y lo colectivo.....	67
2.6. Aportes microsociales al estudio de las formas identitarias profesionales: los desarrollos de la narrativa.....	75
2.7. Síntesis sobre elementos a considerar del capítulo 2 a los fines de esta investigación.....	82
Capítulo 3. Crisis de las formas identitarias profesionales y vinculaciones con la salud en el trabajo.....	85

3.1. La crisis de las identidades comunales en el trabajo: particularidades y consecuencias sobre trabajadores y procesos de trabajo.....	85
3.2. El contexto en el cual se despliega la crisis de las formas identitarias comunales	91
3.3. Repercusiones de la crisis sobre los procesos de trabajo docente.....	97
3.4. ¿Qué es lo que está en crisis? Nuestro posicionamiento sobre las limitaciones de la para-posmodernidad y el carácter no natural del avance de las formas identitarias profesionales de tipo societario.....	108
3.5. Las formas identitarias profesionales y sus vinculaciones con el proceso de salud y enfermedad de los trabajadores desde la perspectiva de la salud colectiva latinoamericana.....	117
3.6. La dimensión colectiva desde la psicodinámica y sus aportes a la salud laboral en un contexto de primacía de formas identitarias profesionales societarias	126
3.7. Síntesis sobre elementos a considerar del capítulo 3 a los fines de esta investigación.....	135
Parte III: Perspectiva metodológica de la investigación	141
Capítulo 4. Descripción del sector y particularidades de la educación técnico profesional en Argentina	143
4.1. Contextualización de la educación técnico profesional: una mirada socio-histórica del campo	143
4.2. La educación técnico profesional hoy: delimitaciones dentro del sistema educativo nacional y provincial.....	161
4.3. Caracterización de la educación técnico profesional de nivel secundario	165
4.4. Dimensiones particulares de la educación técnico profesional de nivel secundario en argentina: rol docente, procesos de trabajo y establecimientos educativos.....	170
4.5. Dimensiones en tensión: ingresos al sistema y titularizaciones dentro de la educación técnico profesional secundaria.....	181
4.6. Otro actor dentro del sector: el rol sindical en la educación técnico profesional	187
4.7. Síntesis sobre los elementos a considerar del capítulo 4 a los fines de esta investigación.....	189
Capítulo 5. Lineamientos metodológicos.....	200
5.1. Decisiones metodológicas generales	200
5.2. Relevancia de la selección del caso	203
5.3. Técnicas de recolección de información	207
5.4. Selección de participantes de entrevistas semi-estructuradas a docentes de educación técnico profesional: características y criterios de inclusión	216
5.5. Consideraciones éticas y reflexivas en el proceso de investigación	223

5.6. Análisis de información y avance hacia la síntesis de resultados	229
Parte IV: Principales hallazgos: resultados obtenidos	237
Capítulo 6: Vinculaciones entre el contexto, los procesos de trabajo y la dimensiones colectivas de docentes de educación técnico profesional de nivel secundario	242
6.1. Lo que cambia en la Educación Técnico Profesional de nivel secundario....	242
6.2. Lo que permanece en la Educación Técnico Profesional de nivel secundario	248
6.3. Lo que irrumpe. Pandemia y Educación Técnico Profesional secundaria	254
6.4. Aproximaciones a los procesos de trabajo de docentes de educación técnica secundaria a la luz de dimensiones contextuales	259
6.5. Tensiones que atraviesan los procesos de trabajo de los docentes entrevistados. Los diálogos entre la teoría y la práctica	266
6.6. Localización de dimensiones colectivas del agrupamiento profesional	276
Capítulo 7: Formas identitarias profesionales en un contexto de avance societario y sus vinculaciones con la salud de los docentes entrevistados.....	286
7.1. Dimensiones biográficas de los docentes de educación técnica entrevistados	286
7.2. Dimensiones relacionales de los docentes de educación técnico profesional entrevistados	292
7.3. Identidad para sí y para otros: cruces de la complejidad en el advenimiento del “estar siendo” docente	303
7.4. Formas identitarias profesionales prevalentes en el conglomerado profesional entrevistado	310
7.5. ¿Agrupamiento profesional o colectivo de trabajo?	321
7.6. Formas identitarias profesionales, dimensiones colectivas y vinculaciones la salud de los trabajadores	339
Parte V: Conclusiones	364
Capítulo 8: Conclusiones y dimensiones finales de la tesis.....	366
8.1. Formas identitarias com-partidas entre el agrupamiento profesional entrevistado	366
8.2. De cómo las formas identitarias profesionales com-partidas se articulan con dimensiones macrosociales.....	370
8.3. Lo colectivo en un agrupamiento profesional.....	374
8.4. Dimensiones a considerar en el proceso de salud y enfermedad de los trabajadores.....	377
8.5. Limitaciones, alcances y aportes de la investigación	381
8.6. Posibles líneas de trabajo futuras	384

Referencias Bibliográficas	389
Índice de tablas	410
Índice de figuras	411
Anexos.....	412

Dedicatoria

A mi papá Sergio y a mi abuelo Pocho, ambos egresados, docentes y jubilados de la “Escuela Técnica”. A mi abuelo Tongo, peón rural y trabajador multioficio hasta sus últimos días. De sus recorridos y relatos nacieron muchas de las preguntas que han orientado esta investigación y me han dado a conocer, desde la mirada de los trabajadores, la riqueza que implica dedicarse al ámbito laboral.

A mi mamá Mabel, por compartirme la importancia de la educación, la lectura y las palabras como medio de transformación social y justicia.

A mis abuelas, Cristina y Celina, por su legado de coser, zurcir y crear.

A Diana Saralegui, docente de mi tercer año en la escuela primaria. Su presencia ofició como la primera referente educativa que me permitió vislumbrar significativamente la importancia de aprender con cariño y poner a jugar el saber con fines sociales.

A mis hermanos Iván y Leo, por su reconocimiento y orgullo.

A mi familia, especialmente a mi ahijada Delfina, por apoyar y comprender.

A mis amistades, por acompañar.

A Santiago, por ser faro.

A mí, por intentarlo.

Agradecimientos

Les hago llegar mi profundo agradecimiento a quienes acompañaron, de diversos modos, la realización de esta tesis:

- A la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC-PBA) por el financiamiento y la apuesta a mi carrera doctoral. También por la confianza depositada en mí, al convocarme a participar de instancias de intercambio organizacional durante mis años de becario, como fue la conformación de un equipo destinado al abordaje de licencias por razones de género.
- A la Universidad Nacional de La Plata, por acompañar el tramo final de esta producción a través de una beca de finalización de doctorado.
- A la Facultad de Psicología de la UNLP por haberme permitido enamorarme de la educación pública, gratuita, laica y de calidad. Por ser abrigo, resguardo, espacio de resistencia, hogar y razón de las acciones que emprendemos. A sus docentes del trayecto doctoral, de quienes recibí aportes fundamentales.
- A Constanza Zelaschi, directora de esta tesis y de mi beca doctoral, por su guía reflexiva, paciencia y empuje a sorprenderme con el encuentro con el campo, ayudándome a confiar en mis ideas y palabras.
- A Laura Henry, codirectora de esta tesis y mi beca doctoral, por su compromiso sostenido incluso en momentos de gran desorganización. Por su generosidad al compartir su tiempo, lecturas y conocimientos.

- A Julio César Neffa, por haber sido mentor en el encuentro con las dimensiones académicas y reales que hacen al trabajo. Por su calidez, disciplina y rigurosidad como también por la transmisión del valor del esfuerzo, el trabajo en equipo y la construcción conjunta del conocimiento en pos de la salud de los y las trabajadoras.
- A Adriana Villalva, titular de la cátedra Psicología Preventiva, espacio del cual fui ayudante durante años. Su presencia fue clave a los fines de ampliar mi perspectiva hacia la salud colectiva latinoamericana y el trabajo territorial, dimensiones que atraviesan esta investigación.
- A mis compañeros y compañeras becarias y tesistas, con quienes hemos compartido el laboratorio de investigaciones de la Facultad como también avances, dudas, alegrías y penurias. A Silvia Russo, por su lectura amorosa.
- A profesores y profesoras de la Facultad y personal no docente. Especialmente a Julieta, bibliotecaria de nuestra casa de estudios, por su dedicación a la hora de intercambios, consultas y dudas. Al personal de las secretarías de posgrado e investigación, por su orientación y contención en las gestiones operativas. A mis estudiantes por sus valiosas observaciones y retroalimentaciones mientras el proceso se llevaba a cabo.
- A mis compañeros y compañeras de la cátedra de Psicología Laboral por sus aportes e intercambios. A mis colegas con quienes hemos compartido proyectos en los vericuetos de los mundos del trabajo, cuyas contribuciones enriquecieron este recorrido: Ana Reguera, Andrea Suárez Maestre, Silvia Korinfeld, Paula Ruiz, Belén Salas, Micaela Sans y Fernando Machado.

- A mis compañeros y compañeras del Centro de Formación n° 429 de la Ciudad de La Plata en el cual trabajo, por su escucha y su contribución a la comprensión de las particularidades que dispone la Educación Técnico Profesional.
- A Valentina Maldonado, Iván Cassini y Catalina Di Martino, quienes participaron en la desgrabación de las entrevistas y la corrección de estilo.
- A Jazmín Pereira, autora de las ilustraciones incluidas en esta tesis, que apoyan y expanden sus sentidos.
- A docentes y agentes educativos quienes amablemente compartieron su tiempo para socializar sus percepciones, recorridos y relatos en torno a sus procesos de trabajo dentro de la Educación Técnico Profesional.

Esta tesis doctoral, en sus alcances, aportes y limitaciones, es la manifestación de un “nosotros” potente que condensa múltiples intersecciones entre quienes hemos hecho posible este recorrido. El avance en clave plural, no solamente posibilitó arribar a concluir con los compromisos asumidos, sino también darle sentido a lo que hacemos, con quiénes lo realizamos y para qué.

Resumen

En la presente tesis doctoral, desarrollada en el marco de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, nos proponemos analizar las formas identitarias profesionales de un agrupamiento de docentes de educación técnico profesional secundaria en la ciudad de La Plata y su vinculación con su salud laboral entre los años 2018 y 2022. Apelamos a la noción de “formas identitarias profesionales” considerando las particularidades del colectivo docente, en diálogo con el contexto sociohistórico que les da lugar.

La investigación se enmarca en un entramado teórico que articula aportes principalmente de la psicodinámica del trabajo, la salud colectiva latinoamericana y la sociología del trabajo. Desde una perspectiva situada y local, partimos de la necesidad de comprender cómo se configuran, sostienen y transforman estas formas identitarias en un escenario de reestructuración del trabajo docente, atravesado por lógicas neoliberales, nuevas exigencias institucionales y los efectos de la pandemia por COVID-19. De este modo, nos proponemos aportar a un área de vacancia: si bien existen estudios sobre formas identitarias docentes, son escasos aquellos que vinculan a las mismas con la salud laboral en el nivel secundario técnico profesional argentino.

A lo largo de la tesis adoptamos una perspectiva crítica, alejada de visiones individualizantes, biologicistas y psicopatologizantes de la salud. También, evitamos extrapolar lo sintomático-singular a lo social. Por su parte, apelamos al análisis de los fenómenos bajo estudio ante la consideración de lo colectivo, lo dinámico y lo relacional. Abordamos aristas de la salud laboral desde nociones como cooperación, invención, autonomía, confianza, normas y pautas del oficio. Estas son condiciones que favorecen la emergencia de formas identitarias que permiten “estar siendo” en lo laboral donde se pueda conjugar el placer, el sentido del trabajo y el reconocimiento.

La metodología empleada ha sido cualitativa, con un diseño comprensivo. Realizamos análisis documental de normativa y 20 entrevistas: 4 en profundidad a informantes clave y 16 semi-estructuradas a docentes de escuelas secundarias técnico profesional estatales de La Plata. Las entrevistas se realizaron atravesando la mencionada pandemia por COVID-19 con lo cual esto supuso

desafíos para concretar la investigación en curso (demoras, cambio en las modalidades de administración de las entrevistas) y garantizar criterios éticos para el desarrollo de la recolección de información.

El muestreo fue intencionado, por nominación, con criterios de heterogeneidad fundamentados teóricamente. El análisis fue asistido por el software ATLAS.ti 8.4 utilizando categorías *a priori*, pero también dando lugar a dimensiones emergentes que reflejaran los sentidos y percepciones de los participantes. Esto se tradujo en el avance intra e interentrevistas por una codificación inductiva por lista y abierta en simultáneo que posibilita el programa informático. Así, a lo largo del trabajo analítico hemos considerado la relevancia de las recurrencias y convergencias en función de los objetivos que nos propusimos. También contamos con ejes que posibilitaron ahondar en dimensiones y subdimensiones que se reflejaron en códigos operativos para proceder su estudio y comprensión.

Entre los hallazgos principales, identificamos que el agrupamiento docente configura formas identitarias profesionales *com-partidas*. Es decir, configuraciones matizadas donde conviven elementos comunales y societarios. Estas formas se anclan en dimensiones identitarias *reflexivas*, que expresan recorridos asumidos con conciencia, compromiso con el trabajo e intercambio entre pares reconocidos como colegas. En los grupos más jóvenes emergen también rasgos *narrativos*, donde el peso de lo biográfico y los recorridos laborales fragmentados evidencian el avance, aunque moderado, de formas societarias.

Estas formas identitarias sostienen un *nosotros provisorio y heterogéneo*, aunque aún solventadas en marcas de origen propias de la educación técnico profesional que consideramos de resistencia comunal. Las principales fragmentaciones entre grupos de docentes se dan en función de lo generacional y el tipo de vínculo con los estudiantes, pero también en relación con divisiones técnicas, sociales y de género.

Observamos que las tensiones dentro del agrupamiento no se explican únicamente por conflictos interpersonales, sino por condiciones estructurales de precarización: pluriempleo, sobrecarga de tareas, desvalorización profesional,

pérdida de espacios de encuentro, deterioro material e inestabilidad contractual. Esto, desde los años noventa ha profundizado el menoscabo de condiciones de trabajo y dificultades vinculares por el aumento de la competencia y el detrimento de lazos colectivos.

Lo anteriormente expuesto genera un límite que impide la construcción de procesos cooperativos estables entre docentes, basados en normas compartidas y confianza mutua. Sin embargo, identificamos dimensiones de bienestar laboral vinculadas al sentido del trabajo, al reconocimiento por parte del estudiantado y al valor simbólico depositado en la escuela técnica. Esta coexistencia de placer y sufrimiento se expresa tensiones “veladas” y silenciadas ante un riesgo (que puede ser real e imaginario) de desplazamiento y pérdida de poder adquisitivo de docentes con mayor antigüedad a manos de docentes nóveles con credenciales académicas, reconocidas por el sistema formal de ingreso a la educación técnico profesional. Esta dinámica hace un *círculo a media voz* donde los diferentes grupos (nóveles y de la “vieja escuela”) despliegan estrategias defensivas e intentos de elaboración ante esta situación compleja.

Concluimos que, si bien no se encuentra consolidado un colectivo de trabajo, existen condiciones grupales y organizacionales que podrían favorecer su emergencia. Para ello, consideramos imprescindible que el Estado asuma su corresponsabilidad, reconociendo el carácter dilemático de las condiciones laborales y su impacto identitario. La construcción de un colectivo no solo es deseable en términos de fortalecimiento profesional, sino que constituye una ganancia concreta en salud laboral. Esta tesis busca contribuir a los debates sobre formas identitarias profesionales y salud laboral en clave colectiva, recuperando el rol de los docentes como sujetos potentes, de invención, resistencia y construcción en contextos marcados por la intensificación del trabajo, la fragmentación y la lógica individualizante societaria y neoliberal.

Palabras clave: Formas identitarias profesionales; trabajadores docentes; educación técnica secundaria; salud laboral.

Abstract

In this doctoral thesis, carried out within the framework of the Faculty of Psychology at the National University of La Plata, we aim to analyze the professional identity formations of a group of secondary technical education teachers in the city of La Plata, and their connection to occupational health, during the period 2018–2022. We draw on the concept of “professional identity formations,” considering the specific characteristics of the teaching collective in dialogue with the socio-historical context that shapes them.

The research is framed within a theoretical approach that brings together contributions from the psychodynamics of work, Latin American collective health, and sociology of work. From a situated and local perspective, we seek to understand how these identity formations are configured, sustained, and transformed within a context of restructuring of teaching work, marked by neoliberal logics, new institutional demands, and the effects of the COVID-19 pandemic. Our goal is to contribute to an underexplored area: even though there are studies on teachers’ professional identities, few explore their relationship with occupational health in Argentina’s secondary technical education.

Throughout the thesis, we adopt a critical perspective, distancing ourselves from individualizing, biologicist, and pathologizing approaches to health. We also avoid extrapolating individual symptoms to the social level. Instead, we analyze the phenomena under study by considering their collective, dynamic, and relational dimensions. We address aspects of occupational health through notions such as cooperation, invention, autonomy, trust, norms, and professional practices. These conditions enable the emergence of identity formations that allow subjects to “be and become” within their work, in which pleasure, purpose, and recognition can converge.

The methodology employed was qualitative, with a comprehensive design. We conducted a documentary analysis of regulations and carried out 20 interviews: 4 in-depth interviews with key informants and 16 semi-structured interviews with teachers from public technical-professional secondary schools in La Plata. The interviews were conducted during the COVID-19 pandemic, which posed challenges for carrying out the ongoing research (delays, changes in the

modes of administering interviews) and for ensuring ethical criteria in the process of data collection.

The sampling was purposive, by nomination, with theoretically grounded heterogeneity criteria. The analysis was assisted by the software ATLAS.ti 8.4, using a priori categories while also allowing for emerging dimensions that reflected the meanings and perceptions of the participants. This translated into intra- and inter-interview progress through inductive coding, both list-based and open, facilitated by the software. Therefore, throughout the analytical process we considered the relevance of recurrences and convergences in light of the research objectives. We also worked with axes that enabled us to delve into dimensions and sub-dimensions, which were reflected in operational codes for their study and understanding.

Among the main findings, we identify that the teacher group configures professional identity formations that we called “Com-partidas” (Half-share). These are nuanced configurations in which communal and societal elements coexist. These formations are anchored in reflective identity dimensions, involving consciously assumed career paths, commitment to work, and peer interactions among those recognized as colleagues. Among younger teachers, narrative traits also emerge, in which biographical factors and fragmented career paths reflect the moderate advance of societal forms.

These identities sustain a provisional and heterogeneous “we”, still anchored in origin marks linked to technical education that we interpret as remnants of communal resistance. The main fragmentations among teacher subgroups are generational and related to their relationships with students, but they also intersect with technical, social, and gender-based divisions.

We observe that the internal tensions within the group are not solely explained by interpersonal conflicts but by structural conditions of precariousness: multiple employment, task overload, professional devaluation, loss of shared spaces, material deterioration, and contractual insecurity. Since the 1990s, these factors have deepened the deterioration of working conditions and relationships, increasing competition and eroding collective bonds.

These dynamics create limits that hinder the development of stable cooperative processes among teachers, based on shared norms and mutual trust. Nevertheless, we identify dimensions of occupational well-being linked to the meaning of work, recognition from students, and the symbolic value attributed to technical schools. This coexistence of pleasure and suffering manifests as “veiled” and silenced tensions, arising from real or perceived threats of displacement and income loss among senior teachers by newer colleagues with stronger academic credentials, formally recognized by the technical education system. This situation produces a “half-spoken circuit” in which different teacher groups (novice and “old-school”) deploy defensive strategies and attempts to process this complex scenario.

We conclude that, although a consolidated work collective is not yet present, there are group and organizational conditions that could favor its emergence. For this to happen, we consider it essential for the State to assume its co-responsibility, acknowledging the dilemmas posed by current working conditions and their impact on professional identity. The construction of a collective is not only desirable for professional strengthening but also represents a concrete gain in terms of occupational health. This thesis aims to contribute to debates on professional identity formations and occupational health from a collective perspective, recovering the role of teachers as subjects of invention, resistance, and construction in contexts marked by labor intensification, fragmentation, and the individualizing logic of neoliberalism.

Keywords: Professional identity formations; teaching workforce; secondary technical education; occupational health.

Parte I: Presentación de la investigación

Capítulo 1. Introducción

1.1. Planteo del tema de investigación

La presente investigación se sostiene en torno al trabajo de recolección de información realizado entre los años 2018 y 2022. Se centra en la articulación entre la psicodinámica del trabajo, la sociología del trabajo y la salud colectiva latinoamericana, que conforman el entramado teórico de referencia. A partir de este marco buscamos: en primer lugar, conocer las particularidades que adquieren las formas identitarias profesionales en un agrupamiento de docentes de educación técnico profesional de nivel secundario de la ciudad de La Plata. En segundo lugar, indagar cómo estas formas identitarias dialogan —o no— con la conformación de un colectivo de trabajo.

La posibilidad del advenimiento de un colectivo de trabajo implica recuperar elementos que aporten a la salud de los trabajadores por medio de la implementación de instancias de cooperación, confianza, articulación y/o negociación para el establecimiento de reglas sobre la tarea y la organización laboral. La presencia de dimensiones colectivas capaces de resonar entre los trabajadores no es menor. Las mismas pueden dar cuenta de la existencia aún de dimensiones comunales ante un avance en términos de individuación, fragmentación y dimensiones societarias globales que se ha expandido en las últimas décadas (Dejours, 2015; Dubar, 2002).

La selección de este sector educativo técnico no ha sido azarosa, sino que responde a una serie de rasgos que desde su origen han instado hacia el desarrollo de elementos identitarios vinculados con el sentimiento de pertenencia y la grupalidad entre sus trabajadores. Precisamente, esta especificidad constituye un vacío en la investigación sobre identidad docente, donde la educación técnica secundaria y su vínculo con la salud laboral han sido poco explorados.

En esta investigación nos hemos propuesto caracterizar formas identitarias profesionales de un conjunto de trabajadores en un momento

histórico particular. Esto lo sopesamos con el fin de conectar los vínculos de la temática con elementos saludables como ser, la conformación de un colectivo de trabajo. Este último representa un recurso grupal frente al malestar laboral. Así se abre una vía óptima hacia el despliegue de condiciones saludables, por medio de procesos laborales consensuados y democráticos. Para ello, es condición necesaria contar con el establecimiento de normas compartidas, existencia de la confianza y concreción de la cooperación (Dejours, 2015).

La articulación de perspectivas teóricas nos permite un abordaje en distintos niveles:

- Desde la sociología del trabajo la categoría de *formas identitarias profesionales* aporta luz a fin de reconocer el *qué*: cuáles son las formas identitarias profesionales actuales en este conjunto profesional de docentes de enseñanza técnica secundaria de La Plata. Esta construcción en el nivel mesosocial, habilita a comprender debates sobre la identidad profesional/laboral, las características del oficio docente técnico, la profesionalización y las reestructuraciones históricas del trabajo docente en establecimientos-escuela públicas argentinas de tipo técnico profesional secundarias.
- Desde la salud colectiva latinoamericana, se aborda el por qué: nos acerca a comprender la manera en la cual la intensificación capitalista contribuye a que se resalten, modifiquen o incluso se maten formas identitarias profesionales. Elude el supuesto carácter “natural” de crisis o de identidades. En este marco, resulta relevante introducir la noción de matización, con la que aludimos a la coexistencia de tensiones y matices entre lo comunal y lo societario, más que a una oposición excluyente entre ambas dimensiones.

Además, articula el nivel mesosocial de la sociología de las profesiones con el contexto, mediante la noción de determinación social. En este punto resulta especialmente útil la categoría de proceso de trabajo (Neffa, 1989, 2015), que será desarrollada en detalle en el entramado teórico.

La manera en cómo los sujetos configuran sus procesos laborales - a partir su fuerza de trabajo, herramientas y finalidades (Neffa, 1989) - se favorecen por matrices socio-históricas que habilitan o limitan su despliegue. En este movimiento se distribuyen desigualdades y privilegios que atraviesan lo cotidiano de un conjunto profesional. Ello impacta en las formas de transitar la vida, en la vinculación con otros, en el apoyo social, en las resistencias, en los tiempos productivos y de ocio, que se traducen en manifestaciones de placer y malestar por medio de procesos de salud y enfermedad (Laurell y Márquez, 1983).

Si bien la salud colectiva latinoamericana dispone de una elaboración extensa sobre las dimensiones de lo saludable a partir de la epidemiología crítica, a los fines de esta tesis focalizaremos en la salud laboral. Nos referimos a la misma como aquella que se centra en dimensiones tales como el bienestar, el placer, el malestar, el sufrimiento y la enfermedad que se configuran asociadas a espacios laborales como también los procesos llevados adelante por sujetos en situaciones de trabajo.

- Finalmente, la psicodinámica del trabajo brinda elementos para responder al cómo: visibiliza la tensión y el movimiento propio de los procesos de trabajo entre lo prescripto y lo real, dando lugar a conocer de qué modo las formas identitarias profesionales se articulan con lo saludable. Esta perspectiva, también tiene en consideración la existencia de un giro neoliberal de intensificación de modos de producción que impacta sobre el contenido y la organización del trabajo (Dejours, 2015).

La psicodinámica del trabajo aporta elementos centrales al situar el rol activo de los sujetos en el trabajo. En la brecha permanente entre lo prescripto y lo real, los trabajadores despliegan creatividad e inteligencia para transformar las prescripciones y hacer posible la tarea. La identidad se constituye en este movimiento y se sostiene en dimensiones colectivas: acuerdos técnicos, confianza y cooperación con otros. En este marco adquiere especial relevancia la dinámica del reconocimiento: la identidad laboral no es solo una ganancia subjetiva, sino que requiere de la mirada

de los otros. El trabajador se afirma en tanto sus pares, autoridades o destinatarios valoran lo que hace y lo legitiman, ya sea mediante juicios de utilidad o de belleza. Así, el reconocimiento funciona como soporte indispensable de la identidad en el trabajo (Dessors y Molinier, 1998; Dejours, 1998).

Desde esta perspectiva, la psicodinámica permite comprender la salud laboral como un proceso dinámico entre placer y sufrimiento. Lo saludable se juega en la capacidad de los sujetos y colectivos para federar sus inteligencias, resistir al desgaste e incluso inventar nuevas formas de afrontar lo real del trabajo. En este sentido, la salud no se concibe como un estado, sino como la posibilidad de encontrar sentido en el trabajo, sostener la identidad a través del reconocimiento y la cooperación, y generar arreglos provisorios que permitan convivir con lo que resiste. Estos procesos están siempre atravesados por condiciones intersubjetivas, organizacionales y sociohistóricas (Dejours, 1998, 2006, 2015; Davezies, 1998; Molinier, 1998; Pujol y Gutierrez, 2019).

Así, por medio de los aportes de la psicodinámica y la salud colectiva latinoamericana, en esta tesis la salud laboral alude a un proceso que contempla el bienestar de los trabajadores y que centra su interés en dimensiones sociales y mentales tales como el reconocimiento de condiciones materiales, contextuales y normativas que facilitan el desarrollo de sus procesos de trabajo, las relaciones sociales en el trabajo, la potencia de lo colectivo y la cooperación, las estrategias de concreción de actividades en los procesos laborales, el reconocimiento, los aspectos defensivos en juego y las resistencias por medio de lo creativo e innovador que los trabajadores pueden contemplar en sus aportes a encontrar soluciones y maneras de hacer con lo real que se resiste en lo cotidiano. La salud laboral será abordada a partir de las percepciones de los sujetos y se considerará en sus ideas, representaciones, acciones y manifestaciones sobre la realidad y sobre sí. Nuestra apuesta es ir hacia la detección de esto en el agrupamiento, yendo en una vía diferente a la búsqueda de lo sintomático, lo mórbido, lo

biológico y lo individual. De allí también la pertinencia de la elección (en sus alcances y limitaciones) al disponerse en clave de una tesis doctoral en psicología.

En coherencia con estos aportes, optamos por un diseño de investigación comprensivo, no reductible a la mera descripción. De este modo, esperamos estudiar ciertas formas identitarias profesionales y sus posibles contribuciones a la salud de un conjunto profesional. En los apartados siguientes profundizaremos en las distintas aristas de esta propuesta.

1.2. Problema de investigación

Los estudios sobre identidad profesional comenzaron a cobrar auge hacia los años setenta en el campo de las ciencias sociales del trabajo. Estos surgieron en un escenario de modificaciones de procesos de trabajo y perfiles organizacionales, producto de la incorporación de nuevas tecnologías. Así, con el objetivo de indagar este fenómeno, se realizaron investigaciones que tenían como base observaciones en profundidad sostenidas en el tiempo en relación a ciertos sectores de trabajadores asalariados (Dubar, 1998).

Entre los estudios pioneros, se destacan los desarrollos de Sainsaulieu (1985, 1990) quien observó que los trabajadores franceses no compartían de homogéneamente experiencias y relatos sobre su identidad profesional. Producto de estos trabajos empíricos y su sistematización, contamos con indicadores que iluminaron el carácter mutable de la identidad profesional. De esta forma, la identidad profesional empezó a concebirse como una construcción que supone un interjuego constante entre percepciones propias y atribuciones presentes en la cultura organizacional de la que se es parte.

Los trabajos mencionados anteriormente concluyeron que la identidad profesional emerge de las interacciones entre aprendizajes culturales de las relaciones interpersonales en el trabajo y elementos de recorridos singulares. Por ende, desde ese momento la identidad profesional inauguró un camino para dejar de precisarse en términos esencialistas, los cuales reafirmaban el “yo soy” de una manera rígida y única, para abrirse a una perspectiva nominalista. Esta última remite a un proceso heterogéneo, coyuntural, vinculado con elementos

afectivos y de nominación, siempre susceptible de cambio. Por esta ampliación en su concepción, se admitieron múltiples maneras en las cuales los trabajadores pueden identificarse en relación con su trabajo. Como consecuencia, diversos sentidos comenzaron a emerger en torno al trabajo, más allá de construcciones típicas, normativas o esperables sobre recorridos o perfiles profesionales (Dubar, 1998). Podríamos discurrir entonces que, gracias a estas contribuciones inaugurales, el “devenir trabajador” salió de un corset único sobre el “ser y estar” en el trabajo, para admitir múltiples formas identitarias posibles vinculadas a la profesión.

Los estudios sobre identidad profesional se incluyen como una arista particular dentro la categoría general de la identidad. Siguiendo a Vera Noriega y Valenzuela Molina (2012), distinguimos que este tipo de desarrollos responden a producciones que se han gestado desde el interaccionismo social o el estudio organizacional. De este modo, la identidad profesional se ha vinculado en gran medida con desarrollos propios de un nivel que podemos denominar como mesosocial, ya que sus objetos de estudio y abordaje se han centrado en establecimientos, colectivos de trabajo y grupos. No obstante, las producciones sobre identidad profesional son capaces de dialogar con niveles como el macro y el microsocioal. El nivel macrosocioal proporciona debates fundamentalmente sobre la identidad social. El nivel microsocioal por su parte, dispone de trabajos vinculados a la narrativa y trayectorias singulares en diversos ámbitos de la vida: familia, trabajo o educación. A los efectos de la propuesta en curso nos localizamos en un nivel mesosocioal de análisis donde focalizaremos en docentes de educación técnico profesional secundaria, aunque sin descuidar los aspectos contextuales en los que estos se insertan.

Con el propósito de seguir planteando el desarrollo y la relevancia del tema, señalamos que hacia el nuevo milenio las conceptualizaciones sobre identidad profesional se complejizaron. De esta manera, desde diversos campos se han observado fenómenos similares que han dado cuenta de la profundización y consolidación del modo de producción capitalista. Debido a ello, se han registrado impactos y modificaciones sobre formas identitarias tradicionales, las cuales hasta un momento anterior habían sido las prevalentes (Dubar, 2002).

En este sentido, nos es relevante señalar los aportes de Dubar (2002) quien visualiza que a partir de la mundialización y la posmodernidad, se han generado transformaciones notables en las identidades de diversos colectivos y grupos de trabajo. El autor señala que debido a la influencia de la dominación de los mercados financieros en los intercambios planetarios y la competencia por el control de la tecnología, han comenzado a primar formas identitarias profesionales de tipo societarias. En estas el énfasis está puesto en los recorridos personales. Por su parte, los vínculos en el marco del trabajo se localizan como informales y/o circunstanciales. Esto es leído por Dubar como una crisis que deja en segundo lugar a formas tradicionales denominadas comunales. Las consecuencias de este tránsito remiten a la primacía de la individualización, el resquebrajamiento del entramado vincular dentro de las organizaciones y la dilución de sentimientos de pertenencia. Este cambio no es menor ya que podría significar modificaciones sustanciales en las relaciones laborales y la posibilidad de conformar un colectivo de trabajo, susceptible de amenizar los procesos laborales y el enfrentar conjuntamente dificultades que se puedan suscitar.

La psicodinámica del trabajo dispone de una lectura en la misma vía de lo planteado por Dubar. Dejours (2015) también sostiene el influjo de un avance gestionario neoliberal y posmoderno en favor de grandes corporaciones que estaría impactando sobre los trabajadores y las organizaciones. En este sentido, las formas identitarias profesionales no escaparían a este movimiento global, a pesar de adquirir particularidades en diversos sectores de actividad y trabajadores. Este autor observa movimientos donde podrían fragmentarse relaciones sociales. Por ende, se dificultarían aspectos basales del trabajo como el percibir un sentido en torno al mismo, la posibilidad de establecer acuerdos y normas, el devenir de la confianza y la consecución de la cooperación. De generalizarse estos procesos, avanzaría la coordinación entre los trabajadores y las organizaciones, siendo ésta una forma degradada de la cooperación. Si prima la coordinación, quedaría relegada la posibilidad de conformar un colectivo, y por ende, de generar aspectos saludables en la experiencia laboral. Así, la individualización y competencia feroz tenderían a imponerse en los ámbitos laborales.

Esta situación se complejiza si tenemos en cuenta que a lo largo de nuestra investigación se declaró y atravesó una emergencia sanitaria, producto de la pandemia del SARS-CoV-2 o conocida popularmente como “COVID-19”. En esta coyuntura el trabajo docente sufrió grandes modificaciones. El curso de la pandemia fue manejado de maneras diversas a lo largo del globo. En lo concerniente al territorio argentino, a principios de 2020 se optó por un aislamiento social, preventivo y obligatorio que conllevó la modificación de los procesos de trabajo con la implementación de requerimientos de virtualización. Hacia fines del año 2020 y principios del 2021, se viró del aislamiento al distanciamiento social preventivo y obligatorio. Esto se produjo en tanto se reforzaron medidas preventivas, se implementó un plan de vacunación y progresivamente se fue abriendo la actividad hacia la presencialidad (Decreto 297, 2020; Decreto 520, 2020). Durante el año 2022 la emergencia sanitaria continuó declarada y se propuso un seguimiento y refuerzo de la vacunación y de las medidas de cuidado en torno al virus (Decreto 867, 2021).

De este modo, señalamos la importancia de tener presente en el despliegue y análisis de la temática la irrupción de la pandemia para arribar a un trabajo de investigación situado. En este sentido, entre sus particularidades se destacan entre el agrupamiento profesional la separación espacial, el requerimiento de virtualización de sus procesos de trabajo y probablemente como resultado de lo anterior, cambios en las configuraciones vinculares entre los diferentes agentes del sistema educativo.

A partir de lo previamente señalado, observamos que el planteo del problema se articula a partir de dos aspectos. El primero, apela a profundizar en el avance societario y gestionario de las formas identitarias profesionales que se registra a nivel global y en particular dentro del conglomerado docente. Así, nos resulta relevante conocer cómo se han dado ciertas transformaciones dentro de un sector educativo como es el de docentes de educación técnico profesional de nivel secundario de la ciudad de La Plata. Este conjunto profesional históricamente se ha visto conformado y atravesado por aspectos que se vinculan con lo comunal como la tradición del oficio, la cercanía entre los agentes y el sentimiento de pertenencia a partir de considerarse parte de un conjunto. De esta manera, hemos buscado conocer si estos docentes vivencian

transformaciones del contexto y los establecimientos educativos como crisis o en todo caso si las revisten de otros significantes. A la par, apostamos a localizar cómo estas modificaciones pueden haber repercutido en sus procesos de trabajo y consecuentemente en sus formas identitarias profesionales.

El segundo aspecto se dispone a encontrar posibles puntos de diálogo entre las formas identitarias profesionales de este conjunto docente y la conformación de un colectivo y su salud en el trabajo. Como señalamos anteriormente, el término colectivo de trabajo apela a relaciones estables que se generan entre trabajadores y permite afrontar de manera conjunta dificultades que se suelen encontrar siempre en la distancia entre lo real y lo prescripto del trabajo. Dejours (2015) señala con ahínco que no todo grupo se termina conformando como colectivo de trabajo. Para que un agrupamiento profesional adquiera el estatuto de colectivo de trabajo, se deben disponer de elementos identitarios compartidos que propicien el sentimiento de pertenencia, el reconocimiento y el desarrollo de reglas del oficio, confianza y cooperación. La posibilidad de colectivizar en el trabajo se vincula con la salud. Esto por ejemplo permite correrse de soluciones psicopatologizantes y salidas individuales y dicotómicas donde se procede a distinguir polos y rótulos tales como víctima / victimario.

El funcionamiento de un colectivo de trabajo implica la inversión de las voluntades de los sujetos para la construcción de lazos de civilidad. Es decir, supone un movimiento de resignación de los deseos meramente personales para darle lugar a la primacía de un objetivo o visión sobre el trabajo y las maneras en cómo este se realiza de manera compartida (Dejours, 2009a). Se trata de una “federación” de lo pulsional por el acuerdo de normas, límites, márgenes de acción y maneras de hacer consensuadas o implícitamente esperables al servicio del compromiso creador con el trabajo. Es desde lo que el sujeto aporta y se identifica con el conjunto que se reconoce a sí mismo, a la alteridad y similar con los pares y los ajenos (Davezies, 1998).

El colectivo de trabajo no se reduce a un conjunto que comparte tiempo y espacio. Se trata de un entramado social y simbólico, susceptible de albergar y devolver imágenes, sentidos, percepciones y representaciones sobre los sujetos,

los procesos laborales, la profesión o el oficio, la organización y el contexto del trabajo. Ante la desorganización, lo inesperado y lo caótico, el colectivo dispone de elementos identitarios para reconocer-se y ofrecer márgenes posibles y límites de exploración activa del mundo y de las relaciones sociales que median al trabajo (Davezies, 1998).

Para que el colectivo funcione como tal y propicie bienestar, debe apropiarse de sus sentidos, contemplar y abordar las resistencias de la experiencia laboral y movilizarse hacia la transformación de situaciones y el enriquecimiento de las situaciones de trabajo. La salud en el trabajo se articula así en el ser, en el hacer (propio y con otros), en el reconocimiento y en trayectorias flexibles donde reconocimiento, creatividad y competencia profesional tienen asiento (Davezies, 1998).

El observar aspectos del colectivo de trabajo supone visibilizar que existen fenómenos en los ámbitos laborales vinculados con la salud que van más allá de características de personalidad o la extrapolación antropomórfica a fenómenos grupales y sociales (Dejours, 1998, Davezies, 1998). Por su parte, responden a la reproducción de ciertas lógicas de contenido y organización del trabajo que se generan en establecimientos y sectores de actividad (Dejours, 1992, 1998, 2012b, 2015).

En suma, el problema de esta investigación radica en analizar cómo se configuran las formas identitarias profesionales de los docentes de educación técnica secundaria de La Plata en un contexto signado por la mundialización y el avance de lógicas societarias. Estas configuraciones resultan decisivas porque inciden en la posibilidad de conformar un colectivo de trabajo, instancia clave para sostener la salud laboral. Desde una articulación entre sociología del trabajo, psicodinámica del trabajo y salud colectiva latinoamericana, el estudio busca aportar una mirada situada sobre un sector docente poco explorado y atravesado por transformaciones recientes, incluidas las derivadas de la pandemia de COVID-19.

1.3. Antecedentes

Para la confección de los antecedentes, realizamos un proceso sistemático de búsqueda, identificación, jerarquización, análisis, clasificación y reflexión sobre diversas producciones académicas. Las mismas se centraron en caracterizaciones sobre procesos de configuraciones identitarias en el trabajo docente, con especial atención al campo de la educación técnico profesional. Esto, atravesado por dimensiones sociales, históricas y locales, nos orientó a situar posibles vinculaciones de la temática con la salud en el trabajo o salud laboral.

Circunscribimos nuestra búsqueda al período 2000-2022 al localizar la relevancia de la identidad profesional a partir del cambio de siglo y con su presunta “crisis” (Dubar, 2002), junto con los movimientos normativos de modificación del proceso docente que detallaremos más adelante. El corte de relevamiento de investigaciones se debe al año en el cual se generó la saturación teórica por el material empírico recolectado en esta tesis.

Las investigaciones que seleccionamos responden a estudios en español dado que nuestra investigación, al ser situada, requiere producciones capaces de considerar dimensiones estatales, mercantiles y laborales propias de contextos latinoamericanos. Incluimos también producciones españolas, debido a la similitud de las transformaciones en el sistema educativo secundario, que incluso influyeron en la reforma del sistema argentino durante los años noventa (con la propuesta para la educación secundaria llamada polimodal).

Es decir, este recorte temporal y territorial buscó considerar los efectos de transformaciones estructurales en el sistema educativo argentino e internacional, así como la marca de reformas neoliberales, procesos de precarización laboral, experiencias de resistencia en el sector e impactos posibles sobre el bienestar y la salud laboral de los trabajadores como situamos su concepción previamente.

Para dar cuenta del proceso de búsqueda, presentamos en el Anexo 1 (tabla A1) una sistematización de los ejes de indagación que guiaron la configuración de descriptores. Los mismos se han situado en los siguientes ejes:

(1) dimensiones identitarias, (2) campo educativo específico, (3) contexto sociolaboral y (4) salud y trabajo.

La elección de estos ejes respondió al planteo del problema de investigación y contribuyó a delimitar objetivos, detectar vacancias y precisar los posibles aportes originales de esta tesis en diálogo con el entramado teórico.

Como consecuencia, en la selección contemplamos criterios temporales, contextuales y metodológicos, priorizando investigaciones con unidades de análisis grupales y colectivas, especialmente aquellas basadas en relevamientos cualitativos en educación y de salud¹.

Hacemos la salvedad que apelamos a trabajos que nos permitieran acercarnos al estudio de procesos identitarios desde una perspectiva relacional, situada y colectiva. Jerarquizamos producciones académicas publicadas en revistas científicas indexadas, tesis doctorales y proyectos de investigación acreditados, priorizando aquellas que dieran cuenta de investigaciones empíricas cualitativas. Los principales lugares de consulta incluyeron las bases de datos SciELO, Redalyc, Dialnet, el repositorio de CLACSO, el repositorio del CEIL-CONICET, el repositorio de la Biblioteca Electrónica del Ministerio de Ciencia y Tecnología, el repositorio institucional de CONICET Digital, así como repositorios institucionales universitarios (UNLP, UBA, UNC, UNSAM).

En lo que respecta al material generado partir de la pandemia, se trata de primeras producciones académicas emergentes en el contexto del suceso y de su inmediatez pospandémica, lo cual explica la escasez de resultados específicos.

Finalmente, establecimos límites en la incorporación de antecedentes, excluyendo aquellos trabajos fundamentados en teorías biomédicas (ej. estrés) y del *management* laboral (ej. estudios centrados en economía ortodoxa).

¹ La decisión de ampliar, dentro del ítem de antecedentes, la incorporación de estudios sobre agrupamientos vinculados a la salud se fundamenta en la identificación de un área de vacancia significativa en las producciones que articulan identidad profesional y salud laboral (en el sentido en que la concebimos en esta tesis). En este marco, consideramos relevante y pertinente indagar si colectivos profesionales insertos en el propio campo sanitario han desarrollado investigaciones que avancen sobre estos ejes.

Además, hemos prescindido de aportes que focalizaran en unidades individuales y dispusieran de metodologías alejadas de nuestro enfoque, como el análisis del discurso.

De esta forma, organizamos los antecedentes según ejes temáticos emergentes que situamos a continuación:

- *Formas identitarias profesionales de docentes y transformaciones macrosociales a partir de modificaciones del sector educativo*

Hemos registrado investigaciones que dan cuenta de la complejidad que adquieren las formas identitarias profesionales de docentes, especialmente en vinculación con múltiples transformaciones sociales. En este sentido, se destacan los desarrollos llevados adelante en suelo español (Bolívar Botía, 2007; Bolívar Botía et al. 2005; Alonso Sáez. et al., 2015). En estos trabajos reconocemos la prevalencia de ciertas “crisis identitarias” situadas en diálogo con reformas de lo educativo que implicaron grandes cambios en los procesos de trabajo. Producto de esto, los autores observaban una necesaria (re)construcción identitaria con marcadas defensas y resistencias por ciertos grupos. A la par, entre los docentes se divisaban síntomas de malestar, baja autoestima y desmoralización que impactaban en el trabajo. Los autores señalaban como algo recurrente la dimensión de la queja por parte de los agentes educativos al momento de las entrevistas. Esta modalidad que se asumía en sus discursos era pensada por ellos como una de las manifestaciones de la caída de un modelo clásico de enseñanza y ejercicio de la profesión. Esto se producía, sin que se volviera prevalente otro modelo alternativo, y es lo que se podía encontrar en la base de la crisis de las identidades docentes vistas en ese momento y lugar. Los docentes divisaban que no contaban con un saber profesional para responder a las nuevas exigencias y funciones requeridas, más allá de su formación o su experiencia. Creían no poseer competencias necesarias para confrontar nuevos escenarios. Además pensaban que en muchas ocasiones no podían hacerles frente a los cambios sociales que atravesaban al nivel educativo o a las demandas del estudiantado.

En diálogo con una perspectiva local, dimos con trabajos en suelo latinoamericano que recuperan cómo las transformaciones a nivel macrosocial también impactaron en la manera en cómo se configuran los procesos de trabajo docente.

Así, nos remitimos a los aportes de Ávalos y Sotomayor (2012) quienes recuperaron los principales rasgos de la identidad profesional de docentes chilenos. Los mismos se han visto atravesados también por múltiples reformas que desde la década del 2000 apelaron a la competitividad, la evaluación de desempeño y la primacía del mercado en la educación. De esta forma, los docentes de múltiples sectores y niveles educativos se hallaron en una situación compleja. Por un lado, manifestaban la vocación, el compromiso, la motivación y la formación continua para con la tarea. Esto era catalogado como “gusto por la especialización” en relación a los contenidos de la enseñanza y el “deseo de comunicar conocimientos”. Quienes habían optado por carreras vinculadas con lo educativo a su vez habían accedido a las mismas por resultados favorables en ciertas evaluaciones que así lo habían permitido. Es decir, en el contexto chileno las elecciones vocacionales respondían a puntajes que eran estimados como “aptos” para seguir esa clase de estudios. Entonces se basaban en una lógica meritocrática por parte del “esfuerzo” reflejado en los puntajes obtenidos por los sujetos y el posicionamiento estatal, el cual determinaba una jerarquización de profesiones en torno a puntajes mínimos para su ingreso. En este contexto, las dimensiones sociales y los vínculos entre colegas quedaban desdibujadas.

Entre la muestra, en menor medida la selección de estas trayectorias se veía influenciadas por docentes que habían sido referentes o personas allegadas (por ejemplo familiares) que se desempeñaban en el campo. A su vez, el considerar a la docencia como una salida laboral rentable y accesible no era una dimensión destacada. Es decir, entre las personas que participaron de una encuesta, entrevistas y grupos focales, el sentido del trabajo adquiría un rol importante. No obstante, el mismo se encontraba en tirantez con las exigencias externas por parte del Estado y la sociedad que esperaban de los docentes una gran entrega, la cual se conectaba en relación directa con los resultados obtenidos por parte de los estudiantes en las denominadas “notas de enseñanza

media". Estas notas son las que permiten o no el ingreso a en carreras universitarias. En consecuencia, la situación contribuía a una sobrecarga física y emocional en el trabajo, con un atravesamiento mercantilista del rol docente que convivía con atisbos de gusto por la profesión (Ávalos y Sotomayor, 2012).

Robinson Seisdedos et al. (2018) sitúan conclusiones similares entre docentes de educación inicial o como el sistema educativo chileno la denomina: de "párvulos". Así, las docentes distinguían la alta feminización en el campo asociada a la sobrerrepresentación femenina y demandas de cuidados para con sus estudiantes que transitan sus primeros años de vida. Esto lo articulaban con la reproducción social de estereotipos de género sobre la labor. De este modo, detectaban altas exigencias, más allá de los contenidos del diseño curricular. La identidad profesional se expandía en torno a requerimientos relacionadas con "el afecto, la crianza y el asistencialismo" (p. 107). Para los autores, la identidad profesional de estas docentes se veía erigida por las demandas de actualizaciones curriculares en conjunción con aquellas provenientes del contexto social que suponía un movimiento acelerado. Debido a ello, las docentes destacaban la necesidad de contar de un trabajo conjunto con diferentes disciplinas para dar respuesta a los problemas que se sucedían.

A su vez, Robinson Seisdedos et al. (2018) destacan que las docentes expresaban que no contaban con conocimientos o preparación suficiente desde su formación de base para afrontar los nuevos desafíos que se pudieran presentar. Finalmente, para ellas, la elección de sus carreras se veía en gran medida influenciadas por sus intereses particulares.

Por su parte, en Argentina Freytes Frey (2004) observa modificaciones de la identidad profesional de docentes del tercer ciclo de EGB (actualmente los tres primeros años del nivel secundario) a partir de reformas neoliberales de la década de los noventa. Entre ellas se destaca en el sector educativo la implementación de la ley federal de educación n° 24.195 (1993).

A raíz de la mencionada ley, Freytes Frey (2004) visualiza cómo la educación en su estructura formal se había modificado adoptando un modelo proveniente de España que situaba una "Educación General Básica" (EGB) de 9

años y una educación “Polimodal” (secundaria orientada) de 3 años. A partir de la misma, la labor docente sufrió una “degradación”, sentida en su rol profesional. Es decir, una pérdida de *status* de la mano de una desvalorización de los procesos de trabajo. La autora señala que se observaron nuevas problemáticas y demandas que llegaron al aula (ejemplo de ello son los requisitos de alimentación complementarios al hogar) como también pérdida de autoridad simbólica de los docentes ante el estudiantado y sus familias. Esto fue sentido especialmente entre el cuerpo de profesores como una especie de “evaluación constante” de su rol profesional, lo cual cuestionaba la calidad de su trabajo. A diferencia de lo que aconteció en España, la autora sitúa en Argentina cierta resistencia a esta reforma de la mano de lo que ella denomina “estrategias de defensa identitaria” y protestas por la legislación de la mano de diálogos con espacios sindicales y el resurgimiento de la autopercepción de los docentes en tanto trabajadores de la educación, más allá de la noción de vocación.

En relación a la dimensión contextual de la educación secundaria argentina disponemos de aportes de Puiggróss (2006). Si bien la autora no ahonda específicamente sobre identidad profesional, nos permite comprender las transformaciones que el sistema educativo y los procesos docentes han sufrido como consecuencia de los años noventa y particularmente la puesta en funcionamiento de la Ley Federal de Educación en nuestro país. Estos cambios se nuclea en los siguientes hitos: modificaciones en las composiciones familiares, prevalencia en la vida cotidiana de los medios de comunicación y de otras instituciones que influyen en la socialización, aumento de las demandas del mercado de la mano de políticas neoliberales, imposición en la incorporación de nuevas tecnologías y concentración en las escuelas de demandas sociales antes cumplidas por otras instituciones. Esta situación ha llevado a cambios en los perfiles de los docentes y de los estudiantes, como también nuevos desafíos del trabajo docente como el pluriempleo, la sobrecarga laboral y el deterioro de las condiciones materiales de trabajo.

Los impactos del contexto argentino en la educación (los cuales se detallarán con mayor detenimiento en el capítulo 4) y su relación con las formas en que se conforma la identidad profesional y los procesos de trabajo docentes, deben contemplar los múltiples cambios que se han sucedido. En nuestra región,

entre los principales acontecimientos se distinguen las reformas legislativas y normativas, las crisis del trabajo y el empleo, como las incorporaciones tecnológicas ante el avance del capitalismo y la posmodernidad (Zelaschi, 2013).

- *Identidad profesional de docentes argentinos: principales características del conjunto profesional*

Los estudios sobre identidad profesional docente señalan las dificultades para arribar a una definición consensuada sobre este término (Tezanos, 2012). Incluso remarcan la relevancia de la comprensión del fenómeno como multideterminado donde se ponen en juego procesos de identificación e identización (Vanegas Ortega y Fuentealba Jara, 2019) así como también comunidades de prácticas: instancias de socialización en las cuales han acontecido sucesos históricos que han sido significativos para una comunidad (Hernández Díaz y Lezama Andalón, 2019).

Por medio de las investigaciones en suelo nacional llevadas adelante por Mórtola (2006) y Veiravé et al. (2006) tenemos presente que la identidad profesional de docentes se erige atravesada por las dimensiones culturales y sociales. Desde allí, se reconstruye un yo, un nosotros y un ellos que suele aludir a dimensiones biográficas y relacionales. Los autores señalan entre sus resultados que el hecho de contar con experiencias tempranas vinculadas con la educación contribuye a conformar una identidad profesional más cohesionada. Esto puede darse ya sea por el transitar a lo largo del tiempo múltiples experiencias en el rol de estudiante, contar con allegados que se desempeñen en este sector de actividad, disponer de figuras de referencia como docentes que han sido influencias positivas o que han sumado a querer diferenciarse de las mismas, incluso el haber dispuesto de experiencias anteriores al ingreso formativo docente como dar clases de apoyo o tener contacto directo con coordinación de grupos.

Lo planteado por Mórtola (2006) y Veiravé et al. (2006) para la identidad profesional de los docentes en Argentina contrasta con lo propuesto por autores chilenos. Según estas investigaciones, en nuestro país el contacto temprano con experiencias y/o actores educativos suelen tener un rol relevante en la decisión

vocacional. Entre docentes chilenos cobra mayor relevancia la dimensión personal. Esta distinción no es menor ya que en Argentina los estudios superiores son públicos y no arancelados para los estudiantes. Es decir, quien lo desee y cuente estudios secundarios concluidos (o pruebas de idoneidad equivalentes según lo disponga cada entidad académica) está habilitado a comenzar a transitar por la carrera docente ya sea terciaria y/o universitaria en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)² y/o Facultades. Para quien lo considere, también existe de manera paralela un sistema privado que brinda estudios de este tipo pero arancelados.

Por su parte, en Chile el acceso a las carreras está limitado por las “notas de enseñanza media” que determinan el ingreso a estudios superiores (Ávalos y Sotomayor, 2012). A su vez, desde el año 2016, por la fuerza de movimientos estudiantiles, el Estado chileno empezó a implementar un mecanismo de financiamiento de estudios superiores por medio de la “gratuidad”. Este modelo implica un sistema de *vouchers* que permite el acceso a personas de estratos socio-económicos desfavorecidos a casas de estudio estatales y en menor medida privadas que se han suscripto a esta iniciativa. Si bien ha habido una apertura, estudios como el de Pareja Pineda et al. (2021) analizan las barreras de implementación reales del mismo y afirman que en gran medida la educación en Chile sigue sosteniéndose bajo el arancelamiento.

A partir de lo anteriormente señalado, distinguimos el papel de la cercanía con agentes educativos en relación al rol de la elección vocacional en estos dos países latinoamericanos, atravesados por contextos socio-económicos de avances y retrocesos en Estados de tintes benefactores y neoliberales. Las investigaciones argentinas y chilenas dan cuenta de una intensificación de las demandas en torno al proceso laboral vinculadas con nuevas situaciones (ejemplo: uso de tecnologías, demandas asistenciales). No obstante, las producciones chilenas registran entre los docentes un extra en el acontecer del malestar al parecer en diálogo con la presión de las evaluaciones para conservar

² En los institutos superiores de formación docente argentinos también se suele encontrar la posibilidad de realizar un “tramo pedagógico”, siendo este un trayecto formativo específico (pedagógico, didáctico y de prácticas profesionalizantes docentes) que permite a profesionales egresados de carreras de nivel superior no docente disponer de habilitación pedagógica para ejercer la docente en nivel medio, técnico y “superior no universitario”.

los puestos de trabajo y el apremio por los resultados de estudiantes secundarios que determinarán el ingreso a estudios superiores.

Además de lo anteriormente distinguible, en Argentina según Vezub (2007) existen otros elementos propios de las identidades profesionales de los docentes. Entre ellos, se destacan los siguientes:

- Reproducción de la “endogamia”, producto de la dificultad manifiesta para abrirse a otros niveles educativos, instituciones, organizaciones y comunidad en general. Para la autora, esto se trata de prácticas recurrentes dentro de circuitos laborales educativos que se caracterizan por la contratación, adjudicación o asunción de puestos por parte de los mismos egresados de las casas de estudio y círculos allegados a los mismos. Esta particularidad propicia un “círculo cerrado de saberes” que tiende a reproducir homogeneización sobre las maneras de realizar el trabajo, al mismo tiempo que obstaculiza la innovación y apertura a otros espacios y personas cercanas.
- Desarticulación del sistema, por acciones inconexas, incoherentes y paralelas llevadas adelante por el Estado en sus múltiples instancias y agentes.
- Aumento de la carga de trabajo, por la “hiperresponsabilización” docente. Esto se suele acompañar con requerimientos de capacitación continua que convive con escasos salarios y sobrecarga de trabajo.

Ante este estado de situación, la autora propone:

- Superar la fragmentación y desarticulación de la formación continua por medio de la reorganización y articulación de las instituciones y organizaciones que ofrecen formación de docentes, acompañada por políticas públicas acordes.
- Concentrar los puestos laborales en cargos y no en módulos u horas de clase o cátedra. Esto simplificaría la reunión de tareas en menos establecimientos educativos, disminuiría la sobrecarga de trabajo

en términos de movilidad y aspectos burocráticos y permitiría avanzar en el trabajo en grupo e interdisciplinar.

- Desarrollo del *prácticum* o juicio práctico de los docentes sobre sus acciones por medio de métodos y categorías situadas. Esto podría acompañarse de una ampliación del currículum en este sentido y de los contenidos de la formación de los docentes.

Más acá en el tiempo, encontramos el aporte de Boulán (2021) que reactualiza la situación contextual en la cual se puede sopesar el posicionamiento docente. Para la autora, los sentidos previstos a la educación primaria en torno a la formación docente impacta sobre la identidad profesional. De este modo, su trabajo recupera las producciones de sentido a partir del año 2016 con el resurgimiento de un Estado con características neoliberales tanto en Nación como en la Provincia de Buenos Aires. La autora resalta que esto se produjo luego de tres mandatos Kirchneristas donde las políticas educativas tendieron hacia la garantía estatal. A partir de ello, concluye que en el período entre 2016 y 2019 existió un énfasis del Estado (por medio de planes de estudio que pudiesen concretar ello) en pos de la formación de los docentes en relación a la “educación emocional” y las “capacidades”.

Estos aspectos si bien son capaces de apuntar a un posicionamiento crítico también pueden potenciar un “estar” técnico/tecnicista de los docentes basados en líneas de gestión pro-mercado que promuevan la productividad y evaluación por resultados. Para poder vehiculizar esto, los docentes fueron instados a la realización de exhaustivos diagnósticos de situaciones problemáticas que buscarían generar estadística con el fin de contribuir al mejoramiento y la eficiencia educativa, bajo estándares de organismos internacionales. A la par, estas situaciones son vistas por Boulán como un intento por expandir la concepción que el país dispone de “mala calidad educativa”, lo cual cede terreno para posibles acuerdos entre el Estado con ONG y asociaciones privadas para llevar adelante capacitaciones y asesoramientos tercerizados, más allá de que se contara con instancias ministeriales públicas adecuadas para implementar las mismas.

Ante esto, Boulán (2021) concluye que estos sentidos no son apropiados acríticamente por parte de los docentes entrevistados. Los mismos se caracterizaban por ser nóveles y residir en diversas regiones educativas de la Provincia de Buenos Aires. La autora halla avances hacia estos planos pero también dificultades para que estas invitaciones se configuren como “interpelaciones” y se internalicen en la construcción identitaria docente. Es decir, si bien se encuentra un avance de tipo neoliberal, se detecta en los docentes más jóvenes entrevistados atisbos de resistencia y pensamiento crítico.

A partir de la evidencia científica, divisamos una tendencia a la crisis de las identidades en lo educativo con elementos biográficos y relacionales distintivos. En vinculación con lo planteado anteriormente, detectamos elementos de avance societario en detrimento de aspectos comunales. Estos últimos no es que han desaparecido sino que se encuentran más en un plano “resistencial”. Este último punto cobra prestancia en las investigaciones argentinas.

- *Consideraciones identitarias profesionales en la educación técnico profesional secundaria argentina*

Si bien existen ciertos estudios sobre la educación técnico profesional, estos se han centrado predominantemente en su constitución histórica (Basualdo, 2003; Del Giorgio Solfa et al. 2016; Pineau, 2014; Dussel y Pineau, 2003; Wanschelbaum, 2014; Zancov, 2010), en cuestiones presupuestarias y legales (Maturo, 2014; Sosa, 2016), en descripciones sobre el proceso de trabajo de estos docentes (Gallart, 2006, 2008; Gallart et al., 2003) o al perfil identitario de los egresados “técnicos”, como, por ejemplo, el de los químicos (Spinosa, 2004). Estas producciones han contribuido a robustecer la descripción del sector que introduciremos más adelante en la tesis (ver capítulo 4).

Sobre la base de estos, reconocemos que desde la década de los noventa la educación técnico profesional resultó fuertemente afectada por la privatización, la falta de presupuesto y la pérdida de puestos laborales producto de la Ley Federal de Educación (Del Giorgio Solfa et al. 2016; Zancov, 2010).

Estos procesos se desplegaron en el marco de la provincialización de la educación técnico profesional dispuesto por la Ley n° 24.195 (1993). En este devenir histórico ubicamos hacia comienzos de los años 2000 un proceso de reactivación por la Ley de Educación Técnico Profesional n° 26.058 (2005).

En términos identitarios, observamos la emergencia de temáticas vinculadas con un avance societario y la intensificación de la crisis anteriormente descrita. Esto dialoga con una educación técnica que en nuestro país se ha configurado en la cercanía con el mundo del trabajo, la masculinización del personal y del estudiantado, la transmisión generacional del oficio por la práctica, el marcado sentimiento de pertenencia, y los atravesamientos políticos y legislativos de su nacimiento y desarrollo (Dussel y Pineau, 1996; Gallart, 2006, 2008; Gallart et al. 2003; Pineau; 2003, 2014).

A partir de lo expuesto, sostenemos que la temática de las formas identitarias profesionales de este conjunto docente constituye un escenario sin exploración específica en nuestro país. Tampoco hemos hallado investigaciones que arrojen luz sobre el impacto subjetivo de las últimas modificaciones normativas en estos trabajadores. En este sentido, desde la presente investigación nos proponemos abordar estas aristas para contribuir a las áreas de vacancia identificadas.

Educación técnico profesional secundaria argentina y contexto pandémico y pospandémico por SARS-CoV-2 (COVID-19). Reconfiguraciones de establecimientos educativos y procesos laborales

Consideramos indispensable incluir en nuestro análisis los emergentes que se produjeron por la situación macrosocial de pandemia y pospandemia. Esto se despliega en un conjunto profesional particular como es el de educación técnico profesional secundaria argentina que históricamente ha caracterizado por disponer de elementos grupales y comunitarios (Gallart et al., 2003).

En el ámbito específico de la educación técnico profesional, registramos la experiencia de una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante la pandemia (Meo et al., 2021). A través de un foto-libro, los docentes expresaron su “estar” en la pandemia. De estas producciones identificamos modificaciones

distintivas sobre sus procesos de trabajo. Entre ellas, se destacan: las medidas extra de cuidado que se han tenido que llevar adelante para poder enseñar y aprender en talleres y laboratorios en períodos de distanciamiento; las múltiples estrategias implementadas por docentes cuyas materias se basan en contenidos altamente prácticos y que requieren de la transposición de gestos técnicos; el soporte en nuevas tecnologías para cumplimentar con las clases, los objetivos y los contenidos. A lo largo de la producción incluso reconocimos elementos de transmisión generacional entre docentes de “la técnica”, vinculaciones con el mercado y la sociedad por medio de prácticas y armado de proyectos y registro de múltiples estrategias para poder enseñar y encontrarse con colegas en reuniones de equipo virtuales.

A raíz de la coyuntura pandémica detectamos por medio de las producciones manifestaciones principalmente del padecer y la resistencia entre los sujetos y grupos. Es decir, situamos aspectos generales del contexto y emergentes individuales o grupales, pero no terminamos de encontrar un nexo susceptible de señalar en qué sentido estas presentaciones se cristalizan. La bibliografía tampoco avanza en la delimitación sobre cómo las formas identitarias de un agrupamiento profesional que atravesó una emergencia sanitaria, desarrolló instancias capaces de conectar lo macro y lo micro. En este sentido, nos proponemos avanzar en visibilizar estas consideraciones a lo largo de esta tesis doctoral.

- *Estudios sobre identidad profesional ¿y la salud? ¿docente?*

Las investigaciones registradas sobre formas identitarias profesionales se caracterizan, en gran medida, por la descripción situacional de casos y espacios productivos. Por ejemplo, los estudios realizados en el sector salud mencionan brevemente la importancia de la identidad para el bienestar de los trabajadores. En los aportes sobre la identidad profesional del personal médico, se reconoce el rol de las representaciones sociales en la elección de la profesión médica, su valoración y *status* social (Gómez-Gómez et al. 2018), así como el perfil de los médicos en función de la formación dentro o fuera de paradigmas hegemónicos (Picaroni Sobrado, 2017). En el caso de enfermería, se distingue la vigencia y reproducción de estereotipos y estigmas asociados a la feminización, a la

vocación y el cuidado “incondicional” por parte de los trabajadores (Araújo da Silva et al., 2019; Franco Coffré, 2020). Además, se subraya la escasa valoración social de la profesión, la percepción de la enfermería como una salida laboral rápida y las precarias condiciones materiales de trabajo (Silva Lima et al., 2020). Sin embargo, estos estudios no profundizan en cómo la identidad profesional se imbrica con la salud de los trabajadores, ni desarrollan sus vínculos más allá de menciones generales (incluso dentro del propio campo sanitario).

Entre los estudios que abordan la salud y enfermedad del conjunto docente argentino, observamos un énfasis en las condiciones estructurales, institucionales-educativas y organizacionales que impactan negativamente en la salud de los docentes. Seleccionamos aquellos trabajos coherentes con nuestro entramado teórico, excluyendo aportes centrados en perspectivas biomédicas (sin consideración del contexto), en cuadros psicopatológicos aislados o en unidades de análisis individuales.

En esta línea, distinguimos un estudio con docentes de nivel medio en la ciudad de Mar del Plata. Señorino y Cordero (2005) advierten que las políticas educativas neoliberales de los años noventa propiciaron una degradación de las condiciones laborales, con intensificación de tareas, limitación de la autonomía, fragmentación de vínculos sociales y pérdida de sentidos “fundantes” del oficio docente. En este marco, las autoras remarcan que la afectación a la salud contribuyó a la pérdida de especificidad del rol y a la erosión de marcos de referencia que históricamente daban sentido al trabajo. Entre los hallazgos, también se subraya la pérdida de reconocimiento simbólico de la figura docente en la sociedad.

Este estudio, realizado antes de cambios normativos posteriores (que se detallarán más adelante en la tesis), se centró en docentes de secundaria común y no técnica. Además, distinguió ciertos padecimientos articulados con el contexto, pero no profundizó en la dimensión identitaria ni en cómo se transita ese ser y estar docente en un marco sociohistórico más reciente.

Como complemento, identificamos un estudio cuantitativo que indagaba características de lo saludable y el padecimiento en docentes de espacios

públicos universitarios y preuniversitarios en distintas regiones del país. El desarrollo provisto por Collado et al. (2016). nos remite a la existencia en gran medida de malestar entre los docentes, articulado a manifestaciones de agotamiento y desgaste emocional.

Entre estos docentes, el padecer se remitía a situaciones de intensificación del trabajo y creciente desvinculación subjetiva con la tarea, traducida como pérdida de sentido en lo que se hace. Los docentes atravesaban esto por manifestaciones sintomáticas articuladas con falta de descanso, alteraciones del sueño, sensaciones de desborde y preocupación por las condiciones de los establecimientos educativos en los cuales realizaban sus tareas. A su vez, reconocían la creciente diversificación de sus funciones, la falta de acompañamiento de parte de las autoridades y la burocratización de su labor. En este escenario, la falta de reconocimiento social y de la organización se ponía en relieve enunciado como: invisibilización, desautorización o desvalorización del rol docente. Estas condiciones sumaban a su malestar sin encontrar o ahondar en las maneras en cómo se podían elaborar o transitar (Collado et al., 2016).

Como dimensión distintiva, en torno a afectaciones que se inscriben en el cuerpo de los docentes pero que se pueden concebir en un marco más amplio, encontramos el trabajo de Agostini-Zampieron et al. (2013). Las autoras llevaron adelante una investigación cuantitativa de corte observacional-descriptivo. En la misma, por un muestreo no probabilístico, relevaron datos sobre 300 docentes de escuelas primarias y secundarias de la ciudad de Esperanza (Santa Fe). El estudio identificó una alta prevalencia de “disfonías funcionales” y “patologías vocales” (en particular nódulos) asociadas al uso sostenido y no entrenado de la voz. Estas dificultades corporales se favorecían o empeoraban ante condiciones ambientales adversas como son el ruido, el polvo, el frío o la alta cantidad de estudiantes en aulas por docente. Las manifestaciones se ponen en articulación con relevamientos nacionales que sitúan a estas problemáticas como una de las principales enfermedades profesionales del sector por las particularidades del uso de la voz en establecimientos docentes con condiciones estructurales deficitarias. Dejamos constancia que en Argentina, la disfonía es una

enfermedad profesional reconocida a partir de la Ley de Riesgos del Trabajo n° 24.557 (1995).

En síntesis, estos estudios ofrecen indicadores relevantes sobre el padecimiento docente, pero no remiten específicamente a la educación técnico profesional ni exploran cómo el malestar se vincula con categorías de formas identitarias profesionales. Este vacío constituye uno de los ejes a los que la presente investigación busca contribuir.

- *Propuesta a partir del análisis de los antecedentes*

En la presente investigación es imprescindible, como indican De la Garza Toledo et al. (2010), corrernos de contribuciones denominadas paraposmodernas. Es decir, aportes que idealizarían un momento anterior, comunal, a la denominada crisis de la identidad. Esta advertencia es adecuada para este caso bajo estudio ya que la enseñanza técnico profesional secundaria se ha visto revestido por un halo de idealización en vinculación con movimientos sociales. De esta manera, hasta la actualidad en ciertos espacios educativos y sociales se asocia a la educación técnico profesional secundaria con el Estado de bienestar, el progreso, la movilidad social y la posibilidad de acceso a empleos registrados y estables. Estos elementos, que fueron reales en cierto contexto socio-histórico, pareciera que siguen operando de manera simbólica en ciertos sectores y se recubren de cierta valoración y hasta sobrevaloración social (Del Giorgio Solfa et al. 2016; Donaire, 2009; Pineau, 2003).

A modo de conclusión, por medio de los antecedentes expuestos dilucidamos cómo se ha avanzado en producciones académicas que caracterizan en términos amplios las formas identitarias de diversos docentes. No obstante, las investigaciones se formulan desde un diseño descriptivo que no incurre en la comprensión de este fenómeno. Tampoco dialogan con aspectos vinculados a la salud en el trabajo, como el caso de la conformación de un posible colectivo de trabajo a partir del despliegue de ciertas formas identitarias (incluso en aportes que abordan el tema en la salud). Esta investigación entonces se propone aportar elementos que se aproximen a esta temática y contribuyan a visibilizar aspectos saludables existentes en las percepciones de ciertos

trabajadores. No esperamos arribar a generalizaciones, sino como señalan De la Garza Toledo et al. (2010), ir hacia un proceso reflexivo de una determinada realidad de ciertos trabajadores.

1.4. Tesis a sostener

✓ Los componentes históricos de este agrupamiento profesional posibilitan el desarrollo de una matización de formas identitarias profesionales comunales y societarias.

✓ Los aspectos comunales contribuyen al pasaje desde un agrupamiento profesional a la conformación de un colectivo de trabajo, lo que tiene impacto sobre la salud en términos laborales.

✓ Las formas identitarias profesionales de estos docentes se configuran como elementos que tienden a amortiguar la irrupción de lo real y el posible malestar del campo laboral en el que se desempeñan.

1.5. Objetivos

Objetivos generales

✓ Analizar las particularidades que adquieren las formas identitarias profesionales en docentes de educación técnico profesional secundaria de la ciudad de La Plata dentro del escenario global tendiente al desarrollo societario y gestor.

✓ Establecer las incidencias de estas formas identitarias profesionales en la posible conformación de un colectivo de trabajo y el impacto sobre su salud .

Objetivos específicos

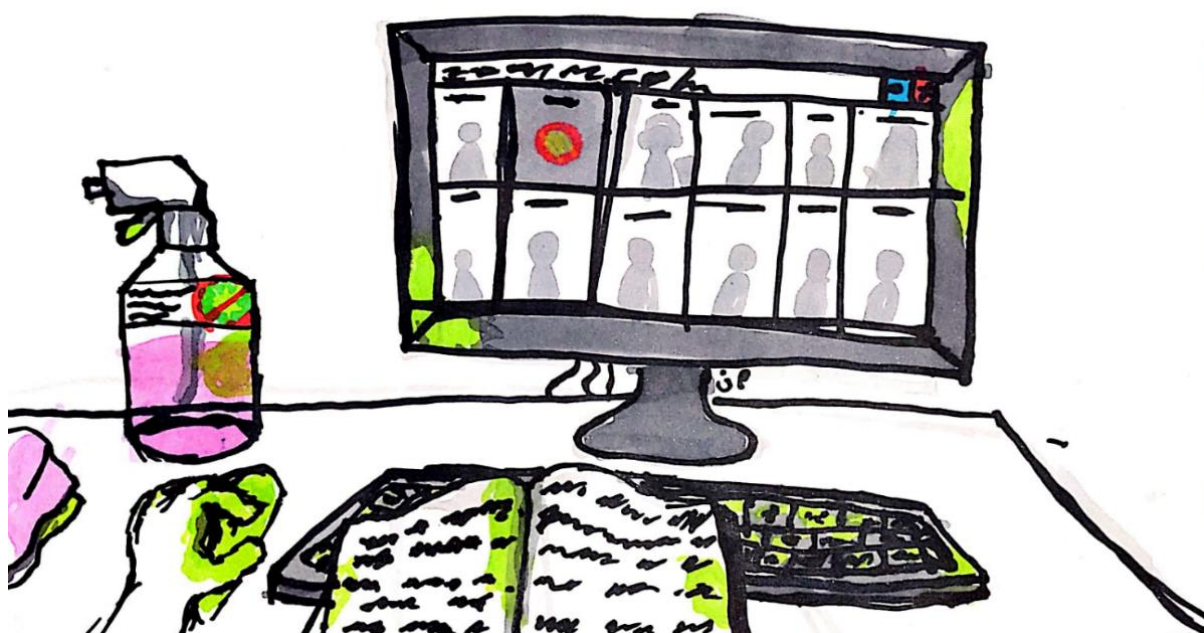
✓ Articular las dimensiones socio-históricas de la educación técnico profesional y la configuración de procesos de trabajos docentes.

✓ Distinguir elementos colectivos presentes en el agrupamiento profesional en diálogo con el contexto social y los procesos de trabajo.

✓ Reconocer identificaciones profesionales de los docentes producto de sus trayectorias biográficas y relacionales.

✓ Caracterizar la dinámica en que se produce el establecimiento de las normas y la confianza con el fin de distinguir la presencia de la cooperación en el desarrollo de aspectos saludables entre los docentes entrevistados.

✓ Especificar a partir de las configuraciones identitarias las estrategias saludables y de resistencia que los trabajadores han desarrollado a partir de las transformaciones socio-históricas sobre sus procesos de trabajo docentes.



Parte II: Trama teórica de la investigación

En esta sección, nos disponemos a desarrollar la trama teórica sobre la cual se erige esta tesis doctoral. Así este apartado teórico comprende dos capítulos: en el primero abordaremos la categoría denominada “formas identitarias profesionales” desde diferentes contribuciones y niveles de análisis. Esto nos permitirá conocer el surgimiento y despliegue de esta noción, sosteniendo la tensión inmanente de los múltiples discursos que se han vinculado a ella. En el segundo capítulo nos centraremos en las vinculaciones entre las formas identitarias profesionales y el campo de la salud en el trabajo. De esta forma, daremos cuenta de planteos que señalan la existencia de una crisis sobre cierto tipo de formas identitarias profesionales, cómo esto puede ser analizado y cómo podría dialogar con la salud de los trabajadores, en tanto fuera susceptible de afectar al conjunto profesional o por su parte contribuir al despliegue de un colectivo de trabajo.

Utilizamos la noción de trama teórica siguiendo a Alicia Stolkiner (comunicación personal, 15 de enero de 2020) quien la propone como un intento de superación a la definición clásica de marco teórico. Mientras que en su sentido más literal el “marco” tiende a establecer límites o parámetros estrechos, la “trama” por su parte invita al despliegue de herramientas puestas al servicio de la investigación. En la trama teórica no hay cercos prefijados. En la misma se genera el despliegue y la necesidad de volver continuamente sobre la teoría a partir del encuentro con la realidad que impera. La trama teórica se relaciona dialécticamente con el proceso investigativo en red así estos se ponen mutuamente a prueba.

Para concretar nuestra investigación es que procederemos entonces a explicitar cómo comprendemos a un conjunto de nociones teóricas, desde dónde apelamos a las mismas y cuáles son sus puntos de intersección. Intentaremos disponer de la trama teórica como una caja de herramientas para abordar nuestros temas de estudio. Elegimos la metáfora de caja de herramientas acuñada por Foucault (1985) en tanto la misma permite relacionar instrumentos que no necesariamente se desprenden de un sistema cerrado y acabado. La caja habilita la utilización de elementos diversos pero que funcionan

coherentemente para la consecución de un fin. Estas herramientas se caracterizan por disponer una matriz lógica común y no por su parte proceder de paradigmas y cosmovisiones inconmensurables. Afirmamos que la figura de la caja de herramientas apuesta a develar lógicas, luchas y relaciones de poder que se generan entre elementos propios de una realidad histórica en un momento determinado.

Capítulo 2. Formas identitarias profesionales

2.1. La identidad profesional: surgimiento del concepto en el mundo del trabajo y su viraje hacia las formas identitarias profesionales

Los estudios pioneros en el abordaje de la identidad profesional se remiten a los aportes provistos por Renaud Sainsaulieu en suelo francés, producto de su trabajo empírico en la década del setenta (1985, 1990). Este autor realizó observaciones en profundidad sostenidas en el tiempo sobre casos de trabajo asalariado dentro de diversas organizaciones. Como consecuencia de sus hallazgos, el autor arribó a la descripción de características propias de las relaciones de trabajo y a partir de ello delimitó el concepto de identidad profesional.

Sainsaulieu (1985, 1990) conceptualizó a la identidad profesional como las maneras en que un actor se reconoce y es o no reconocido en una organización. La identidad profesional para este autor se desprende del proceso de “aprendizaje cultural” que se genera de relaciones interpersonales en el trabajo. Esto remite al hecho que en el trabajo se suele producir socialización y aprendizaje colectivo que invita a las personas a integrarse al mismo. El autor subrayó cómo entre trabajadores circulan normas, creencias y maneras de realizar el trabajo que hacen a la cultura de la organización. Teniendo en cuenta que una persona a su vez dispone de otros elementos y espacios socializadores más allá del ámbito laboral, los resultados del encuentro con la organización y sus trabajadores son susceptibles de arribar a resultados disímiles en términos identitarios. Así, pueden darse posiciones que se acerquen al conflicto o al reconocimiento, entendiendo que esto depende de un contexto donde el poder no circula de manera uniforme. En efecto, Sainsaulieu pensó a la identidad profesional como un proceso que se produce en un ámbito laboral, susceptible al cambio y en continuidad con elementos afectivos (Dubar, 1998; Ribeiro, 2011).

Al avanzar en sus planteos, Sainsaulieu sostuvo que su trabajo sobre identidad no se cerraba en la descripción de puestos en torno a categorías profesionales en un sentido restringido. De realizarse eso, solamente se podría contar con construcciones identitarias homogéneas y unificadas, las cuales no

tendrían valor para comprender la realidad del campo y de los trabajadores. Por su parte, el autor vinculó a la identidad profesional con transformaciones socio-laborales sucedidas en la década de los setenta que llevaron a cambios sobre las configuraciones del empleo y desempleo, como también sobre la incorporación de la tecnología. A raíz de esto, categorizó modelos de identidades que los denominó como: fusional, negociador, de afinidades y de retiro (Dubar, 1998).

Los aportes anteriormente mencionados, resultaron inaugurales en tanto tomaron conceptualizaciones generales de la identidad y fueron recreados en un ámbito particular como resulta ser el laboral. Sopesamos que esta línea de trabajo pudo estar influenciada por las publicaciones de Hughes (1971), quien poco antes reflexionaba sobre las tensiones existentes entre profesiones y ocupaciones. Estas contribuciones han llevado a grandes debates dentro de la sociología de las profesiones (Dubar, 1998). Los desarrollos de Hughes permitieron ampliar la noción limitada de la categoría “profesiones” que hasta ese entonces se circunscribía a carreras de *status* tradiciones, como el derecho o la medicina, con una amplia tradición académica institucionalizada y pertenencia a cuerpos corporativos. De esta forma, se comenzó a subrayar la importancia de democratizar el espectro de las profesiones, incorporando a ella ocupaciones que habían nacido en el seno de la clase media y que de la mano de políticas educativas se comenzaron formalmente a institucionalizar.

Freidson (2001), quien realiza un estado del arte del término profesiones, recalca que es recién a partir de la década del setenta que adquirió visibilidad el estudio sobre esta categoría asociada a la de la identidad. Dependiendo de las coordenadas geo-espaciales, se observaba cómo por ejemplo en suelo europeo las profesiones de élites tradicionales basaban su identidad en la pertenencia y el egreso de casas de estudios del nivel superior y estatal. Por su parte, en el medio angloamericano la identidad profesional se asociaba al saber. Es decir, al disponer de capacitación y conocimientos específicos reclamados por el mercado y la sociedad de la época.

Otra influencia importante sobre el devenir de la configuración de la identidad profesional se vincula con el movimiento del Mayo francés, acontecido

hacia fines de los sesenta. En este sentido, la categoría en sus orígenes estuvo fuertemente en diálogo con dimensiones tales como la de clase social y aportes que implicaron la recreación identitaria a partir de miradas propias pero también asignadas y asumidas por la escena social (Dubar, 1998).

A partir de lo anteriormente señalado, observamos cómo desde desarrollos pioneros se registra la diversificación y mutabilidad que la categoría de identidad profesional ha adquirido. A la par, notamos la importancia de ser analizada en relación con elementos contextuales como también de delimitación del conjunto profesional.

La denominación identidad profesional abrió un campo de estudio que a lo largo de los años resultó prolífico para desentrañar elementos propios de las configuraciones de diversos conjuntos profesionales y organizaciones. No obstante, autores como Dubar (1991, 1994) señalan la concentración de posiciones sobre la temática que tendieron hacia los extremos del sociologismo o el psicologismo. Es a raíz de ello, que el autor desde la década del noventa ha dado lugar a sucesivas postulaciones y modificaciones sobre sus aportes. De este modo, Dubar buscó arribar a modelos tentativos, con el fin de superar oposiciones clásicas entre posturas que han dividido las identidades en colectivas o individuales. Su interés se ha sostenido en el proponer un modelo que colaborase en el estudio de la identidad profesional, concepto que ha tomado como sinónimo de identidad laboral.

Con el correr del tiempo Dubar ha propuesto diversas formulaciones que más adelante profundizaremos en este capítulo. Más allá de eso, es crucial delimitar que a lo largo de su obra se da un viraje desde la concepción de identidad profesional hacia la de formas identitarias profesionales.

El despliegue del concepto requirió de múltiples modificaciones y estuvo sustentado sobre los siguientes aspectos según el propio Dubar (2002):

- En primer lugar, localizó la importancia de contar con aportes nominalistas o existencialistas sobre la identidad. Las tesis nominalistas o existencialistas, se basan en los cambios propios de los contextos y los tiempos. Es por ello que afirman que no existe una identidad inmutable.

Existen en todo caso modos de identificación atravesados por variables sociales, históricas y culturales. La identidad entonces resulta de identificaciones contingentes. Esto supera miradas reduccionistas de corte esencialistas que han sostenido que la identidad contiene un núcleo que posibilita la igualdad o inmutabilidad dejando por fuera el tiempo. Desde esta mirada restringida, la identidad sería aquello que permanece, una esencia apriorística al advenimiento del sujeto y sus coyunturas.

- En segundo lugar y producto de lo anteriormente señalado, el autor comienza a acuñar el concepto de identidades profesionales en plural, refiriéndose al carácter contingente y heterogéneo que las mismas pueden adquirir en general y en particular en el trabajo. Las mismas permiten descubrir la tensión entre lo propio y lo ajeno, lo que permanece y lo que cambia, lo relacional y lo biográfico. No obstante, el autor encuentra el imperativo de poner en conexión estas identidades profesionales con modificaciones globales. De allí es que se desprende la delimitación y conceptualización de la noción de formas identitarias profesionales.
- En su obra de comienzos de la década del 2000, no solamente hace una descripción general de las formas identitarias, sino que analiza las modificaciones globales en términos socio-económicos que han repercutido sobre diversas esferas de la vida. Entre ellas, registramos la delimitación del concepto de formas identitarias profesionales.

Estas consideraciones son coordenadas centrales para avanzar en nuestra tesis y distinguir los conceptos de identidad, identificación y formas identitarias profesionales. En este sentido, recuperamos que la identidad para este autor es una construcción que sirve como objeto abstracto de estudio. Al adherir a una perspectiva nominalista, también señala la existencia de identidades profesionales en plural, múltiples y diversas. Esto concuerda con el hecho que para esta perspectiva las identidades son modificables, cambiantes por interacciones propias de las relaciones entre individuos y contextos más amplios en los que se insertan. Las identificaciones de los trabajadores refieren

a las acciones y asunciones concretas y reales de los sujetos que se extienden para responder sobre sí en lo que respecta al campo laboral. Estas se corporizan a través de procesos activos y contingentes. Es decir, aceptan o rechazan diversas identidades asignadas para sí y para los otros en el campo de lo laboral (Dubar, 2002).

Por su parte, las formas o modalidades identitarias profesionales funcionan como un sistema apelativo más amplio al cual los trabajadores se identifican y se diferencian de otros trabajadores, grupos laborales y sectores de actividad. La cuestión principal a tener presente es que estas formas identitarias aluden a construcciones sociales compartidas por actores de un campo profesional (ejemplo por un grupo o un colectivo de trabajo) que se basan en trayectorias subjetivas y definiciones homólogas del mismo dentro de una coyuntura socio-histórica que las aloja. Es decir, supone una categoría potente para el análisis en clave identitaria en lo laboral ya que contempla los procesos de identificación y diferenciación producto no solamente de interacciones con otros agentes (pares, colegas, competencia) sino que considera elementos socialmente determinados que hacen a un contexto que posibilita o limita movimientos globales.

En tanto partimos del hecho que nuestra tesis busca delimitar las identidades profesionales de un conjunto profesional como es el de docentes de educación técnica secundaria, apelaremos a la utilización de la noción de formas identitarias profesionales. De este modo, la categoría nos habilita contemplar lo que atraviesa al conjunto profesional pero también advertir elementos de la escena social que hacen a las realidades de los trabajadores.

2.2. Una propuesta posible para el abordaje de las formas identitarias profesionales

La temática de las formas identitarias profesionales se desprende del amplio campo de los estudios generales sobre identidad. En este sentido, apelamos a una clasificación acuñada por Vera Noriega y Valenzuela Molina (2012) que nos permite poner en perspectiva el escenario global de la identidad con el particular, que se conjuga en términos profesionales.

Así, recuperamos elementos para luego a lo largo de este capítulo hacer un recorrido por diversos niveles de análisis, ya en clave de formas identitarias profesionales. De esta manera, contaremos con aportes de diferentes alcances, propios del ámbito de los estudios sobre el trabajo. Esta es una manera posible de trabajar en diálogo con contribuciones que provienen de disciplinas disímiles pero que comparten matrices que descansan sobre objetos de estudio/intervención en común.

Vera Noriega y Valenzuela Molina (2012) presentan una clasificación de la identidad por niveles de análisis sociales. Es decir, circunscriben teorías y elementos posibles de abordaje. Para estos autores, la identidad puede examinarse desde:

- Un nivel macrosocial, caracterizado por teorías que focalizan en la determinación social para comprender las particularidades de la identidad. Congregan lecturas de los sistemas sociales y políticos, especialmente sobre su funcionamiento, estructura en la sociedad e impacto sobre las organizaciones e instituciones. Los principales trabajos versan sobre la identidad social.
- Un nivel mesosocial donde el foco está puesto en las interacciones y vínculos entre las personas, los representantes del espacio social (ej. familia, amistades) y su circulación en organizaciones e instituciones. Desde estas contribuciones, cobran relevancia los estudios sobre los intercambios, las acciones y los encuentros cotidianos que se producen entre estos agentes sociales.

Consideran las particularidades de las prescripciones sociales que se encarnan en roles como en las apropiaciones e internalizaciones o no que las personas hagan de eso, de acuerdo a sus biografías y trayectorias. Se resaltan los aportes de disciplinas tales como la sociología y la psicología en esta dimensión.

- Un nivel microsocia donde el énfasis se circunscribe en la persona, ya sea que se la considere como sujeto o individuo. En algunos aportes

incluso se tienen en cuenta parcialidades dentro de una persona como ser, el análisis vinculado exclusivamente a su personalidad. En este sentido, la identidad se localiza en torno a lo biográfico y su singularidad. Es decir, para este enfoque adquiere prevalencia la construcción de la “identidad del yo” en un tiempo, espacio y medio. Se destacan en este nivel las contribuciones por ejemplo de la narrativa, especialmente luego del giro lingüístico posmoderno. Por medio del mismo, la identidad comenzó a ser estudiada en historias de vida, narraciones orales y microhistorias.

Como resultado de lo anteriormente desarrollado, este esquema busca ordenar el despliegue teórico para dar cuenta del entramado de la identidad profesional en diversos niveles de análisis. Los mismos permiten analizar un fenómeno complejo teniendo en cuenta (solamente de manera analítica) focos diversos sobre aristas heterogéneas del proceso. Esta estrategia fortalece la concreción de análisis integrales que son susceptibles de atender a distintos órdenes que atraviesan los fenómenos y se despliegan por movimientos dialécticos donde se conjugan la generación, recreación, conservación o reproducción (Breilh, 2010).

Circunscribir esto, a nuestro criterio, aporta especificidad a la tesis y permite realizar luego un análisis de la información en el mismo sentido. Hacemos la aclaración que si bien proponemos este esquema, luego el análisis de información se realizará teniendo en cuenta que la identidad profesional se despliega en la complejidad de los entrecruzamientos entre niveles. Será este el desafío para que la teoría se vuelva trama en función del conjunto profesional estudiado.

2.3. Aportes macrosociales al estudio de las formas identitarias profesionales: la salud colectiva latinoamericana

La salud colectiva latinoamericana se configura como un campo teórico y político-reflexivo que, al situarse en dimensiones macrosociales, orienta sus conceptualizaciones, análisis e intervenciones sobre la realidad social. Su constitución comenzó a delinearse en la región hacia la década de 1970 como

alternativa frente a las limitaciones de una epidemiología restringida, propia de la salud pública tradicional. Esta última, centrada en cánones biomédicos y desplegada en concordancia con regímenes económicos desarrollistas, no lograba dar respuesta a fenómenos emergentes como el incremento de la esperanza de vida y la proliferación de enfermedades no transmisibles (Iriart et al., 2002).

Una aproximación posible a la delimitación de la salud colectiva es la que retoma Silva Paim (1992) de Texeira (1976), quien sostiene que la salud colectiva latinoamericana se comprende como:

Un campo de producción de conocimientos que tiene como objeto las prácticas y el saber en materia de salud, referidos a lo colectivo como campo de relaciones sociales estructurado, donde la enfermedad adquiere significación. Abarca también un conjunto articulado de prácticas técnicas, ideológicas, políticas y económicas desarrolladas en el ámbito académico, en las organizaciones de salud y en las instituciones de investigación vinculadas a distintas corrientes de pensamiento resultantes de proyectos de reforma en el campo de la salud (p. 158).

De este modo, advertimos que la salud colectiva latinoamericana no se piensa como un *corpus* disciplinar cerrado, sino que se trata de un campo de saberes y haceres inacabado, en constante intercambio con la realidad social (López Arellano et al., 2008).

Esta perspectiva entonces aporta elementos para visibilizar el carácter socialmente determinado de múltiples temáticas que atraviesan a los pueblos. La salud colectiva latinoamericana por medio de la categoría de determinación social reconoce que no todas las trayectorias vitales se despliegan bajo el mismo rango de oportunidades. Por el contrario, detenta que por medio de la aceleración del modo de producción capitalista y la reproducción del capital se han intensificado los procesos productivos y por ende los procesos de trabajo. Así, se han profundizado las desigualdades entre quienes concentran las riquezas y quienes no. Esto implica fuertes impactos sobre la vida y el proceso

de salud de los trabajadores como sobrecarga de trabajo (en la esfera productiva y reproductiva), incrementos significativos en índices generales de consumo a favor del crédito y la baja de la libertad de tiempo para el descanso y el ocio, como también el pluriempleo (Breilh, 2011).

Esta mirada reconoce que el transcurrir por la vida de diversos grupos estará en relación a cómo los mismos suelen acceder, disponer y hacer uso de recursos y capitales. Por consiguiente, la manera en la cual los grupos se vinculan a la salud y la enfermedad tendrá a la base puntos de partida diferentes y llevará a aproximaciones y desenlaces disímiles. Debido a ello, se comienza a atender que no existe un carácter natural de las injusticias. Asimismo, estas se basan en la acumulación y la acentuación de las desigualdades (Breilh, 2011). Lo laboral ha sido un escenario que ha permitido constatar estas tesis. La reflexión sobre la identidad de los trabajadores no escapa a la determinación social.

A partir de las investigaciones de Laurell y Márquez (1983) se han desnaturalizado múltiples fenómenos que afectan a la clase obrera tales como el envejecimiento temprano, el desgaste y la aparición de enfermedades profesionales o vinculadas al trabajo. Estas autoras se apoyan en datos estadísticos para cuestionar la mirada etiológica fatalista del proceso de enfermedad que lo considera inmutable y ahistórico. Por su parte, las mismas afirman que la vida obrera transcurre en gran parte dentro del establecimiento laboral. Es en el mismo en el cual se concreta la explotación y se abona al desgaste.

Para Laurell y Márquez (1983) es en el espacio laboral donde se dan las relaciones ocultas entre el capital y el trabajo que abona hacia la intensificación del proceso laboral, la reproducción de la plusvalía y la ruptura de tiempos naturales para el descanso. Las autoras señalan que quienes disponen del capital y los medios de producción no solamente expropián el producto del trabajo obrero. En el mismo movimiento, generan repercusiones severas sobre el cuerpo y la vida obrera. De esta forma, no hay modo de reconstruir por el salario y la posibilidad de consumo lo que se pierde en la producción.

Por medio de las contribuciones anteriormente señaladas, advertimos cómo el movimiento de salud colectiva latinoamericana lleva a desnaturalizar el supuesto carácter lineal de fenómenos que en realidad son complejos y socialmente determinados, los cuales hacen a la trama de la vida.

La determinación social entonces contribuye al despliegue de un mecanismo de reproducción que instala sentidos sobre los trabajadores y por ende tiene relevancia sobre la construcción de su identidad. Por ejemplo notamos como Testa (2005) señala que la identidad es un comienzo y un resultado. Es decir, se trata de una construcción social que se despliega con diferentes particularidades en diversos ámbitos. El espacio laboral no escapa a ello. De esta manera, la identidad que disponen los trabajadores se erige como colectiva en tanto implica vinculaciones e intercambios con otras identidades pero a la vez, se vivencia “en sí”, en primera persona y “para sí” al tomar registro de la misma.

En continuidad con esta mirada, Breilh (2013) afirma que la identidad se trata de un fenómeno que se conjuga a partir de las interacciones entre rasgos propios de la colectividad y la sociedad donde se tensiona la unidad y la diversidad. Para el autor la identidad se enmarca en el campo de lo social y puede contribuir a la salud de los pueblos. Su estudio no se concreta de manera aislada de la consideración de la conciencia de clase, el género, la etnia, la interculturalidad y el territorio. La identidad hace al entramado vital y se recrea de maneras particulares a partir de la determinación que hace a su desarrollo por la subsunción social en determinado modo de producción capitalista. Ante esto, Breilh (2010) remarca que hay que concebir que los procesos macro que se configuran en lo general, desplegarán relaciones de subsunción en torno a ambientes más específicos y locales como es el trabajo. No obstante, el autor reconoce la importancia de márgenes relativos de autonomía que fomentan cambios. La identidad en este sentido se reconoce en lo social pero se concreta por medio de las interacciones mutuas y actividad de sujetos, grupos y comunidades.

A partir de lo anteriormente descrito, destacamos los primeros aportes que tomaremos de la salud colectiva latinoamericana para nuestra tesis. En este sentido, encontramos que la salud colectiva latinoamericana:

- A la par de los estudios pioneros sobre la identidad, reconoce el carácter contingente y complejo de la misma. Remarca el rol de lo colectivo (con otros reconocidos como pares) y lo comunitario (en función de un nosotros robusto) para su delimitación. El foco así estará puesto en unidades sociales más extensas que los sujetos (aunque se pueda observar su eficacia en ellos), por ejemplo en la organización y contenido del trabajo.
- Destaca el carácter socio-histórico de las formas identitarias y sus particularidades en lo profesional. Esto posibilita comprender al contexto no como una variable agregada sino como la matriz que hace al despliegue de la reproducción del modo de producción capitalista. Las maneras en las cuales se configuren las formas identitarias profesionales estarán directamente en relación con el avance del modo de producción. El nivel del contexto social no solamente será un descriptor de las transformaciones que se puedan suceder, sino la base para comprender el porqué de sus mutaciones.

Sobre este punto avanzaremos en el capítulo siguiente cuando caractericemos la prevalencia de formas identitarias profesionales societarias sobre aquellas denominadas comunitarias y el impacto que esto puede tener en colectivos y grupos de trabajo.

Para la salud colectiva latinoamericana el despliegue de elementos identitarios que fortalezcan la configuración social y comunitaria está enlazado con el proceso de salud que hace a la trama de la vida y permite las interacciones entre los humanos, el territorio y la territorialidad. De darse avances que reproduzcan la meritocracia, el individualismo y la fragmentación se abonará a un espacio en el cual sea corriente el sufrimiento, el malestar y hasta la configuración de manifestaciones de enfermedad (Breilh, 2011; Stolkiner y Ardila Gómez, 2012).

En el próximo capítulo profundizaremos las maneras en las cuales se han dado transformaciones en el ámbito de las identidades y por ende cómo son susceptibles de repercutir en el ámbito laboral sobre la salud y la enfermedad de las personas, grupos, colectivos y comunidades.

2.4. Aportes mesosociales al estudio de las formas identitarias profesionales: la propuesta de Dubar

Las iniciativas que se inscriben dentro de un nivel mesosocial tienden a dar cuenta de las formas identitarias profesionales, centrándose en los grupos, agrupamientos profesionales y colectivos de trabajo que existen dentro de organizaciones. Al mismo tiempo, estas perspectivas advierten los cruces con el contexto así como las trayectorias singulares en la constitución identitaria que se produce en los agenciamientos con el mundo laboral.

En este apartado recuperamos las principales puntualizaciones de Claude Dubar, a quien reconocemos como un exponente que se ha dedicado extensamente a la temática desde la sociología del trabajo, en diálogo con las ciencias sociales del trabajo. En el siguiente punto, avanzaremos dentro del mismo nivel mesosocial sobre las contribuciones de la psicodinámica del trabajo al tema bajo estudio.

Entendemos a las ciencias sociales del trabajo como un conjunto de disciplinas científicas que estudian al ser humano en situaciones de trabajo y empleo. Estas parten de la idea de que la subjetividad se constituye en, con y a través de otros, en un contexto social, político, histórico, económico y cultural determinado. Si bien todas las ciencias sociales del trabajo adhieren a estos postulados de base, cada una de ellas dispone de su impronta para abordar la relación del sujeto o los grupos con las situaciones de trabajo o empleo. En consecuencia, las mismas recortan una porción de la realidad determinada para sus miradas y estudios (Neffa y Del Bono, 2016).

En relación a las contribuciones sobre las formas identitarias profesionales desde el campo de la sociología del trabajo, se destaca la obra de Dubar. Este autor despliega sus aportes desde la década de los noventa, por lo cual consideramos la relevancia de su producción para el estudio de la temática,

atravesada por los cambios producidos por la intensificación de la globalización, la mundialización y el avance del neoliberalismo (Dubar, 1991, 1994, 1998, 2002). El autor remarca el hecho que históricamente el estudio de la identidad se ha concentrado en posiciones extremas. Por ello, su propuesta consistió en elaborar un modelo tentativo que superara las oposiciones clásicas entre posturas que dividen las identidades en colectivas o individuales. Así, su interés ha sido proponer un modelo que colaborase en el estudio de la identidad profesional. Distinguimos tres momentos marcados dentro de la obra del autor.

Un primer momento, en el cual la identidad se define como:

una suerte de espacio-tiempo característico de un grupo socio-profesional (que puede ser también sexual, étnico, religioso) que tiene una historia relativamente similar y una posición común en un espacio social pertinente. Esta articulación singular tiene como fuente una misma visión del mundo que a su vez es condicionada por la trayectoria anterior y contiene a la situación actual (Dubar, 1994, p. 26).

El punto basal de esta concepción resulta de las interacciones dinámicas que se dan entre compañeros de un mismo sistema de acción. De estas interacciones pueden desplegarse identidades que emergen de este sistema localizado en un espacio y un tiempo concreto. De esta forma, por ejemplo el autor distingue la importancia de las reglas del colectivo de trabajo para la identidad profesional, vislumbrando que éstas están sujetas a modificarse. Estas identidades no son resultado simplemente del legado de trayectorias sociales, sino que sobrevienen incluso mediante la circulación del conjunto de creencias, valores, actitudes propias del sistema y las justificaciones discursivas que los actores aducen sobre estos (Dubar, 1998). Al comienzo de su obra, Dubar (1991) ya detectaba cierta tensión entre el legado histórico y las transacciones presentes. Con el correr del tiempo, esto se enfatizó aún más.

En un segundo momento de la obra de Dubar (1998 citado en Andrade Jaramillo, 2014) presenta una categorización en cuatro formas en que para el autor se configura la identidad profesional en una organización. Estos tipos

ideales son formulados por él con meros fines analíticos y retoman supuestos de Sainsaulieu. De ello, se desprenden cuatro tipos de identidades profesionales:

- Identidad de empresa: alude a la lealtad por la organización y las expectativas de promoción interna.
- Identidad de red: se presenta autonomía y confianza en los conocimientos adquiridos y se contempla la posibilidad de movilidad al exterior de la organización.
- Identidad de categorías: se privilegian los conocimientos técnicos adquiridos que han posibilitado o no, el crecimiento personal y profesional. Hay una continuidad de la carrera, pero el reconocimiento resulta escaso.
- Identidad de no trabajo: aparecen amenazas y exclusión. La identidad puede darse por fuera del trabajo.

Estas identidades para Dubar (1998) reconocen, por un lado, cambios macrosociales como por ejemplo las políticas económicas imperantes en ese momento o las transformaciones de las relaciones de fuerza entre las clases. Por el otro, procesos meso y microsociales, biográficos que especifican las relaciones de pertenencia subjetiva con el mundo laboral ya sea para “ellos mismos” u “otros”. Ante eso, el autor subraya que para comprender la identidad resulta preciso ahondar tanto en los elementos estructurales como los biográficos.

El tercer momento de la obra de Dubar autor lo circunscribimos hacia comienzos del siglo XXI con su obra denominada “La crisis de las identidades” (2002), la cual recoge los debates que se sucedían a nivel mundial sobre la posmodernidad en ese momento. El libro salió en el año 2000 y dos años después fue traducido al español. Incluye una sección teórica general sobre cómo éste entiende el debate sobre las identidades y capítulos en los cuales particulariza en las crisis de identidades de la familia, la sexualidad, las profesiones, la religión y la política en la posmodernidad. Dubar en su obra caracteriza a la posmodernidad por el avance de la mundialización. Es decir, la

dominación de los mercados financieros en los intercambios planetarios y la competencia por el control de la tecnología.

En este momento, comienza a optar por la denominación formas identitarias profesionales, entendidas como:

normas identitarias, configuraciones yo-nosotros que se pueden localizar en el ámbito de las actividades del trabajo remunerado (...) Las formas observadas no son solamente de relación (identidades de actores en un sistema de acción), sino también biográficas (tipos de trayectoria en el curso de la vida laboral). Las identidades profesionales son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo (Dubar, 2002, p. 113).

Advertimos que para este autor las formas identitarias profesionales se constituyen en la intersección de lo estable y lo provisorio, lo subjetivo y lo objetivo, lo individual y lo colectivo, lo biográfico y lo estructural. Esto se organiza por procesos de socialización.

Al hacer una lectura de Dubar en este tercer momento, ponderamos que el autor ha asumido críticas realizadas anteriormente por sus colegas a sus modelos previos. Asimismo, reparamos que esta obra adviene a la par de una coyuntura mundial en la cual se destacaban obras que profundizaban sobre la crisis de las identidades, discusión que ahondaremos en el siguiente capítulo.

A partir de esto, reconocemos un nuevo modelo propuesto por Dubar (2002) en el cual distingue cuatro tipos de formas identitarias profesionales. Entre ellas, encontramos las siguientes formas identitarias que tendrán sus particularidades en el ámbito laboral:

- Cultural: La transmisión generacional ocupa un rol central. Adquieren relevancia los lugares, normas y tradiciones asignados más allá del sujeto. Del linaje intergeneracional se deriva un “yo nominal” en el que predomina un “nosotros” sobre un “yo”.

- **Estatutaria:** Hay una prevalencia del cumplimiento de las normas, la jerarquía y la burocracia. Los sujetos se identifican en relación al lugar que ellos mismos ocupan en el sistema. Se impone un “yo socializado” donde asumen sus roles en relación a las obligaciones asignadas.
- **Reflexiva:** Resulta del desarrollo de una “conciencia reflexiva”. Hay un compromiso subjetivo que lleva a que el propio proyecto descansa en la identificación con pares que se suponen que comparten el mismo objetivo. Se trata de un “sí mismo reflexivo” ya que reconoce un yo que se compone a partir de “otros significativos” semejantes y cercanos.
- **Narrativa:** Se pone en primer plano la trayectoria personal, es decir, la historia que cada quien cuenta sobre cómo ha adquirido su puesto, reconocimiento y sobre lo que considera que “se es”. Se pueden dar cuestionamientos acerca de las identidades atribuidas. Se asocia con la aparición de un “yo narrativo” que dialoga en gran medida con otros generalizados.

De estas formas identitarias se desprenden las siguientes dimensiones que para el autor están a su base (Dubar, 2002):

- (1) Formas comunitarias / Formas Societarias
- (2) Eje relacional / Eje biográfico
- (3) Identidad “para otros” / Identidad “para sí”

En la tabla 1 que compartimos a continuación damos lugar a una posible interpretación para el autor en este momento de su obra de diferentes “tipos” de formas identitarias profesionales a partir de combinaciones de dimensiones entre sí que resultan prevalentes.

Tabla 1

		Dimensiones					
		Formas comunales	Formas societarias	Eje relacional	Eje biográfico	Identidad Para otros	Identidad Para sí
Tipos de formas identitarias profesionales	Cultural	X		X		X	
	Estatutaria	X			X		X
	Reflexiva		X	X		X	
	Narrativa		X		X		X

Tipología de formas identitarias según el tercer momento de la obra de Dubar.

Nota. Tabla de elaboración propia, adaptada de Dubar (2002, 65-69).

Dubar introduce dimensiones para aprehender diversas formas identitarias. Aclaramos que las tres dimensiones que hacen a las formas identitarias no son pares antitéticos sino que son atributos que en mayor o en menor medida se enfatizan en sujetos, grupos, agrupamientos o colectivos. De allí, la apelación en la presente tesis a la idea de matización.

Utilizamos el término “matización” para no restringirnos a ideas tales como:

- (a) “*el todo es la mera suma de las partes*”;
- (b) la exclusividad de un aspecto sobre otro;
- (c) el gradualismo.

Apelamos a la coexistencia de “matices” en fenómenos que pueden parecer en sus “formas típicas” excluyentes. La elección de esta palabra se apoya en su raíz etimológica: del latín *matizare*, que remite al hecho de combinar tonos y colores, especialmente en pintura (Real Academia Española, 2014).

En este sentido, entendemos que el matizar refiere a la coexistencia de aspectos en los que se distinguen “tonos”. Aquí lo aplicamos a las formas identitarias profesionales, aludiendo a la presencia simultánea de dimensiones comunales y societarias, que incluso Dubar (2002) no considera excluyentes. De este modo, los tonos de estas formas identitarias pueden aparecer con mayor definición, con intersecciones que generan nuevos tintes o, en ocasiones, como pequeños destellos de forma.

Para Dubar (2002) las formas comunales apelan, como su nombre lo indica, a la comunidad como elemento basal. Es esta matriz sobre la cual la vida de los sujetos se despliega. Es decir, en la comunidad los espacios colectivos son fomentados y necesarios. Los trabajadores se identifican a roles preexistentes que reproducen tradiciones de oficio y se vinculan con la transmisión intergeneracional y el sentimiento de pertenencia. El rol de lo comunal que hace a la prevalencia de un “nosotros”, se articula con lo colectivo, considerando que quienes hacen a este sistema de prácticas son pares y es fundamental el sostener relaciones sociales con ellos para la persistencia de la comunidad. Lo colectivo aquí es deseable y se promueve para ser sostenido a lo largo del tiempo y las generaciones. Por ello, estas formas identitarias insisten en la eficacia simbólica y real de elementos colectivos compartidos, los cuales contribuyen a identificaciones para sí como para los otros.

Al aludir a la noción de eficacia simbólica, hacemos referencia a los componentes de la organización y las dimensiones culturales de los trabajadores, atravesadas por signos y símbolos que sostienen la persistencia de representaciones imaginarias, conocimientos, informaciones, sentimientos y emociones. Así, estos elementos sostienen la vigencia de los significados existentes en las diversas acciones que se llevan adelante en el ámbito laboral. Por medio de ella, las ocupaciones y los conocimientos que hacen a los saberes laborales adquieren entidad, robustez y tipificación. Es decir, se trata de una dimensión imaginaria compartida por los trabajadores que entrañan sobre lo válido y lo posible en un agrupamiento profesional. Las dimensiones materiales y simbólicas conviven y se determinan mutuamente (Raygadas, 2002). En palabras de Varela (1994), se trata de “una especie de armadura, un esquema organizador interno de su puesta en práctica” (p.4).

Siguiendo con lo postulado por Dubar (2002), en lo que concierne a las formas societarias, las mismas tienen en cuenta el contexto y lo colectivo pero ponen en mayor relieve las trayectorias singulares. Es decir, en ambos tipos de formas identitarias profesionales lo colectivo se considera, pero con aristas diferentes. En este caso, la dimensión colectiva se vuelve situacional y contingente en la historización de cada trabajador en torno a su identidad. Sobre estas formas identitarias nos explayaremos en el siguiente capítulo con la noción de crisis, ya que el autor plantea una mutación donde las formas societarias están siendo prominentes en las configuraciones identitarias laborales actuales.

El eje relacional recupera lo que en otros momentos Dubar denominaba “formas espaciales”. Busca visibilizar las transacciones externas que se producen entre los individuos, los grupos y las instituciones u organizaciones a las pertenecen. Apunta a responder preguntas que instan, por ejemplo, por saber qué tipo de persona uno se reconoce dentro de determinado entramado social. El eje biográfico (que sintetiza lo que anteriormente Dubar llamaba forma temporal) procura responder interrogantes vinculados a qué tipo de persona uno quiere ser. Para ello recupera la historización, donde se ponen en juego tiempos y trayectorias (Longo, 2005).

La identidad “para sí y para otros” supone una distinción que ya se reconoce en los trabajos de Schultz y Luckmann (De la Garza Toledo et al., 2010). La identidad/identificación para sí remite a las identificaciones reivindicadas por uno mismo. Esta consideración es cercana a las definiciones de identidad del yo o identidad personal, ya que consigna aquello de lo íntimo de uno. Para llegar a esto, resultan necesarios procesos de diferenciación donde se conjuguen, reconozcan y delimiten capacidades y deseos propios. Esas asunciones personales apelan a lo que diferencia una persona de otra. Por su parte, la identidad/identificación para los otros se asemeja a la idea de identidad colectiva. Estas identidades atribuidas por los otros se asocian al posible reconocimiento que viene de ellos y permite advertir el lugar que ciertos sujetos o grupos ocupan en el entramado social, la influencia que pueden ejercer otros sobre los sujetos y su posición en concordancia con instancias de lo macrosocial. Es por medio de generalizaciones que estas identidades para los otros, intentan transmitir qué hay de común en lo heterogéneo. Se trata de identidades “de mí”

en tanto provienen desde afuera y se asumen en diferentes grados por el yo. Apelan a las versiones sobre mí que otros proveen en primer lugar (Dubar, 2002).

Para complementar los aportes de este autor, consideramos importante tomar los señalamientos que se han hecho sobre su obra. Una cuestión relevante es advertir lo planteado por Battistini (2004 citado en Neffa, 2003) sobre la obra de Dubar. Este autor sostiene como necesario, más allá del uso de modelos, ahondar sobre la subjetividad propia de los trabajadores. Además, subraya que la realidad del contexto en el cual escribe Dubar difiere de nuestro panorama local en términos macrosociales-económicos. De allí que serán valiosos los impulsos propios de la psicodinámica del trabajo y la salud colectiva latinoamericana respectivamente para apreciar las posibles limitaciones de esta perspectiva teórica.

De la Garza Toledo et al. (2010) remarcan que conviene utilizar como herramienta de análisis la abstracción en lugar de la generalización cuando se intenta dar cuenta de lo común en términos de identidades profesionales. Esta afirmación se fundamenta en el hecho de que las abstracciones se producen a partir de un proceso reflexivo, de toma de decisiones, capaces de arribar a caracterizaciones más realistas y pertinentes sobre la constitución identitaria. No se busca de esta manera dar cuenta de lo que aplica para todos los sujetos sino por el contrario, encontrar aspectos que confluyan y sean comunes a ellos.

En este sentido, no esperamos por medio de esta tesis adentrarnos en discusiones metateóricas sobre la etiología de la construcción de las identidades. Nuestro objetivo es sondear el estado de situación para reconstruir, como señalan De la Garza Toledo et al. (2010), una posible historia interpretativa de las formas identitarias profesionales sobre un agrupamiento de trabajo de docentes de educación técnico profesional dentro de un tiempo y espacio determinado. Para ello, tomamos como centrales las categorías que propone Dubar sobre las formas identitarias comunales y societarias. Estas son pensadas en el ámbito del trabajo y en relación a las particularidades que asumen en este conjunto profesional. Por medio de ello, auguramos arribar a abstracciones que caractericen a las formas identitarias profesionales que en esta coyuntura funcionen para ese agrupamiento profesional acotado.

2.5. Aportes de la psicodinámica del trabajo al estudio de las formas identitarias profesionales: cruces entre lo singular y lo colectivo

La psicodinámica del trabajo es una línea teórica que desde la década de los ochenta realiza estudios sobre los trabajadores y sus situaciones de trabajo. Comenzó su desarrollo hacia los años setenta bajo el nombre de psicopatología del trabajo. No obstante, gracias a los aportes principalmente del psicoanálisis, y la ergonomía pasó de focalizar en lo mórbido para comprender el proceso dinámico que muestra que el trabajo nunca sea neutro para las personas y pueda ser fuente de placer (y) o de sufrimiento (Dejours, 2011). Se define como estudios que contribuyen al “análisis dinámico de los procesos psíquicos movilizados por la confrontación del sujeto con la realidad del trabajo” (Dessors y Molinier, 1998, p. 11).

En este apartado avanzaremos sobre los principales ejes de esta corriente teórica, en tanto los consideramos susceptibles de funcionar como puntos de anclaje para el análisis de las formas identitarias profesionales. Es fundamental conocer la perspectiva de la psicodinámica acerca de la salud y enfermedad en el trabajo y cómo esto se articula con la identidad.

La psicodinámica cuenta con amplios desarrollos en suelo francés, siendo Dejours uno de sus principales representantes (Dessors, 1998). Toma aportes de la ergonomía que distingue entre la tarea y la actividad. En la actividad se incluyen toda una serie de gestos, acciones e intervenciones que no han sido descritos en la tarea para un puesto, pero que hacen a la posibilidad de concretar un trabajo. De esta afirmación se desprende que siempre hay una distancia, un desfasaje entre el trabajo que es prescripto (por ejemplo en un convenio colectivo de trabajo o un estatuto laboral) y el real ya que el trabajo no se circunscribe solamente a la “ejecución”. Es decir, requiere de interpretaciones frente a la brecha entre lo que se espera de él y lo que finalmente se realiza (Dejours, 1992, 1998).

El trabajo prescripto alude a lo especificado de manera formal y legal de las tareas y objetivos esperables para un puesto. El trabajo real, en cambio, implica la actividad que los trabajadores realizan para dar respuesta allí, donde

lo normativo encuentra sus límites. De esta manera, “lo real” del trabajo remite a instancias que se suceden a partir de la irrupción de lo impredecible (Dejours, 1998). En palabras de este autor “lo real es la realidad que se revela por la negativa” (Dejours, 2012a, p. 23).

Es decir, lo real del trabajo se hace visible ante situaciones donde algo falla o deriva en caminos diversos a los esperados. En palabras de Davezies (1998), “no hay trabajo que no comporte una decepción en su origen. El movimiento de despecho, que el sujeto siente frente a una realidad que lo decepciona, inaugura la exploración, la búsqueda, el itinerario” (p. 181).

Los caminos del encuentro con lo real suelen suceder en relación con mundo objetivo (por ejemplo en vinculación con los inconvenientes que presenta una máquina) y/o con el social (como ser, los cambios contextuales, de vinculación). Lo real en un primer momento se vive como una resistencia o un choque (Dejours, 2012a). En este sentido, se constata a través de frustración, pena, irritabilidad, angustia, impotencia, incertidumbre o desaliento experimentada por el sujeto. Más allá de constituir un tope a la operatividad del trabajo, inicialmente se expresa de manera afectiva (Dejours, 1998). Lo fundamental de esta perspectiva, es que considera que esta limitación de lo real del trabajo es una inversión de la economía psíquica en tanto el sujeto es invitado a la invención de soluciones para el logro de los objetivos y a su vez, la posibilidad de reconocerse como creador. La tensión interna insta por la transformación de aquello que falta (Davezies, 1998).

Un rasgo distintivo en la propuesta de Dejours (1998), respecto de ciertos desarrollos de la sociología del trabajo, es que al referirse al trabajo prescripto y al real no lo hace en términos de la oposición entre organización formal e informal ni en clave de lógicas de poder. De hecho señala que “cambiar el poder en la empresa no resolvería la cuestión del sufrimiento y llevaría solamente a cambiar de manos la responsabilidad” (p.30).

En esta concepción se reconoce el rol activo de los sujetos y la potencia creadora propia de los grupos, agrupamientos y colectivos de trabajo por medio

de sus inteligencias (en cuanto las mismas pueden o no ser federadas³). Por ende, no es indiferente el encuentro con lo real. Dicha situación es capaz de conllevar desenlaces diferentes. Por ejemplo es posible (Dejours, 1998, 2012a; Davezies, 1998):

- Avanzar hacia la descompensación y el desarrollo de sufrimiento, malestar severo y/o sostenido en el tiempo que no puede enfrentarse y conlleva al enfermar.
- Disponer de estrategias defensivas (individuales y/o colectivas) para seguir “velando” el riesgo por el despliegue de “inteligencias”. Es decir, intentar minimizar el sufrimiento y seguir trabajando, pero sin éxito total y con un gran costo psíquico.
- Generar el desarrollo de estrategias en el trabajo vinculadas con el despliegue de la creatividad, los saberes laborales y el ingenio para el advenimiento de elementos saludables. Estos se encuentran vinculados con el placer, las negociaciones y atribuciones posibles, los cambios organizacionales y la resolución de conflictos. Aquí no se desconoce que existe el malestar y que aun cuando se “triumfa” hay una “insistencia que lleva a tener que hacer cada vez con lo que se resiste. Para ello, es fundamental el encuentro con otros y el reconocimiento.

Estas posibilidades ante el encuentro con lo real no son lineales, requieren de movilizaciones singulares, grupales, colectivas, organizacionales y/o contextuales para que se puedan desplegar. La relación que es propia de generarse entre la organización y el contenido del trabajo no se comprende como un estado rígido sino como un proceso en permanente cambio y modificación que requiere de tiempo, actividad y negociaciones (Dejours y Gernet, 2014).

En la distancia entre lo prescripto y lo real del trabajo puede suceder que desborde el sufrimiento y se den descompensaciones donde no funcionen las estrategias defensivas. En estos casos, suelen aparecer una serie de daños

³ Federar: asociar, confederar, mancomunar, aliar, unir (Real Academia Española, 2014).

sobre la salud de los trabajadores. En términos de lo mental en la salud observamos entre las entidades de mayor recurrencia por ejemplo: trastornos del humor, patologías postraumáticas y de violencias en el trabajo, síndrome de agotamiento profesional, adicciones en ambientes laborales, trastornos del juicio y del pensamiento, intentos de suicidios y suicidios consumados (Dejours y Gernet, 2014).

Más allá que estas entidades se manifiestan sobre personas, grupos, agrupamientos y colectivos en ambientes laborales, no remiten a la mera caracterización de personalidad y su psicopatologización. La etiología del padecer para la psicodinámica tiene en consideración cómo la organización y el contenido del trabajo, dentro de un contexto, ha arrasado la posibilidad de placer. Así, las defensas no han funcionado o han colapsado y los trabajadores se han encontrado con la soledad o la servidumbre dentro del espacio laboral (Dejours y Gernet, 2014).

Lo real se manifiesta afectivamente para los trabajadores, por lo común, inicialmente ante la falta de conocimientos o experticia. Esta situación limitante incluso suele apelar al trabajo vivo y subjetivo que lleva a la movilización del ingenio, la creatividad, la invención y los conocimientos de los trabajadores sobre su actividad. Es decir, en el encuentro con lo real puede devenir el despliegue de múltiples inteligencias⁴ para poder “hacer con” ese tope y encontrar una manera de cumplir con el trabajo. Así, existe la posibilidad de encontrar márgenes de libertad que se vinculan con la interpretación que los sujetos y colectivos de trabajo hacen de ello, la recreación y la movilización de inteligencias en el trabajo (Dejours, 1998; 2012a).

Las inteligencias desplegadas en estas coyunturas se caracterizan por la astucia y la presencia de la corporeidad, allí donde la teoría no alcanza. Se trata del despliegue fundamentalmente de un “saber-hacer-con” que suele ser inventivo, creativo y que amplifica el uso de las habilidades sobre la fuerza. Si bien apela a lo cognitivo y lo psíquico, también recupera la dimensión de la

⁴ A lo largo de los desarrollos de la psicodinámica se usan términos asociados a la idea de “inteligencias” de los trabajadores a nociones tales como “inteligencia obrera”, “inteligencia de la práctica”, “saber subjetivante”, “ingenio” (Dejours y Guiho-Bailly, 1998).

experiencia y los saberes a ser utilizados de manera artesanal para (re)estructurarse en los desafíos que se formulen. Son trucos, trampas, engaños, transgresiones que permiten que el trabajo se realice. Por lo común, los mismos se ejecutan de manera discreta por parte de los trabajadores (Dejours, 1998, 2012a). Por medio de este devenir, se intenta buscar una solución al fracaso. De esta forma, el sufrimiento es capaz de transformarse y el trabajo desplegarse (Dejours y Gernet, 2014).

Por su parte, la psicodinámica toma aportes del psicoanálisis al apreciar que el trabajo se configura como sublimación en cuanto hay un cambio de meta sexual por actividades socialmente valoradas. Para este enfoque, la sublimación en este sentido no es una actividad excepcional reservada para personas extraordinarias sino que por su parte, en el vínculo individual de cada quien con la tarea se reconocen gratificaciones de tipo narcisistas (Dejours, 2012a). Más allá de eso, la psicodinámica advierte que “el placer no se reduce a su dimensión solipsista, sino que depende igualmente de los vínculos de trabajo establecidos con los demás” (Dejours y Gernet, 2014, p. 32).

Hay un circuito privilegiado para la psicodinámica que permite acceder al placer y al sentido en el trabajo. En este, se ponen a jugar las dimensiones del reconocimiento, los otros, el colectivo de trabajo, las reglas del oficio, la confianza y la cooperación. Estos elementos resultan centrales en el despliegue de la identidad de los trabajadores. El encuentro con lo real conlleva sufrimiento. Ahora, cuando intermedian encuentros con otros y reconocimiento, se pueden elaborar estrategias de tramitación o elaboración que tiendan hacia la dimensión saludable y de placer en el trabajo. En las tensiones entre lo que el sujeto dispone y los otros retroalimentan, surge la relevancia del reconocimiento (Dejours, 1998 2015).

En la dimensión colectiva, al federar las inteligencias para la consecución de un fin, es que el reconocimiento se vuelve basal. Es decir, el trabajar con y a partir de otros resulta una experiencia fundamente para la identidad. La identidad en el trabajo posibilita fortalecer el sentido en lo qué se hace a la par la implicación del trabajador para que suceda (Dejours y Gernet, 2014). Dejours

(1998) sintetiza que: “la relación entre identidad y trabajo también está mediatizada; por los otros, en el juicio de reconocimiento” (p. 45).

Dessors y Molinier (1998), asimismo destacan las articulaciones entre el reconocimiento, la identidad y la salud de la siguiente manera en cuanto afirman que:

“La realización de sí mismo pasa por la mirada del otro. En el ámbito erótico, la identidad se siente a través del reconocimiento del ser. En el ámbito social, esta búsqueda debe reconducirse permanentemente por medio del reconocimiento del hacer; donde me vuelvo lo que soy, en la expresión renovada de la que hago. Dicho de otra manera, sólo accedo a mí mismo y al otro por la mediación de un hacer “considerado”, tomado en cuenta. Función del espacio abierto a la dinámica del reconocimiento, el trabajo puede contribuir a la realización de sí mismo – aún en momentos en que la vida afectiva esté especialmente en sufrimiento, duelos, divorcios, etc. Trabajar es entonces beneficiarse con un lugar para hacer y hacerse con los otros” (p. 13).

A partir de lo reseñado, constatamos que el reconocimiento tiene su centralidad en su aspecto simbólico de comprobación ante dos puntos. En un primer sentido, el sentido de constatación que implica lo técnico, lo profesional, lo eficiente de los aportes a la organización. Es de tipo funcional o instrumental y suma a confirmar al trabajador que sus contribuciones (ergo también él) es necesario, útil, eficaz. En un segundo sentido la comprobación va por la vertiente de la gratitud, siendo esto cercano a la distinción singular de ese *plus* localizado en el producto y el cómo se despliega e indirectamente en quién trabaja. En ello se destacan elementos de la creatividad, la sensibilidad, la experiencia y lo ético. Se trata de recursos que suman a lo subjetivante en tanto da un lugar personal en aquello que se hace (Dejours, 1998).

Lo anteriormente señalado, se traduce en juicios de utilidad y de belleza. En el primer caso, se pronuncian sentencias generalmente desde la jerarquía (pero también puede producirse desde personal a cargo o eventualmente clientes o usuarios). En el segundo, se lo hace desde la dimensión horizontal que atañe a compañeros o pares. Estos juicios si bien se realizan sobre el trabajo

realizado, contribuyen a la autorrealización personal. Es decir, para la psicodinámica la riqueza identitaria en el campo social se contempla finalmente en los trabajadores singulares. El reconocimiento intersubjetivo refuerza la identidad del trabajador y contribuye a su salud, principalmente en tanto es parte de un colectivo de trabajo. Sobre las dimensiones colectivas de las formas identitarias profesionales, volveremos en el siguiente capítulo.

Una consideración que es preciso hacer desde las ciencias sociales del trabajo y en diálogo con la psicodinámica, es sobre la dimensión transversal del reconocimiento del trabajo. Así, el sentido del trabajo puede adquirir entidad con la tarea y el reconocimiento de la jerarquía y pares como también por retroalimentaciones transversales que han adquirido mayor visibilidad en los últimos años por el rol que ocupan los usuarios, clientes y estudiantes a la hora de ponderar los productos y servicios que se llevan a cabo, la consecución de objetivos o la calidad en torno a la atención del trabajador, especialmente en plataformas y redes sociales (Neffa, 2019). Esta es otra arista emergente a atender en los análisis de los mundos del trabajo que no en todos los casos adquieren las particularidades centrales de juicios de utilidad.

La psicodinámica del trabajo sitúa a la cooperación como un eslabón fundamental para la protección propia, la búsqueda de sentido en lo que se hace y la autorrealización, aspectos sustanciales en la identidad de los trabajadores (Dejours, 2012b). Esto quiere decir que la realización propia y la confirmación de “quién soy”, siempre pasa por la mirada de Otro en un determinado contexto como señalamos anteriormente en relación al reconocimiento (Dejours, 1998).

De lo anteriormente dispuesto, notamos cómo en medios laborales se exteriorizan elementos identitarios que dejan entrever las transacciones entre lo singular y lo colectivo. La identidad si bien se percibe en los dichos y las acciones del trabajador, remite a la dimensión colectiva para su progreso. Esto es posible siempre y cuando se (re)construya la cooperación y a su base la confianza por la existencia y funcionamiento de acuerdos normativos, reglas y posibles normas del oficio. En este conjunto de elementos se toma en consideración el rol activo de los sujetos ante lo real del trabajo y especialmente en pos de la búsqueda del placer y el bienestar en el ámbito laboral. Por ende, las configuraciones cercanas

a las formas identitarias profesionales con estas características, son susceptibles de pensarse como dimensiones que contribuyan a lo saludable en el trabajo.

La identidad laboral requiere de un medio para configurarse como formas identitarias profesionales. En este sentido, la psicodinámica por medio de los aportes de Dejours (2015) distingue en el medio actual la presencia de lo que denomina un giro gestor o neoliberal que modifica la organización del trabajo. Sobre esto nos explayaremos mayor detalle en el siguiente capítulo. En este panorama, los otros se vuelven una amenaza por lo tanto se fomenta la desconfianza y la soledad. En lugar de pensar en una posible cooperación, se promueve una compatibilidad donde cada uno, de manera aislada, concreta objetivos por su cuenta. Dejours sitúa esto como problemático ya que al atentar contra la confianza la posibilidad de sentar bases y reglas compartidas, se dificulta lo colectivo. Es decir, va contra el colectivo de trabajo, las identidades propias del mismo y las aristas del orden del placer y la salud.

A modo de síntesis, consideramos que los aportes de la psicodinámica propician una mirada sobre el colectivo de trabajo y las dimensiones colectivas en sí mismas, manteniendo la tensión propia de los aspectos individuales y sociales. Esta perspectiva (al igual que la obra de Dubar y la salud colectiva latinoamericana) responde a una matriz epistemológica que destaca la relevancia de la reproducción social en el actual modo de producción capitalista. Al complementar la triangulación de diversos planteos teóricos distinguidos anteriormente, es que apelamos a recuperar dimensiones que hacen a las perspectivas propias de los trabajadores en sus procesos reales de trabajo. En términos de Dejours (1998) situamos la relevancia de lo que planteamos anteriormente cuando el autor afirma:

“referirse a la identidad es tocar el núcleo, el almacén mismo de la salud mental. Toda descompensación psicopatológica supone vacilación o una crisis de identidad. Así, la dinámica del reconocimiento de las contribuciones a la organización del trabajo involucra de facto la problemática de la salud mental. La conquista de la identidad en la dinámica intersubjetiva del reconocimiento en

el trabajo concierne esencialmente la realización de sí mismo en el campo de las relaciones sociales" (p.47).

2.6. Aportes microsociales al estudio de las formas identitarias profesionales: los desarrollos de la narrativa

Al seguir con el esquema de diversos niveles de análisis para abordar la temática de las formas identitarias profesionales, introducimos aportes de la narrativa. Esta mirada centra su interés en el sujeto, más específicamente en sus dichos, la construcción de sus relatos y la manera performativa en la cual transmite elementos propios de la identidad.

Siguiendo a Arfuch (2002), distinguimos que la narrativa se nutre de contribuciones de diversos ámbitos como son la lingüística, las teorías del discurso y el psicoanálisis. En lo que concierne a la lingüística y las teorías del discurso, señalamos la prevalencia que adquiere la noción de temporalidad acuñada por Ricoeur (1985 citado en Arfuch 2002). De este modo, para este autor el hecho de sondear en los relatos de los sujetos da acceso al mundo simbólico de los entramados sociales, las experiencias históricas y los procesos de creación que hacen a la identidad.

Arfuch (2002) rotula esto como la puerta de ingreso a un espacio biográfico en el cual existe un umbral entre lo propio y lo social, marcado por la temporalidad. Es por el testimonio de los sujetos que se pesquisan elementos del contexto socio-histórico ya sea por medio de referencias en tiempo y/o espacio, como de circulación de imaginarios de un clima social.

Para la narrativa el rol del relato es central. En el mismo no se busca una transcripción punto por punto de lo que aconteció fácticamente. Esta postura toma sus bases en los desarrollos de Bajtín quien remarca que no es esperable, deseable ni necesario para el trabajo con los relatos una superposición de los mismos con la experiencia vivida. En este sentido, Bajtín (1982 citado en Ricaud, 2011) da cuenta cómo el relato funciona como un suceso literario en sí mismo. A su vez, la narrativa dispone de la influencia de lo performático a partir de los aportes de Goffman (1959 citado en Soto, 2012). En el relato se ponen en escena narraciones entendidas como actos dramáticos, en tanto buscan el despliegue

de impresiones en otros y responden a la postura personal desde donde se despliega.

A partir de lo anteriormente subrayado, la narrativa ubica al relato como una forma en la cual se expresa la construcción biográfica que una persona ha realizado de cierta situación, coyuntura o proceso. Se trata de una historia narrada que señala cómo se ha experimentado el mundo desde la singularidad y desde las significaciones actuales que reconstruyen un pasado dialogado. Es por medio de esa historia narrada, de ese “presente vivo”, que se va compartiendo, construyendo y reforzando la identidad del sujeto. Este sentido de continuidad entre pasado y presente se arma de circulaciones inconcientes que hacen a la época y el lugar, las atribuciones de otras voces y las versiones que cada quien elabora sobre sí (Ricaud, 2011).

Desde estos postulados es que la narrativa desprende su concepción de identidad, vinculada con la noción de ipseidad o sentido de un “sí mismo”. De esta forma, la identidad narrativa alude a la capacidad de autoreconocerse pero contemplando la mutación de un “devenir otro” que está constantemente transformándose. Así, la identidad se daría en un intervalo entre el sentido de un mismo (*idem*) y la ipseidad. La narrativa apela a enunciar una dinámica que recupera las huellas en la memoria pero que a partir de lo dicho se tiñe de subjetividad y pone en diálogo el pasado con el presente, lo que consideramos sobre mí y lo que edificamos sobre el yo.

Otra contribución valiosa para la narrativa es la obra de Hall (1996) quien desde los estudios culturales se pregunta por la identidad y cómo en la misma se configuran los procesos de identificación. El autor reconoce un sujeto activo en la construcción de identidad, a diferencia de corrientes esencialistas que definían a la misma de manera abstracta. En este sentido, es la noción de identificación la que reconoce la labor de los sujetos ante la realidad que los atraviesa.

Hall (1996) al referirse a la identificación recurre a postulados del psicoanálisis. Desde allí, sostiene que la identificación implica un origen compartido que requiere de un encuentro con Otros donde se reconocen

características similares a las propias, como por ejemplo un rasgo o un ideal. Se trata de un lazo emocional entre personas que desde el comienzo de la vida es ambivalente. Es decir, la identificación se configura a partir de lo similar pero no se trata de una subsunción sino de una sutura que permite el encuentro. El mismo está articulado por la tensión necesaria de la diferencia y los límites reales y simbólicos que habilitan construir un nosotros pero también un yo singular distinto a otros.

Debido a esto, Hall (2003) destaca que la identidad es:

el punto de encuentro, el punto de sutura entre por un lado los discursos y prácticas que intentan «interpelarnos», hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de «decirse» (p. 20).

A su vez, Hall (2003) remarca cómo la identidad se encuentra interpelada por dos frentes: la sujeción a prácticas discursivas en tanto circulación del poder y los procesos singulares que contribuyen al despliegue subjetivo por medio del “decirse” sobre sí.

A partir de los ejes que hacen a la narrativa, nos resulta preciso observar cómo esta ha delineado sus vínculos con las identidades profesionales. Autores como Soto (2011) señalan que en ciertas aristas de la narrativa, la identidad laboral es vista como uno de los escenarios en los cuales se produce el proceso de construcción de la misma. Así, la identidad laboral adopta particularidades de este ambiente pero no deja de ser parte de un proceso más amplio. El espacio del trabajo es una dimensión más a comprender, integrar y hacer parte en la construcción general de la identidad. Siguiendo a Grote y Raeder (2009 citado en Soto, 2011), la identidad laboral sería parte de un *patchwork* o ejercicio en el cual se deben ir uniendo diferentes partes para configurar una producción final. Estos elementos autobiográficos son los que dan consistencia a la identidad del sujeto en tanto conjugan diversas aristas de la vida del mismo.

Para el desenvolvimiento de la identidad en el trabajo, Evetts (2003) afirma que es preciso contar con experiencias de socialización ocupacional que

permitan conocer y constatar (a partir del bagaje del imaginario social) conocimientos sobre el oficio. Estos conocimientos son del tipo técnico, sociales o incluso aludir a la historia propia del sector. De esta forma, si bien se configura una identidad profesional para cada quien, la misma es capaz de enlazarse fuertemente con aspectos comunes propios de asociaciones profesionales. Producto de los resultados obtenidos, se verán los encuentros entre la unidad y la diversidad que hacen a la identidad laboral. En cuanto se localice mayor fragmentación, disputas o desacuerdos sobre la labor, más se reconocerán identidades donde la primacía esté en la trayectoria personal, es decir sean “semi-autónomas” del conjunto profesional.

Hirsch Adler (2013) expresa que la identidad narrativa de los trabajadores se configura en tanto compete y se diferencia de otros grupos. La identidad como trabajador se encuentra desplegada a la par de conocimientos reconocidos y valorados como propios de una comunidad profesional. Estos conocimientos son posibles de modificarse con el tiempo o a raíz de sucesos significativos. A partir de esto, reparamos que el relato sobre la identidad laboral se sustenta en lo que circula entre quienes son y se reconocen como colegas, el campo profesional y la mirada propia sobre estos aspectos.

Siguiendo a Stecher (2013), definimos a las identidades laborales desde una mirada narrativa como producciones que recorren la propia trayectoria laboral. Por medio de la misma se contemplan elementos simbólicos que surgen del complejo proceso de interpretación y experimentación del espacio donde el trabajo se despliega.

A partir de los aportes anteriormente mencionados, encontramos cómo la narrativa tiene como principales contribuciones la democratización de las voces de los sujetos, la visibilización de la diversidad, las divergencias y las subalternidades. Esta se construye en y por medio del relato, de manera intersubjetiva en vinculación con lo social. Si bien la narrativa pone el eje en las trayectorias biográficas, además recupera aspectos sociales y contextuales desde la mirada de los propios agentes (Arfuch, 2002).

Entre las principales críticas de la narrativa se reconoce el riesgo de reproducir una mirada posmoderna de atomización social, capaz de restringir lo comunitario en pos del narcisismo individual (Arfuch, 2002). Esto a la par, no contempla las condiciones de producción del proceso de trabajo ni el contexto de producción y reproducción (Pulido Martínez, 2012).

Autores como Soto et al. (2017) toman estas críticas y proponen herramientas analíticas que consideren las construcciones narrativas en el trabajo en vinculación con las interpelaciones identitarias macro del mundo del trabajo. La apuesta de los autores tiene dos principales fortalezas: en primer lugar, los mismos aclaran que las identidades de los trabajadores no son extensiones o aristas de una identidad general ya constituida que se recrean en el ámbito laboral. En segundo lugar, se remiten a aportes de Dubar con el fin de incorporar elementos meso pero fundamentalmente macro al sistema. En este último punto, es importante dimensionar cómo se realiza el diálogo entre marcos teóricos: si esto es posible y de qué manera.

Los autores recurren a la obra de Dubar (1991 en Soto et al. 2017) para tener presente que se pueden dar diferencias entre la heterocategorización (interpelaciones de otros y el contextos sobre sí) y la autocategorización (que hace a la identidad para sí). De los procesos resultantes entre ambas se reconocen las identidades que los trabajadores van produciendo. Parecería entonces que recuperan la noción de “identidad para otros” de Dubar y refuerzan la categoría de “identidad para sí” a partir de lo planteado por la narrativa donde el énfasis está puesto en lo biográfico, lo procesual y lo discursivo.

Al igual que Stecher (2013), quien incluso es parte del artículo de Soto et al. (2017), esta propuesta revaloriza el lugar del contexto y su impacto sobre el mundo laboral. Así, perfilan a las identidades en el trabajo atravesadas por la noción de interpelación identitaria. Toman el concepto de interpelación de Althusser (1970 citado en Soto et al. 2017) que lo define como un mecanismo por el cual la ideología se articula y permite llegar hasta los individuos para reclutarlos y modelizarlos en relación a patrones imperantes del medio. Para los autores, las identidades de los trabajadores son susceptibles de ser interpeladas en tres sentidos:

- *Discursiva*: por medio de afirmaciones que circulan sobre un sector de actividad, organizaciones, profesiones y trabajadores por medio del discurso público y los medios de comunicación. Incluso refiere a elementos culturales y sociales disponibles que generan legitimidad. A la par, tiene en cuenta los relatos, historias y recorridos biográficos de agentes laborales.
- *Estructural*: alude al contexto laboral, al sector productivo, la legislación vigente, el rol de las organizaciones, los procesos de trabajo, las particularidades del mercado. Es decir, a elementos más macrosociales que se relacionan con las condiciones de trabajo.
- *Interacciones locales*: son los intercambios cotidianos entre trabajadores y personas por fuera del círculo más cercano del medio laboral, ya sea la jerarquía o agentes externos. Allí, se delimitan relaciones de poder, conflictos, reconocimiento, aspectos culturales y espacios locales sobre las maneras de estar en el trabajo.

Por esta contribución, los autores siguen sosteniendo la centralidad de la narrativa pero mediada por el concepto de interpelación identitaria. Así, se agregan aspectos de la circulación social ya sea por medio de lo discursivo/imaginario y el contexto. No obstante, estos elementos se ostentan como plausibles de ser prevalentes en una situación u otra. Por consiguiente, esta mirada se aleja de postulados que resaltan el rol de la reproducción social en la construcción de identidad, más allá que se acerca a ciertos debates conectados como es el lugar de la ideología (cuestión que excede en creces esta tesis).

Por lo anteriormente señalado, los aportes sugieren la incorporación de la perspectiva social pero en una actitud moderada, capaz de adquirir impactos diferentes según el objetivo de quien esté investigando. Soto (2012) anteriormente había situado cómo las condiciones de trabajo quedaban en un segundo plano en relación a las lógicas narrativas. En esta oportunidad, Soto et al. (2017) pareciera que lo tienen presente para trabajar la temática. Empero, quedan interrogantes abiertos ante la afirmación final del estudio que concluye

que cada persona que investigue tendrá que evaluar según su singularidad cómo estas variables sopesan en cada caso.

A nuestro criterio, la determinación social tiene un peso crucial en la reproducción de la vida. Ignorarla podría —de manera ingenua o soslayada— permitir lo que Soto (2012) advertía: desdibujar el papel del contexto laboral y fenómenos como la precariedad, los cuales no pueden asumirse como contingentes o “naturales”. De esta manera, la responsabilidad sobre el estar en el trabajo y vincularse con elementos identitarios quedaría bajo la voluntad y esfuerzo de la persona trabajadora. Los autores desean correrse de discusiones posestructuralistas o neomarxistas que no tienen en cuenta la potencialidad de agenciamiento de los sujetos (Soto et al., 2017). Desde perspectivas como las reseñadas en los apartados anteriores, hemos demarcado cómo contemplar que la prevalencia de la reproducción social de la vida no anula líneas de fuga, sujetos activos, poder creativo y construcción en pos de la salud por parte de los trabajadores. Sin embargo, esto no se desliga de la corresponsabilidad de las partes. Sobre este último punto abordaremos en el capítulo siguiente.

Con el fin de concluir este apartado, nos resulta preciso remarcar lo siguiente: destacamos la potencia del enfoque narrativo para el abordaje de las configuraciones identitarias en general y profesional en particular. Como señalamos anteriormente, esta perspectiva permite que voces disidentes se escuchen y sea posible la profundización de puntos de vista donde la historicidad es fundante. Creemos que es importante traer esta mirada para dar cuenta de los posibles niveles de análisis en el abordaje de las temáticas que nos proponemos estudiar. De esta manera, abogamos a una presentación más compleja de los caminos posibles para su estudio.

Más allá de lo remarcado previamente, no recuperaremos esta perspectiva teórica para el posterior análisis de nuestros datos. Señalamos que esta posición centra sus análisis en unidades singulares. Por ende, no coincide con las decisiones a nivel de la investigación en curso. Dentro de nuestra propuesta no es que no tengamos en consideración a los sujetos sino que por su parte, nos interesa ahondar en sus perspectivas para recuperar aspectos propios del posible agrupamiento profesional o colectivo de trabajo. Esperamos

tomar contacto con los trabajadores para conocer las maneras en que se recrean las formas identitarias profesionales en conexión con el contenido y la organización de su trabajo y un contexto socialmente determinado.

En la narrativa hay una gran centralidad en el abordaje del eje biográfico, por más que se postule la recolección de información sobre los Otros y el contexto. En el entramado teórico que apostamos configurar esperamos sostener la tensión entre diversas dimensiones como son: el eje relacional, el eje biográfico, la identidad “para sí”, la identidad “para otros”, las formas comunales, las formas societarias, la determinación y reproducción social, las reglas del oficio, la confianza, la cooperación y las dimensiones colectivas del trabajo. No arribaremos a una mirada sobre el conjunto profesional (asumiendo que la heterogeneidad de las trayectorias estará presente) si damos lugar a suponer que lo colectivo se compone por la suma de las trayectorias singulares que se ponen a jugar por medio del discurso donde el contexto es una variable contingente a ser ponderada según el ojo del investigador.

2.7. Síntesis sobre elementos a considerar del capítulo 2 a los fines de esta investigación

El entramado teórico que nos proponemos desarrollar en la presente tesis, establece los puntos de anclaje para dimensiones “ejes” que luego agruparemos y serán de guía para comprender dimensiones y oportunamente traducirse como códigos para el análisis de los datos.

En este capítulo hemos ahondado en diferentes perspectivas teóricas que permiten aproximarnos a la problemática de las formas identitarias profesionales.

A partir de las articulaciones entra la propuesta de Dubar (2002) y de la salud colectiva latinoamericana apelamos a trabajar con la noción de formas identitarias profesionales. Así, entendemos a las mismas como aquellas configuraciones de la identidad que se construyen en la tensión entre la biografía, los vínculos sociales, las condiciones de trabajo, la inscripción en la organización que encuentran su especificidad en el espacio profesional y se inscriben en un contexto que fomenta condiciones socio-históricas para su despliegue y

reproducción. Contempla las percepciones “sobre sí” y a la las consideraciones “para otros” en torno a cada quien como trabajador.

La fortaleza de la utilización de esta noción (más allá de la idea de identidades profesionales a secas) dispone considerar que las mismas se extienden en un espacio donde la dimensión de lo colectivo determinará si hay condiciones de posibilidad para un despliegue comunal o societario.

Desde aportes de la psicodinámica, reconocemos que lo colectivo se liga con la organización del trabajo y la posibilidad de la acción conjunta propias de las relaciones sociales entre trabajadores de una organización. Así, se trata de un plano de análisis que permite indagar si las identificaciones y vínculos contruidos por los sujetos habilitan la conformación de un colectivo de trabajo o si, en cambio, estos elementos se vuelven más difusos, espontáneos y puntuales, localizándose un agrupamiento profesional. Para distinguir cómo lo colectivo se conjuga en el material empírico de esta investigación, ahondaremos en conocer los proceso de trabajo docentes y sus percepciones sobre ellos. Esto implica profundizar en el estudio del sentimiento de pertenencia de los docentes, su percepción sobre las figuras de referencias, las particularidades de sus relaciones sociales (especialmente con colegas), el reconocimiento por medio de juicios de utilidad y de valor, la posibilidad de contar con espacios formales y/o informales para el encuentro, la manera en cómo se conciben a los códigos y reglas y la confianza. De ello veremos si los entrevistados cuentan con aspectos más cercanos a la cooperación o a la coordinación. De darse el primer caso, estaríamos ante formas identitarias comunales. De sucederse el segundo, las prevalentes serían las societarias. Es decir, el plano de lo colectivo (que nos aporta la psicodinámica) lleva a comprender la expansión de formas identitarias profesionales en diálogo con un contexto y un modo de producción (que nos posibilita considerar la salud colectiva latinoamericana) que impacta sobre las organizaciones, grupos y trabajadores.

En este sentido, distinguimos que las formas identitarias profesionales comunales refieren a las identificaciones compartidas en torno a un oficio o profesión, con eficacia simbólica para otorgar sentido. Las de tipo societarias

remiten a procesos de individuación y fragmentación propios de las lógicas del *management* que impactan sobre los trabajadores y sus labores.

Hacemos la salvedad que al considerar a los sujetos como activos en tanto despliegan creatividad e inteligencia en el trabajo, contemplamos la posibilidad de resistencia a la intensificación del modo de producción capitalista. Para ello, la articulación entre la psicodinámica y la salud colectiva resulta fructífera: mientras la primera permite observar cómo los sujetos tramitan lo real del trabajo, elaborando sufrimiento y desplegando márgenes de placer, la segunda advierte que esas elaboraciones se encuentran condicionadas por un orden social que define las posibilidades de acción, de resistencia y de cooperación. Así, sostenemos que las formas identitarias profesionales se configuran en la intersección entre subjetividad, dimensiones colectivas y contexto social, y que la salud laboral constituye un terreno privilegiado para analizar esas tensiones.

De este modo, contemplando el rol activo de los trabajadores, más allá de lo comunal o lo societario descrito originalmente por Dubar, consideramos que podrían observarse configuraciones matizadas. Es decir, presentaciones donde se hallen coexistencia de elementos. Lo curioso de darse esto, sería ver cómo pudiera observarse en las tensiones e intentos de articulación propias de los trabajadores que hacen a nuestra investigación.

En síntesis, hemos presentado aquí las categorías conceptuales centrales que orientarán el análisis de las formas identitarias profesionales en su carácter procesual e histórico, distinguiendo los planos de lo comunal, lo societario y lo colectivo, así como la posibilidad de configuraciones matizadas. Estos desarrollos, en diálogo con la psicodinámica del trabajo, la salud colectiva latinoamericana y la sociología del trabajo —particularmente a través de los aportes de Dubar— nos permiten comprender las identidades profesionales más allá de una mirada individualizante. En el próximo capítulo nos detendremos en las crisis y transformaciones de las identidades docentes, delimitando cómo se expresan en el contexto sociohistórico actual y poniéndolas en relación con la perspectiva de salud laboral, que nos permitirá articular teoría y condiciones concretas de trabajo.

Capítulo 3. Crisis de las formas identitarias profesionales y vinculaciones con la salud en el trabajo

En las últimas dos décadas, las ciencias sociales del trabajo han localizado que estamos atravesando una crisis de las identidades profesionales. En este capítulo abordaremos cuál es el planteo que sustenta esta crisis, cuáles son sus particularidades, en qué contexto esto se sucede y cómo se han visto modificados los procesos de trabajo del conglomerado profesional docente, que nos disponemos abordar en esta tesis. A su vez, haremos foco en cómo la existencia de una crisis, mutación o transformación de ciertas formas identitarias profesionales hacia otras, podría vincularse con elementos saludables y/ o de sufrimiento y malestar entre los trabajadores.

En este segundo capítulo de la trama teórica de esta tesis doctoral buscamos no solamente dar luz sobre elementos que nos permitan avanzar en la descripción de la temática en investigación. Por su parte, recurrimos a incorporar nociones que luego en el análisis de datos se vuelvan potentes para comprender articulaciones entre las formas identitarias profesionales y la salud en el trabajo. Como lo indicamos en la introducción, de esta manera nos proponemos contribuir a un área de vacancia que conduzca a reflexionar sobre la comprensión de estos aspectos.

Destacamos cómo el carácter colectivo hace que las formas identitarias profesionales sean susceptibles de apreciarse como elementos saludables en el trabajo. Por ende, he aquí la pregunta que nos acompañará durante todo el capítulo: *¿Qué posibilidades hay que las formas identitarias profesionales contribuyan a la salud en un contexto que tiende hacia su crisis en términos de lo comunal?*

3.1. La crisis de las identidades comunales en el trabajo: particularidades y consecuencias sobre trabajadores y procesos de trabajo

Hacia comienzos del siglo XXI desde diferentes perspectivas teóricas se registró un movimiento que puso en evidencia la existencia de formas identitarias profesionales de tipo societarias por sobre las que hasta ese momento habían

sido las preponderantes: las comunales. Así, registramos planteos de diversas disciplinas, como es el caso de las ciencias sociales del trabajo. Por ejemplo, Dubar (2002) señaló la existencia de un movimiento histórico de crisis de las formas identitarias profesionales de tipo comunales.

El autor retomó trabajos de Weber para esclarecer en qué consisten las formas identitarias de base comunales o societarias. Las formas identitarias comunales fueron las que contaron con mayor representación en un momento histórico anterior, lo cual no quiere decir que no existan actualmente. En estas formas identitarias la comunidad tiene un lugar importante al ser considerada esencial e indispensable. Es a partir de los preceptos compartidos por la comunidad que hay una especie de guía para el despliegue de la vida individual tanto en lo que concierne “para sí” como “para otros”. En este caso, es la comunidad la que nombra: designa roles y posiciones para los individuos en el entramado social. Esto aporta a los sentimientos de pertenencia y la predominancia de dimensiones colectivas que circulan y generan cierta estabilidad en los sujetos al adherir a las mismas (Dubar, 2002).

La estabilidad dada por la asunción de identificaciones se relaciona para Dubar (2002) con la creación de lazos sociales y la circulación de elementos colectivos compartidos. A la vez, estos elementos identitarios son capaces de ser legados a lo largo de generaciones, reproduciéndose. La reflexión y decisión sobre la asunción identitaria no suele cuestionarse o devenir una temática conflictiva entre los sujetos que se ven atravesados por estas formas identitarias. A su vez, las mismas se suelen vincular con la noción de identidad de oficio. La identidad de oficio implica una comunidad que transgeneracionalmente lega elementos asociados a la acción, el pensamiento y los sentimientos sobre el mismo. Así, se generan valores colectivos y marcas personales en torno a un oficio como por ejemplo el orgullo. Habitualmente esta identidad se asocia con oficios vinculados a mercados cerrados, que están relativamente protegidos de la competencia y suelen ser beneficiarios por apoyos estatales.

Las formas identitarias profesionales de tipo societarias para el autor están alcanzando su auge actualmente. Se trata de formas donde los individuos advierten la existencia de elementos colectivos, pero estos son vistos como

variables y efímeros. Se caracterizan por el despliegue de vínculos informales, donde lo grupal no proporciona al sujeto una memoria colectiva sino una identidad situacional. El pertenecer a ciertos grupos suele darse por un tiempo limitado y los recursos de identificación que de estos provienen suelen ser diversos y provisionales. Aquí no es la comunidad la que provee el conjunto de posibles identidades. Es el individuo el que se las proporciona a partir de las múltiples pertenencias a lo largo de su vida y su paso por variados grupos. En términos actuales se piensa a esta forma como imperante en un mercado de trabajo competitivo que tiende hacia la individuación (Dubar, 2002).

Dubar (2002) advierte que estas formas deben ser contempladas en simultáneo. En el medio actual estas categorías sobre las formas identitarias profesionales se trata de puntos de vista típicos y para su aprehensión palpable resulta preciso valorar las interrelaciones que se producen entre individuos y referencias sociales. La etiología del cambio de un tipo de formas identitarias a otro se ve por la existencia de una crisis. El autor entiende por crisis a una fase que implica la ruptura de equilibrio entre sus componentes y que es plausible de ser atravesada por un individuo, grupo o colectivo. Esta crisis en lo que concierne a la identidad apunta a la relativa estabilidad sobre elementos que estructuran o estructuraban a la actividad. Es decir, el autor señala un resquebrajamiento de categorías compartidas por la mayoría debido a la caída del sistema simbólico colectivo que las designaba y clasificaba.

A partir de lo anteriormente expuesto, es que el autor se pregunta si las formas públicas del empleo que históricamente se ha asociado con estabilidad de por vida cederían ante estas nuevas configuraciones (Dubar, 2002). Esto es pertinente de tenerse en cuenta en nuestro caso bajo estudio que se inscribe en estos parámetros: trabajo asalariado, estatal y con una amplia tradición de la dimensión colectiva.

Entendemos que es importante circunscribir la obra de Dubar en el contexto mundial de producción científica en el cual la misma surge. Así, Tejada Loría y Canto Herrera (2014) indican que en los comienzos del nuevo siglo, hubo un interés de las ciencias sociales por la identidad que alcanzó el ámbito laboral. Esto se produjo a la par de la intensificación de la revolución tecnológica, la

globalización y la mundialización. Los investigadores comenzaron a notar cambios en las configuraciones o formas identitarias (individuales, personales y sociales) que anteriormente respondían a la sociedad tradicional. Se empezó a constatar que las identidades asignadas a roles sociales desde la lógica tradicional se desmoronaban. A partir de allí, ocupar espacios institucionalmente reconocidos no implicaba necesariamente contar con una certeza absoluta de determinado accionar o trayectoria típica laboral. A la par, se registró una creciente pérdida de los relatos y significaciones tradicionales de ciertas instituciones y ante esto el fortalecimiento del proceso de individuación en detrimento de recorridos y elementos colectivos.

Con el objetivo de especificar en qué consiste el proceso de individuación, los autores retoman a Giddens (2000 en Tejada Loria y Canto Herrera, 2014) quien ante este panorama afirmaba que la identidad pasó a valerse mayormente por los proyectos personales propios de cada individuo. Así, la individuación en el trabajo remite a ponderar el yo por sobre los otros y lo grupal. De esta manera, las acciones y recorridos propios se focalizan desde la mirada personal. Por ende, los elementos identitarios se ven atravesados por la contingencia de situación a situación. Estos aspectos no son menores para contextualizar la crisis de las formas identitarias profesionales comunales anunciada por Dubar.

Por su parte, la psicodinámica del trabajo igualmente sitúa un proceso de creciente individuación en términos de desarrollos identitarios de trabajadores. Desde esta perspectiva se reconoce el avance neoliberal donde se reduce la figura del Estado, por medio del denominado giro gestionario. El mismo consiste en poner a jugar los preceptos de la gestión en sentido del *management* empresarial dentro de diversas organizaciones. De esta forma, cobra entidad el desempeño que cada trabajador es capaz de demostrar por medio de evaluaciones o por la consecución de proyectos. No hay un énfasis puesto en las relaciones humanas sino en la gestión por competencias: la capacitación y entrenamiento en habilidades que son las destacadas por la organización (Dejours, 2015).

Para Dejours (2012a) la individuación es un elemento que aporta al malestar y al arribo de la enfermedad. En este sentido, contribuye a la soledad,

por más que los trabajadores estén exigidos a concretar su labor por ejemplo compartiendo espacio. En esta lógica, se reproduce un cinismo que abona a la desolación y va en contra de la posibilidad de generar cooperación. Lo que prima por lo tanto es la competencia donde el otro es capaz de comportarse deslealmente. Así, se degrada la potencia de vivir juntos que el autor denomina civilidad, la cual tiene como base la cooperación. Esto no es menor ya que para la psicodinámica es la cooperación un elemento *princeps* que permite el despliegue de elementos identitarios. A su vez es la identidad en el trabajo, por medio del reconocimiento colectivo, lo que contribuye a la salud y el placer en el trabajo. Retomaremos estos ítems más adelante en el capítulo para esclarecer con mayor precisión sus vinculaciones. Daremos cuenta cómo las formas identitarias profesionales al contemplar cierto contexto que haga lugar a lo colectivo, es un espacio para el despliegue de lo saludable y placentero para los trabajadores.

Una cuestión que a su vez suma a los planteos de la psicodinámica son las reflexiones de Zangaro y Szlechter (2022) quienes retoman los aportes de esta corriente teórica. Estos autores resaltan que el recrudecimiento de la individuación ha llevado a una “descolectivización del reconocimiento” en el cual se producen identificaciones ya no con colegas o la organización sino con los valores o la cultura provista por esta última. En este suelo postfordista la identidad de cada trabajador es a construir y premiada si es coherente con la lógica que la organización espera. Para estos autores, esta situación no hace más que ocultar las relaciones clásicas entre capital y trabajo, eludiendo el conflicto.

Revilla Castro (2017) en el mismo sentido arriba a que existe una crisis en términos identitarios en el trabajo. La misma se caracteriza por la pérdida de compromiso y de reconocimiento de referentes sólidos dentro de las organizaciones como por la laxitud de los vínculos sociales entre colegas. Esta perspectiva coincide con los planteos anteriormente señalados que realzan la dimensión individualista de las formas identitarias profesionales. En este caso el autor se refiere a elementos identitarios que tienen que ver con la “falta de implicación subjetiva” para realizar el trabajo.

Para Revilla Castro (2017) la actual crisis de las formas identitarias tiene consecuencias sobre los trabajadores y sus procesos de trabajo y las organizaciones. Por ejemplo, en relación a los sujetos, se percibe la circulación de pérdida de sentido en la realización de las tareas, incluso en casos extremos a partir de la aparición del cinismo. El trabajo asalariado en este sentido se concibe como un “valor instrumental” que permite la supervivencia por medio de un salario, el acceso al consumo y la realización de actividades más allá del trabajo que puedan generar placer. Esto se da a la par de procesos de trabajo que tienden al trabajo competitivo y en solitario (más allá que se trabaje con otras personas). Estas características suelen contribuir a que sean limitadas las relaciones laborales y sujetas principalmente a la resolución de tareas vinculadas. Para el autor, las particularidades de esta crisis de las identidades, en relación a la primacía de aspectos de individuación, lleva a que muchas veces se trabaje en organizaciones que resultan “invivibles”.

La salud colectiva latinoamericana asimismo registra movilizaciones hacia lo societario. Un representante de esta tesis es Samaja (2004) quien destaca un fluir hacia allí que se ha dado de manera paralela a la división social del trabajo, la distribución desigual de los medios de producción y del intercambio y el desplazamiento de la economía comunitaria. Stolkiner (2001) en el mismo sentido, plantea el avance de manera general de las formas societales que se caracterizan por romper visiones y roles clásicos de instituciones como la familia, el trabajo y las comunidades. Esta mirada articula los cambios hacia lo societario en relación al medio social, aspecto que retomaremos más adelante en este capítulo.

Por lo anteriormente expuesto, planteamos que las modificaciones de las formas identitarias profesionales no solamente hacen a cambios en la forma en cómo se trabaja sino que esto tiene consecuencias sobre los sujetos en los ámbitos laborales. En los apartados siguientes veremos en qué contexto esta “crisis” tiene lugar, cómo pensar su estatuto y cuál puede ser su vinculación con la salud de los trabajadores.

3.2. El contexto en el cual se despliega la crisis de las formas identitarias comunales

A partir de las contribuciones teóricas expuestas anteriormente, detectamos un avance de las formas identitarias profesionales hacia lo societario, siendo el proceso de individuación su característica central. Para comprender las transformaciones señaladas en el apartado anterior, es preciso situarlas en el marco histórico y productivo que las posibilitó. Este camino se ha conjugado en un medio que ha dispuesto de elementos fértiles para ello. Siguiendo a Henry (2019) reconocemos que nos encontramos en gran medida en un modelo productivo denominado de acumulación flexible o postfordista.

El postfordismo comenzó a acrecentarse a partir de los años setenta ante el terreno ganado por la tercera revolución industrial que implicó modificaciones en la manera en cómo hasta ese entonces se desenvolvían las comunicaciones y la organización del trabajo. De este modo, empezó a desgastarse la producción estandarizada de bienes masivos y homogéneos ante una caída de Estados presentes y niveles altos de empleo y retribuciones salariales (Arias et al., 2005). A la par, se empezó a extender la concepción que ya no era necesario que cada trabajador debiera adaptarse a su puesto. Por su parte, se esperaba el incremento de competencias, es decir de habilidades por parte de los trabajadores con el fin que puedan ser polivalentes para lo que la organización disponga. Estas modificaciones se arraigaron en un contexto de avance neoliberal que retrotrajo el rol de los Estados en función del libre mercado y pugnó por marcos legislativos pro flexibilización y precariedad laboral (Zangaro y Szlechter, 2022).

Los autores reconocen que más allá de la existencia de este modelo productivo, persisten organizaciones en las cuales esto no es tan marcado o existen elementos mixtos, más vinculados con la presencia de la garantía estatal (Amable et al., 2014; Zangaro y Szlechter, 2022). Este punto no es menor en la educación en general y la técnico profesional en nuestro país. Analizaremos las particularidades del sector y los cambios en los procesos de trabajo docentes más adelante. No obstante, a lo largo del entramado teórico hemos visto cómo diferentes componentes de niveles de análisis disímiles (el modo de producción,

la lógica organizacional, los procesos de trabajo) se encuentran en tensión y vinculación.

Dentro de la tradición de la salud colectiva latinoamericana incluso se ha encontrado en las últimas décadas una aceleración en la reproducción del capital. La misma ha contribuido a acortar procesos productivos, concentrar en ciertos grupos las riquezas, profundizar las desigualdades y masificar el consumo en retirada de espacios y recursos para la vida y la salud. Para este enfoque estas acciones neoliberales se han concretado de la mano de un discurso gerencial que menoscaba la garantía de derechos y en favor de la mercantilización, privatización y monopolización de bienes y servicios (Breilh, 2011). Como consecuencia de esto, en poblaciones, grupos y sujetos se encuentra una exacerbación de la lógica antropocéntrica individualista y la valorización del consumismo, el urbanicismo y el economicismo (Breilh, 2013).

Estas puntualizaciones hacen a un marco global de fenómenos que se han dispuesto en lo social, lo económico y lo histórico. Sin embargo, nos resulta conveniente destacar el contexto local argentino desde el cual pensar el avance de las formas identitarias profesionales de corte societarias. Esto es relevante para conocer un medio en el que se desenvuelven procesos de trabajos reales de docentes. En este apartado hallamos ejes que sitúan la escena en sentido amplio. En el capítulo 4, dentro de las disposiciones metodológicas, dispondremos precisiones que enlazan el medio socio-histórico argentino con las particularidades de la educación técnico profesional dentro del sector educativo argentino. Insistimos en lo valioso que resulta destacar cómo las discusiones teóricas sobre las formas identitarias profesionales se tensionan inmiscuidas en lo cotidiano de los trabajadores y hacen cuerpo en un sector de actividad. Las discusiones mundiales sobre la crisis de las formas identitarias profesionales de tipo comunitario en un mismo curso, se hicieron eco en nuestro país.

En concreto, en Argentina se produjo una pérdida de la potencia de formas identitarias profesionales de tipo comunales. Las mismas se vieron resquebrajadas en sentido amplio desde la década de los noventa.

Así, por ejemplo Arias et al. (2005) reconocen una ruptura de lo comunal que se traduce en la identidad por medio de “una baja o nula participación sindical, la preponderancia de actitudes individualistas, egoístas y competitivas” (p.6). Para las autoras estos hechos no son menores ya que se enlazan con el desgaste de los lazos sociales por la falta de compromiso o el temor de perjudicar el propio puesto laboral. De la misma manera, Abalo y Srnec (2009) reconocen como en los noventa se dio un auge de la erosión de la legitimidad política y de la identidad colectiva de los trabajadores. Esta situación de avance societario se produjo en un marco signado por la marcada desregulación estatal, tercerización, flexibilización, precarización, subempleo y desempleo (Zelaschi, 2013).

Desde la década de los noventa situamos un aumento de la demanda y la creación de puestos de trabajo en servicios, especialmente vinculados con nuevas tecnologías, lo que ha llevado a tener en cuenta la dimensión inmaterial de la actividad. A la par, se ha intensificado la polarización social y la segmentación del mercado de trabajo. Si bien reconocemos estos fenómenos desde los noventa, resulta preciso determinar que la apertura económica, el vaciamiento del Estado, el endeudamiento económico, el desprestigio y desarme de la industria nacional y la desestructuración de la clase social popular se inició con la última dictadura cívico militar eclesiástica que aconteció en Argentina durante los setenta (Arias et al., 2005; Henry, 2019; Ortega, 2009; Pérez y Sobol, 2007).

En consecuencia con esta coyuntura ha habido modificaciones sobre las figuras en las que se conciben y se rearmen los trabajadores. De esta forma, a partir de los noventa se emplaza una profundización de la heterogeneidad de los trabajadores al segmentarse el mercado de trabajo. Esto responde a nuevas formas de articulación entre el capital y el trabajo que se traduce en cambios en las organizaciones y procesos de trabajo. De manera corriente, por medio de la flexibilización se suscitaron situaciones extremas que contribuyeron a la pérdida de estabilidad y acceso a la seguridad social. La flexibilización llevó a aumentar la precarización y por ende la vulnerabilidad y vulneración de los trabajadores (Amable et al., 2014).

Esta coyuntura impactó sobre los trabajadores de manera diversa. En primer lugar, divisamos que durante la década de los noventa aumentó considerablemente el desempleo y la precarización laboral (Zelaschi, 2013). En segundo lugar, luego del 2001 empezaron a surgir otras figuras de trabajadores conectadas con el cuentapropismo o la economía social por la reformulación de organizaciones y relaciones laborales como es el caso de las empresas recuperadas y las cooperativas de trabajo (Ortega, 2009). En tercer lugar y más cercanos en el tiempo, se encuentran trabajadores que se sitúan dentro del “emprendedurismo” (Henry, 2019), cuestión que se podría analizar en relación a avances neoliberales hacia finales de la década de los 2010 pero que excede los objetivos de esta tesis.

Las coordenadas para pensar el avance de la precarización laboral (asociadas a la baja remuneración, la flexibilidad contractual por ejemplo con la tercerización y la reducción de costos laborales) ha impactado en lo cotidiano de los trabajadores con consecuencias sobre su salud. Esto se observa a presentaciones del malestar articuladas con la sobre-responsabilización sin “contrapartidas” que puedan dar sentido a tal compromiso, el deterioro del reconocimiento de cumplir con sus objetivos y metas, como también la participación prescripta por instancias jerárquicas, que lleva a cuestionar el carácter crítico de la misma (Pujol, 2013b; Pujol y Gutiérrez, 2019).

Finalmente, reflexionaremos sobre las modificaciones en las representaciones que el trabajo asalariado ha tenido en nuestro país y cómo esto se vincula con el avance de formas identitarias profesionales societarias. Desde los noventa ha habido modificaciones sobre las representaciones en torno al trabajo asalariado. Es decir, el contexto llevó a que fueran necesarias otras concepciones para pensar las vinculaciones con el trabajo más allá de esta categoría clásica. Hacemos la salvedad que reconocemos la existencia de políticas públicas que desde el año 2003 (con períodos de avances y retrocesos neoliberales) han intentado recuperar figuras vinculadas a lo comunal y lo colectivo en el trabajo. Esto coexiste con las modificaciones que desde la década del noventa se marcaron a fuego sobre las nuevas figuras de los trabajadores asalariados (Ábalo y Srnec, 2009; Pérez y Sobol, 2007).

Así, la concepción de trabajo asalariado en Argentina ha estado vinculada al trabajo estable, donde a cambio de la venta de fuerza de trabajo se percibe un pago por ello. Esta representación ha sido solidaria a elementos colectivos vinculados con la representación sindical, la movilización y acción colectiva en búsqueda de actualizaciones salariales en un contexto tendiente a lo inflacionario, la posibilidad de acceso al sistema de seguridad social y la utilización de obras sociales y mutuales para ingresar al sistema de salud (Pérez y Sobol, 2007). Veremos en el apartado siguiente cómo las modificaciones macro impactaron sobre el proceso de trabajo docente en este período. Más allá de esto, adelantamos que el trabajo docente en tanto históricamente asalariado en nuestro país se vio afectado por un marco normativo y social que se caracterizó especialmente desde los noventa por aportar de todos modos a la precarización (Tedesco y Tenti Fanfani, 2006).

En este sentido, Amable et al. (2014), destacan cómo en un entorno que en gran medida auxilia a la precarización se modifican las relaciones sociales entre trabajadores. Como ser, se entorpece el devenir de identidades que sean comunales ya que hay mayor cuidado del propio empleo al intentar resistir a un medio que se impone como un obstáculo para la estabilidad, la realización y el reconocimiento. Estas cuestiones no son menores ya que afectan la salud de los trabajadores en tanto se encuentran menoscabados las condiciones de vida, los derechos laborales, las relaciones sociales, el reconocimiento y la centralidad del trabajo. La tesis central de estos autores consiste en considerar que la precarización laboral no es un mero descriptor situacional sino un problema social.

Ya en la década de los 2010, Pujol (2013a) realizó un estudio donde constató la persistencia de una pérdida de elementos comunales en el trabajo. Esto fue producto de una investigación con una perspectiva cercana a la psicodinámica del trabajo. Allí la autora reconocía una merma de la robustez de lazos sociales denominados como “de referencia”. Como consecuencia, ubicaba un acrecentamiento de la falta de implicación y sentimiento de pertenencia a grupos de trabajo y la dificultad para el desenvolvimiento de la cooperación por medio de la confianza, reglas y saberes sobre el trabajo.

Como resultado de sus producciones Pujol (2013a) arriba a visualizar procesos de “descolectivización” y una fragilidad en la acción colectiva de los trabajadores y los sindicatos. Esta perspectiva dispone de puntos posibles de ser articulados con lo planteado por Zangaro y Szlechter (2022) quienes detectan movimientos de descolectivización, en relación al reconocimiento.

En este sentido por su parte Pujol (2013a) advierte una contradicción en el pedido de las organizaciones por la concreción de un trabajo colectivo y la falta de acciones reales que tiendan hacia ello. A su vez, la autora observa un indicador significativo en sentido identitario como es la primacía de la trayectoria personal en el trabajo. En su investigación, fueron escasas las relaciones que los trabajadores establecieron entre las percepciones de sus propios recorridos y aspectos compartidos con colegas o referencias al contexto socio-histórico. Un aspecto importante que remarca, es que parte de los trabajadores con quienes se realizó el estudio se vieron atravesados por los movimientos de la década del noventa y la crisis del 2001 en sus trayectorias laborales. Esto no es menor ya que propicia el reflexionar sobre cómo se han constituido las formas identitarias profesionales en diálogo con el contexto. Finalmente, la autora reconoce que es necesario reflexionar sobre estos resultados ya que es desde lo colectivo que se establece un marco para “la comprensión de los procesos de subjetivación y de conquista de la identidad y la salud” (p. 8).

A su vez, Pujol (2013b) continúa esta idea en un análisis regional de las circunstancias en las cuales se despliega el trabajo, la subjetividad y la vida y considera el peso del problema que supone la falta de “calidad” en el trabajo. Es decir, la posibilidad de contar garantías básicas sobre el mismo como una remuneración que permita una calidad de vida satisfactoria, ingresos fijos, estabilidad. Esta coyuntura promueve la ruptura de vínculos que puedan tejer lazos y relaciones duraderas en una comunidad de referencia. La pérdida de lo comunal que implica lo colectivo como su elemento central. Pujol y Gutiérrez (2019) señalan que el trabajo que contribuye a la calidad de vida, al bienestar, es el que se produce con otros. Los aspectos sociales y colectivos del trabajo llevan a que se fortalezca la salud desde el compromiso y la relación con otras personas. Estas son las que facilitan el aprender, enseñar, acompañar, resolver,

innovar y legar más allá de sí mismo. La salud en el trabajo (aunque se exprese en un sujeto en particular) se construye en la dimensión intersubjetiva.

Hasta aquí hemos indicado cómo en nuestro medio se ha dado el planteo de la existencia de una crisis de las formas identitarias profesionales en favor del avance societario. Esta erosión de lo comunal incidió de manera significativa sobre la salud de los trabajadores y los colectivos laborales. La fragmentación de los vínculos, la pérdida de referentes compartidos y la creciente sobre-responsabilización individual por los logros o los fracasos, generaron condiciones propicias para el sufrimiento y el malestar. La imposibilidad de sostener espacios de intercambio y reconocimiento debilitó los soportes subjetivos y colectivos del trabajo. Desde la perspectiva de la salud laboral, estas transformaciones pueden leerse como un desplazamiento de los modos de hacer y de los lazos que permitían construir sentido, placer y cooperación en la actividad dando lugar a un espacio para la potencia de lo mórbido.

En el próximo apartado veremos cómo la crisis es susceptible de vincularse con cambios en los procesos de trabajo docentes. De esta forma, esperamos dar cuenta de una visión compleja que más adelante permita analizar las percepciones de los trabajadores docentes en relación a sus formas identitarias profesionales y cómo las mismas se han relacionado o no con lo colectivo, en tanto esto resulta una pieza importante para pensar lo saludable en el ambiente laboral.

3.3. Repercusiones de la crisis sobre los procesos de trabajo docente

En el apartado anterior desarrollamos cómo la denominada crisis de las formas identitarias profesionales de tipo comunitario se ha registrado en nuestro país desde la década de los noventa. A los fines de la presente tesis doctoral puntualizamos que es preciso contar con elementos que además permitan reconocer cómo el contexto ha modificado los procesos de trabajo de docentes argentinos. Esto, a la par se encuentra en vinculación con los antecedentes que se expusimos en el capítulo 1, los cuales nos dan indicios sobre la transformación de formas identitarias profesionales de prevalencia societarias

dentro del conglomerado profesional. Empero, como señalamos anteriormente, son escasas las investigaciones que precisan las particularidades de las formas identitarias profesionales específicamente del sector de educación técnico profesional, en este contexto histórico. Por lo expuesto hasta aquí, esperamos contar con elementos entramados teóricamente que contribuyan a reflexionar en el posterior análisis de los datos de la información recolectada.

Así, en primer lugar concebimos a los procesos de trabajo como instancias de desarrollo de las actividades cotidianas de los trabajadores. Siguiendo a Neffa (2019), entendemos a los procesos de trabajo en relación a:

la articulación entre el uso de la fuerza de trabajo (...) que se aplica con una finalidad sobre los objetos de trabajo (materia prima, productos semielaborados, información, conocimiento) con el apoyo de medios de trabajo (herramientas, máquinas, tecnologías informatizadas) y energía para producir bienes, servicios, procesar información o generar conocimientos que tienen una utilidad social porque permiten satisfacer necesidades (p. 39).

En este sentido, el autor señala que en los procesos de trabajo confluyen un conjunto de elementos heterogéneos. A su vez, afirma que los procesos de trabajo se gestan en un modo de producción y acumulación, en nuestro caso/época, de tipo capitalista. Es decir, se corporizan a partir de ciertos parámetros que la organización y el contenido del trabajo en determinado contexto posibilitan (Neffa, 1989).

Es por medio del estudio de los procesos de trabajo que tomamos conocimiento de las actividades reales de los trabajadores. Es decir, por ellos nos acercamos a descubrir cuáles son las acciones reinterpretadas por la creatividad y la inteligencia de los trabajadores que han llevado a redefinir de determinada manera los objetivos iniciales propuestos por la organización (Neffa, 1989, 2019). Esta perspectiva que toma aportes de Marx, es capaz de entablar un diálogo con las contribuciones que reseñamos, propias de la psicodinámica del trabajo: no solamente nos interesa conocer lo prescriptivo sino justamente lo real que en el trabajo se recrea. En los puntos en los cuales los

procesos de trabajo develan la distancia entre estos componentes, es que localizamos el rol activo de los sujetos y comprendemos los caminos en los cuales se despliegan diferentes fenómenos como la manifestación de elementos identitarios que contribuyen a la salud en el trabajo. Sobre las relaciones entre procesos de trabajo y salud en el trabajo avanzaremos más adelante en este capítulo.

Neffa (1989) señala que en los procesos de trabajo existe una doble racionalidad: una objetiva y otra subjetiva. La primera está destinada a la producción de bienes y servicios. La segunda se orienta al desarrollo personal y la protección de la salud. Al prestar especial atención a esta arista subjetiva y al tomar conocimiento de los procesos de trabajo reales del conjunto profesional, consideramos que accederemos y contextualizaremos el estudio de fenómenos que nos proponemos estudiar.

En nuestro país la docencia dentro del sistema educativo formal se ha creado y desenvuelto a la par del surgimiento del Estado como tal. Desde sus orígenes, de manera genérica los procesos de trabajo docente se despliegan en un conjunto posible de interacciones en las cuales se tiene por objetivo la circulación de enseñanza y aprendizaje entre el docente y el estudiantado. Esta función educativa resulta troncal en la reproducción de la sociedad (Puiggrós, 2006).

Más allá de esta delimitación, situamos modificaciones sustanciales del contexto que han llevado a que estos procesos de trabajo se amplíen. Por un lado, emplazamos las modificaciones que durante la década de los noventa el sistema educativo sufrió por la incorporación de la ley federal de educación n° 24.195 (1993). La misma impulsó modificaciones jurisdiccionales, restando unidad nacional y sumando responsabilidades bajo la autonomía de las provincias. En lo específico del nivel secundario, la educación quedó reducida de seis a tres años de formación. Se buscó crear perfiles educativos cercanos al sector servicios y nuevas tecnologías. Esta propuesta se asentó bajo principios neoliberales donde la educación sufrió una fuerte mercantilización, bajó su calidad y se vieron en aumento indicadores de precarización de la labor docente por medio por ejemplo de mayor necesidad de capacitación, sobrecarga de

trabajo para lograr un salario que permitiera sostener cierta calidad de vida y falta de presupuesto en la gran mayoría de las jurisdicciones. Esto repercutió tanto en las condiciones y medioambientes de trabajo como en la salud de los docentes ante la falta de insumos, sobrecarga de trabajo y deterioros edilicios (Basualdo, 2003).

Como producto de las reformas de los noventa, reconocemos cambios en el medio que han afectado a los procesos de trabajo docentes y sus elementos identitarios. Siguiendo a Tedesco y Tenti Fanfani (2006) destacamos transformaciones significativas en los siguientes ejes:

- *Cambios en la familia, los medios de comunicación y otras instituciones que hacen a la socialización:* se inicia una tradición de sobrecarga del trabajo docente a partir de demandas que exceden la transposición didáctica de contenidos, lo cual se vincula con desgaste laboral. Se da una devaluación del prestigio social y las credenciales entendidas como válidas para el desempeño docente. Se encuentra un movimiento donde a las familias se les dificulta el proveer contención afectiva, orientación ética y moral para la concreción de proyectos de vida. Estos vacíos son depositados en la escuela. A su vez, empiezan a circular valores contradictorios entre diferentes instancias de socialización como la escuela, la familia y los medios de comunicación. El debate se sostiene en que el responder a estas exigencias implica un retroceso sobre la delimitación de un perfil profesional docente. Los autores aprecian que esto puede resolverse reflexionando sobre la división del trabajo en las escuelas y la incorporación efectiva de nuevos roles escolares que atiendan a estas solicitudes.

- *Demandas de producción, adecuación al mercado de trabajo y a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación:* se espera que las escuelas y los docentes aporten a la producción de fuerza de trabajo entrenada. Los conocimientos científicos y técnicos deben ser aprendidos dentro de las instituciones educativas y no por medio del aprendizaje dentro del puesto de trabajo. La escuela concentra el monopolio del saber, no legitimando otros saberes didácticos informales

o no especializados, que tienen lugar en los mundos del trabajo. Por consiguiente, los docentes deben actualizarse en torno a las tecnologías de la información y la comunicación que atraviesan sus saberes curriculares dentro de los campos disciplinares en los que se insertan. Se abre una discusión entre la incorporación de estas tecnologías para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje y la sustitución progresiva de las interacciones cara a cara propias del trabajo docente. Esta arista conjuntamente contribuye a la sobrecarga sobre la labor profesional por la demanda de capacitación.

- *Los nuevos desafíos que impone la exclusión social a la educación:* al acentuarse las desigualdades económicas y sociales, se profundizan procesos de vulnerabilidad, pobreza y exclusión de familias, niñas, niños y adolescentes del sistema productivo y del consumo. Esto repercute sobre el trabajo y la identidad profesional docente. Por ejemplo, al tomar contacto con estas nuevas generaciones y sus realidades de desnutrición, enfermedades, violencias y abandono. Todo esto se exterioriza en la vida cotidiana escolar y pone a prueba el contenido del trabajo docente. De este modo, los docentes en ocasiones deben concretar acciones asistenciales ante la urgencia, lo que obstaculiza al dejar en segundo plano el objetivo tradicional de la escuela que son los aprendizajes.

- *Cambios en el origen social y las características sociales de los docentes:* en Latinoamérica los docentes provienen de casi todos los segmentos de la estructura social, aunque en diversas proporciones según el país del que se trate. Lo curioso es que en el nuevo milenio, se tiene información en América latina de un incremento de docentes que aun estando en servicio comenzaron a vivir en condiciones objetivas y subjetivas de pobreza. Los autores la caracterizaban como una “significativa minoría” que se configuraba como variable de país a país. A su vez, advertían que los docentes más pobres probablemente se encontraban trabajando en establecimientos categorizados como pobres y con población vulnerable. Esta “suma de pobreza” resulta una dificultad

para mejorar la profesionalización y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

- *Nuevos perfiles del estudiantado:* se examina la escolarización masiva y obligatoria en América latina. Así, se establecen relaciones más democráticas y menos autoritarias entre las relaciones de poder que circulan entre generaciones. También, se trabaja con una nueva cultura propia de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de hoy. El problema es que el cuerpo docente muchas veces no dispone de competencias actitudinales o cognitivas para hacerle lugar a estas particularidades y trabajar con ellas. El resultado de esta falta de comunicación es el choque en la convivencia y los aspectos pedagógicos en juego. Para los autores, la formación de educadores debería incorporar aspectos de esta nueva cultura. Podríamos pensar más allá de los autores, el rol que quizás ha cumplido en esto la incorporación de la ley n° 26.150 (2006) que implementa un plan nacional de educación sexual integral, transversal a todos los espacios curriculares que busca una perspectiva de salud integral y cuidados para todos. Por supuesto, este planteo excede lo que nos compete en esta tesis.

- *Nuevos contextos organizativos o institucionales de trabajo docente y la emergencia del docente colectivo:* los establecimientos educativos están adquiriendo mayor autonomía con respecto a su gestión. Esto se ve en la flexibilidad para la participación de nuevos agentes escolares y extraescolares y la interacción con diferentes sectores de la sociedad. Esta situación implica una división del trabajo más compleja donde la identidad docente se tiene que diferenciar de la de otros agentes, pero también entrecruzar con ellas. La incorporación de agentes y el trabajo interdisciplinar se ve fragmentado por la variable recursos disponibles.

- *Cambios teóricos pedagógicos y representacionales sobre el rol social del docente:* los autores señalan que la mayoría del cuerpo docente de Argentina en ese momento opinaban que los objetivos

principales de sus trabajos era el despliegue de creatividad y el espíritu crítico del estudiantado, como así también la preparación de este para la vida en sociedad. Esto se seguía en menor medida por la transmisión de conocimientos actualizados y relevantes y la formación para el trabajo. Estas consideraciones variaban en contraste con momentos históricos anteriores donde la labor docente se la veía restringida en la transmisión de conocimientos pedagógicos poco flexibles.

Recién hacia mediados de la década de los 2000 se concretaron nuevas disposiciones como la ley nacional de educación n° 26.206 (2006), la ley provincial de educación n° 13.688 (2007) y la ley de educación técnico profesional n° 26.058 (2005). Estas normativas cambiaron el paradigma en el que se sustentaban las maneras de concebir a la educación, los docentes y el estudiantado. Desde un enfoque de derechos humanos, se postula a la educación como un derecho personal y social que el Estado debe garantizar en sus diferentes formas. Ahondaremos en este punto en el capítulo 4 de la presente tesis.

A partir de las modificaciones presentadas previamente, Tedesco y Tenti Fanfani (2006) reconocen una modificación del espectro esperable dentro de los procesos de trabajo docente ampliando así su rango. Además de la transposición didáctica para la circulación de la enseñanza y el aprendizaje, se vuelven imperantes conocimientos y acciones tendientes a la puesta en juego de aspectos asistenciales, éticos y morales. Para los autores la representación de quiénes resultan “buenos docentes” no se cierra en disponer de competencias científicas y tecnológicas. En este contexto, circula la necesidad del compromiso ético con la tarea y el estudiantado, cuestión que ante la precarización (por ejemplo por la sobrecarga) en muchos casos se obstaculiza y contrasta con las deficiencias del medioambiente y las condiciones de trabajo. Ante este panorama la dimensión colectiva pierde consistencia al prevalecer trayectorias individuales ante la inserción y circulación de docentes por diferentes organizaciones. Sobre esta figura incluso los autores remarcan el surgimiento de los denominados “docentes taxi”, atravesados por el pluriempleo, la sobrecarga y el deambular por escuelas diversas para desempeñar sus labores. Ante este escenario desalentador asimismo los autores reflexionan que en el trabajo

docente existe cierto margen de autonomía, especialmente en relación a cómo llevar adelante una clase. Esta autonomía se centra en el cómo y no tanto en el qué (contenidos curriculares enmarcados en diseños curriculares). Este elemento suele fomentar la creatividad y el sentido en el trabajo. Por último, se observa cómo la labor docente se ha caracterizado por la relación de dependencia ya sea estatal o privada y la alta tasa de sindicalización.

Un aspecto importante a destacar es que los procesos de trabajo de los docentes se transformaron durante la pandemia por el SARS-CoV-2. En lo concerniente al territorio argentino, en primera instancia se optó por un aislamiento social, preventivo y obligatorio que conllevó a la modificación de los procesos de trabajo por la implementación de requerimientos de virtualización. Con el correr del tiempo se viró del aislamiento al distanciamiento social preventivo y obligatorio. Esto se produjo en tanto se reforzaron medidas preventivas, se concretó un plan de vacunación y se abrió la actividad hacia la presencialidad (Decreto 297, 2020; Decreto 520, 2020).

Hasta el año 2022 (tiempo hasta el cual fueron tomadas las entrevistas) la emergencia sanitaria continuó declarada y se instó por el seguimiento y refuerzo de la vacunación y de las medidas de cuidado en torno al virus (Decreto 863, 2021). Los desarrollos y análisis de la temática deben tener prestancia sobre esta situación para avanzar en un trabajo de investigación situado que dadas sus particularidades se caracterizó por la separación espacial del agrupamiento profesional, el requerimiento de virtualización de sus procesos de trabajo y probablemente los cambios en las configuraciones vinculares entre los diferentes agentes del sistema educativo (ADULP, 2020).

De este modo, algunas personas mostraron síntomas de padecimiento mental vinculadas a la angustia o la incertidumbre sobre lo que podía. Esto a su vez, fue vivido de manera muy diferente por diversos grupos, acentuándose en muchos casos procesos de desigualdad. Esta situación trajo aparejada en ciertos trabajadores incertidumbre y malestar por ejemplo ante las vicisitudes de garantizar la continuidad educativa. En otros sectores hubo un temor más evidente ante la posibilidad de perder el empleo. En el espacio público esto pudo

causar incertidumbre, no así una generalización del desborde emocional ante ese escenario (Anderete Schwal, 2021; Torres Stöckl y Carreras, 2022).

Así, bibliografía disponible sobre este suceso (ADULP, 2020, 2022; Lepez, 2021; Torres, 2021) refleja que las modificaciones sobre los procesos de trabajo docentes en nuestro país se articularon en pandemia sobre:

- un pasaje de una modalidad educativa presencial a una virtual
- requerimientos de habilidades digitales para poder llevar adelante la “teleeducación”
- costos en servicios de internet y equipamiento para trabajar desde el hogar
- existencia de jornadas en los hogares donde se ha conjugado lo profesional y lo personal
- la implementación de sistemas híbridos capaces de combinar modalidades presenciales y virtuales para llevar adelante clases en la pospandemia.

A partir del atravesamiento de la pandemia encontramos modificaciones en las relaciones laborales y los vínculos con pares, jerarquía y establecimientos educativos. A partir de las medidas tomadas, los docentes se vieron separados espacialmente (Duhalde et al., 2021). Esta fragmentación que se suscitó, es una arista elemental a considerar en las mutaciones sobre las formas identitarias profesionales y la posibilidad de sostener dimensiones colectivas de trabajo. Este aspecto será analizado en los datos recolectados ya que los mismos fueron relevados en gran medida durante la pandemia y pospandemia.

En esta clave de lectura, Pujol (2022) señala que la emergencia por COVID-19 puso en valor diversas dimensiones del oficio docente. La autora sostiene que el proceso de trabajo docente es siempre una creación en acto, donde el sujeto reinterpreta las prescripciones para hacer posible la tarea. Esto es fundamental para comprender el saber-hacer-con que los docentes universitarios concretaron al atravesar la pandemia.

Pujol (2022) encuentra dimensiones propias del trabajo docente universitario que se produjeron ante la necesidad de transformaciones por el

COVID-19. En primer lugar, encuentra modificaciones asociadas con el “ser”, como los valores, la ética y las reglas del oficio). En segundo lugar, emergieron aspectos asociados al “pertenecer”. De allí la implicación de los agentes en el proceso por su cercanía a la comunidad universitaria que en gran medida funciona como soporte identitario. Finalmente la autora resalta la dimensión del “saber” docente: las competencias y saberes profesionales contruidos colectivamente ante un evento disruptivo. Sobre este último punto señala que estos aspectos continúan desvalorizados. Por ello, no se trata de una “reinención docente” lo que aconteció en la pandemia. Esta denominación para la autora invisibiliza la flexibilización permanente a la base de este trabajo y oculta procesos de intensificación laboral y precarización. Por su parte, su propuesta consiste en darle lugar a la experiencia y los saberes acumulados ante la pandemia, susceptibles de ser capitalizados en cuanto sean institucionalizados en regulaciones concretas.

Luego del recorrido realizado en el apartado sobre las particularidades de los procesos docentes en Argentina y cómo se han visto atravesados por numerosas crisis, llegamos a conceptualizarlos como maneras en las cuales se concreta un trabajo en el que se ofrece un servicio: la enseñanza como intención para la consecución del aprendizaje. Esta producción se sostienen en la transposición didáctica, que busca maneras de comunicaciones eficientes entre los diversos agentes educativos. Se trata de un trabajo inmaterial que si bien cuenta con planificación se constata en acto. De ello se deduce que es una actividad mediada: orientada a los estudiantes lo que lleva a la consideración de lo variable, la incertidumbre y la creatividad. Se trata de una práctica situada, de una actividad que se recrea en lo cotidiano.

En este sentido, la misma contempla los saberes disciplinares, las estrategias pedagógicas, las condiciones organizacionales/áulicas y el contexto. Retomando lo postulado por Neffa (1989, 2019) sobre proceso de trabajo, caracterizaremos al proceso de trabajo docente a partir de la fuerza de trabajo, los medios y su finalidad. Para ello, introducimos la siguiente figura:

Figura 1

Fuerza de trabajo (*quién trabaja, qué hace y bajo cuáles condiciones*)

- **Carga de trabajo múltiple e intensificada:** incluye tareas visibles (clases, evaluaciones, jornadas, reuniones) e invisibilizadas y no pagas (planificación de clases y proyectos, desarrollo de vínculos, resolución de conflictos, cuidados).
- **Alta implicación subjetiva:** trabaja con su presencia (corporal y en la virtual), se ponen a jugar sus emociones e ideales.
- **Condiciones laborales inestables / precarizadas:** sobrecarga del tiempo de trabajo y mental para "llegar a fin de mes", pluriempleo, escasa valoración social, fragmentación del sistema (entre políticas educativas, disposiciones normativas y realidad del aula y el estudiantado).
- **Pandemia como evento disruptivo:** intensificación del trabajo, virtualización, traslado de lo pedagógico al hogar agudizando desigualdades, dificultando la desconexión digital y desdibujando límites entre vida personal y trabajo.

Medios de trabajo (*herramientas, condiciones, entorno*)

- **Condiciones materiales de trabajo:** falta de infraestructura, materiales escasos, herramientas de trabajo desactualizadas, escasa provisión tecnológica.
- **Requerimientos crecientes de utilización de herramientas tecnológicas:** acentuadas en pandemia, complejizaron aún más la tarea sin necesariamente contar con formación ni recursos adecuados, distancia con dimensiones prácticas.
- **Dimensión vincular como herramienta:** lazo con otros docentes, estudiantes, familias y autoridades opera como sostén del hacer.

Finalidad del trabajo (*qué se produce, para quién, con qué sentido*)

- **Producción de enseñanza:** construcción situada con la intención de posibilitar aprendizajes.
- **Configuración de saberes y sentidos:** el objetivo no es solo "transmitir conocimientos", sino generar condiciones para la apropiación significativa, en contextos múltiples y desiguales de los estudiantes.
- **Acompañamiento de trayectorias:** el proceso se orienta a sostener trayectorias educativas, muchas veces en condiciones de exclusión.
- **Transformación de la realidad:** apunta a incidir en la garantía de derechos, especialmente en la justicia educativa y movilidad social.

Síntesis de dimensiones propias del proceso de trabajo docente, teniendo como organizadores lo introducido por Neffa (1989, 2019) para su conceptualización general

Nota: Elaboración propia

Así, las transformaciones sobre las formas identitarias profesionales y el proceso de trabajo docente serán cruciales a la hora de avanzar en las especificidades particulares en el caso de la educación técnico profesional secundaria, que retomaremos en el Capítulo 4 y en los resultados

3.4. ¿Qué es lo que está en crisis? Nuestro posicionamiento sobre las limitaciones de la para-posmodernidad y el carácter no natural del avance de las formas identitarias profesionales de tipo societario.

Hasta este punto de la tesis, hemos desplegado diversas líneas teóricas para dar cuenta de la existencia de un avance de formas identitarias profesionales de tipo societarias por medio de lo que se ha denominado “crisis”. En este sentido, aportes latinoamericanos ponen en cuestión el concepto de crisis de las formas identitarias e introducen algunas críticas, especialmente al modelo de Dubar (2002) introducido previamente.

Iremos estableciendo contrapuntos entre las principales críticas y nuestras reflexiones de las mismas para la toma de decisiones dentro de esta tesis y la coherencia de nuestra trama teórica:

- En primer lugar, De la Garza Toledo et al. (2010) ponen en duda la originalidad de los planteos de Dubar al mencionar que en sus trabajos se localizan nociones propias de Goffman y Weber. En continuidad con esto, afirman que su obra se suele tomar por sus seguidores como una teoría general de la identidad, cuando en realidad se trata de una historia interpretativa de los cambios identitarios de la era premoderna a la moderna.

A nuestro criterio, se puede modular esta crítica al leer las conclusiones de la última obra de Dubar (2002). Allí el autor postula algo diferente de lo indicado por De la Garza Toledo et al. (2010). Ciertamente en sus lineamientos Dubar sostiene como tesis las mutaciones hacia

formas identitarias profesionales de tipo societarias caracterizadas por los procesos reflexivos sobre el yo y sí mismo, en clave narrativa. Más allá de esto, el autor señala que el hecho que exista cierta prevalencia del yo sobre un nosotros, no quiere decir que se reemplace la dimensión colectiva por la individual. No apela a una dicotomía individuo/colectivo ya que retoma el hecho que no existe identidad del yo sin identidad del nosotros. A su vez, advierte la existencia de procesos de individuación que son propios de un modo de producción capitalista. A pesar de ello, invita a atender a los efectos societarios sin reproducir una lógica idealizada o respuestas estandarizadas en lo comunal. De esta forma, señala que lo societario es un fenómeno ambivalente ya que existe y produce individuación y fragilidad en los vínculos sociales como también emancipación de la autoridad y democracia participativa.

- En segundo lugar, De la Garza Toledo et al. (2010) remarcan que la obra de Dubar se ha utilizado empíricamente de manera acrítica en Latinoamérica como si fuera un modelo general. Ante esto, Pulido Martínez (2012) señala el carácter acrítico de las producciones locales teñidas por realidades europeas, siendo estas inconmensurables en su intento de caracterizar procesos de trabajos, organizaciones y medios locales.

En este sentido, De la Garza Toledo et al. (2010) advierten sobre la conveniencia de utilizar la obra de Dubar en términos de abstracción y no de generalización o como un modelo acabado. Esta afirmación se basa en el hecho de que las abstracciones se producen a partir de un proceso reflexivo, de toma de decisiones. Este camino tiene la posibilidad de arribar a caracterizaciones más realistas y pertinentes sobre la constitución identitaria. No se busca de esta manera dar cuenta de lo que aplica para todos los sujetos sino por el contrario, encontrar aspectos que confluyan y sean comunes a ellos.

Adherimos a esta consideración por parte de los autores. Durante esta tesis no buscamos adentrarnos en discusiones metateóricas sobre la etiología de la construcción de las identidades en el trabajo. Esperamos

sondear justamente el estado de situación para realizar una reconstrucción, como señalan De la Garza Toledo et al. (2010), que comprenda ciertos aspectos de las formas identitarias profesionales sobre un conjunto restringido de docentes de educación técnico profesional secundaria dentro de un tiempo y espacio determinado. Esto lo contemplamos atendiendo a las tensiones propias de la convivencia, solapamientos y distancias de un agrupamiento profesional, una organización y una matriz macrosocial. Por eso en ese sentido, optamos en la trama teórica de la investigación por la triangulación de diferentes perspectivas teóricas, las cuales de todos modos contemplan unidades de análisis e intervención colectivas.

En nuestro caso, a su vez, tomamos como centrales las categorías que propone Dubar (2002) sobre las formas identitarias profesionales comunales y societarias. Estas son pensadas en relación a las particularidades que asumen en este conjunto profesional dentro de coordenadas socio-históricas de cierto modo de producción capitalista. Por medio de ello, auguramos arribar a abstracciones que caractericen a ciertas formas identitarias profesionales para este posible conjunto de trabajadores, en esta coyuntura.

- En tercer lugar, Neffa (2003) aporta discusiones del medio local que remarcan que la obra de Dubar es escrita en un contexto francés que discrepa de nuestra realidad nacional y latinoamericana. Así, toma las contribuciones de Battistini (2004 Citado en Neffa 2003) quien reconoce la importancia de analizar aspectos identitarios en el trabajo con una mirada que atienda tanto a dimensiones macrosociales como a aspectos subjetivos. Es desde la subjetividad y el análisis del trabajo en tanto actividad que se puede ir más allá de un modelo teórico para comprender la realidad de los trabajadores y sus identidades e identificaciones en el trabajo. De allí, la relevancia que adquiere para ello el contar con elementos propios de la psicodinámica del trabajo que posibilitan establecer estos puentes (entre lo meso y lo microsocial) como dejamos establecido en el capítulo anterior.

Tenemos en cuenta el situar las temáticas bajo estudio en un medio local. Debido a ello apelamos a contribuciones de la salud colectiva latinoamericana para emplazarnos en un contexto particular. Reiteramos que la psicodinámica del trabajo dispone herramientas que son plausibles de recuperar aspectos subjetivos de los trabajadores tales como sus percepciones y vivencias, las cuales permiten delinear aspectos identitarios. De los aportes de ambas corrientes, establecemos nuestra “caja de herramientas” a fin de avanzar hacia dimensiones situadas en clave de la salud laboral en diálogo con las transformaciones propias de las formas identitarias profesionales en este contexto.

- Finalmente, encontramos una crítica en De la Garza Toledo et al. (2010) al modelo de Dubar al poner en cuestión la noción de crisis de las formas identitarias profesionales. Los autores contemplan que por medio de esta noción, podría acontecer la idealización de un momento anterior al actual. De esta manera, la crisis podría funcionar como un catalizador que al asumir el carácter ineludible, se convierte en determinista del transcurrir socio-histórico. Esto para los autores estaría cerca de reproducir una perspectiva “para-posmoderna”.

Así, para De la Garza Toledo et al. (2010) una mirada para-posmoderna se trata del uso acrítico nociones y metáforas de fluidez que naturalizan fragmentación e individualizan el riesgo. De este modo, supone justificar los fenómenos actuales del mundo del trabajo preponderantemente bajo los argumentos de la fragmentación de las trayectorias laborales. Esto remitiría a la prevalencia del discurso personal, cargando las tintas sobre el trabajador y descuidando la matriz de producción de las desigualdades. Para los autores esto puede suceder incluso sin asumir tesis abiertamente posmodernas. Así, la crisis de las identidades en el trabajo justificaría (de manera explícita o implícita) la naturalización de connotaciones individualistas ante el supuesto e ineludible desgaste del Estado. Para poner en marcha esto, lo para-posmoderno se auxilia de la utilización de conceptos vagos y metáforas a la par que enfatiza en el progreso de lo “fluido” por sobre lo que antaño era “sólido”. De este modo, contempla al trabajo como un conjunto de

fragmentos de experiencias personales, quedando el grupo en un segundo plano.

Si bien para los autores la propuesta de Dubar no está completamente en estos ejes, discurren si no se trata de una perspectiva “para-posmoderna moderada”. A su vez, les inquieta los usos para-posmodernos que otros puedan hacer de este modelo al apelar a la premisa que “es mejor la situación actual que la jaula de hierro burocrática anterior” (De la Garza Toledo et al., 2010, p.32).

De esta manera, contemplamos la tesis acerca del impacto de la reproducción de tesis para-posmodernas. Para tener en cuenta esta advertencia sobre la noción restrictiva de lo que una crisis de las formas identitarias podría significar, es que recuperamos ciertos pensamientos de Lewkowicz (2004). Este autor alude a la necesidad de la estimación y operacionalización de la creatividad y la sensibilidad para las aproximaciones con grupos, colectivos y territorios. A la par, advierte que nuestras investigaciones y lecturas sobre las realidades no podrán avanzar por medio de la reproducción de esquemas y lecturas sustentadas en una cosmovisión donde la regla sea la ciudadanía y la robustez de los roles sociales basados en la articulación simbólica Estado/instituciones/organizaciones. Estos elementos engendrados en la circulación de las representaciones del Estado-Nación han perdido su potencia hegemónica en la construcción de subjetividad.

Siguiendo a Lewkowicz (2004), proporcionar intentos de respuestas fundamentadas en esta lógica ciudadana donde “todo tiempo pasado fue mejor” no nos permitiría conmover las particularidades que las realidades hoy por hoy adquieren. No es una oda a la lógica consumidora y posmoderna. Se trata de instar al despliegue de la sensibilidad para la recuperación de las abstracciones que las personas, los grupos y los territorios comparten sobre cómo viven sus vidas.

A partir de lo desplegado con antelación incluso consideramos la noción de crisis cercana a perspectivas “evolucionistas”, como si fuera que las formas

identitarias profesionales nacen, se desarrollan y entran en crisis para perecer en nuestra sociedad. De esta forma, de manera soslayada se podría pensar que se están interponiendo conceptos vinculados a ciclos naturales de la sociedad. En investigaciones donde se abordan temáticas donde lo social adquiere un peso preponderante, de lo que se requiere es de análisis sensibles a sus lógicas. Esto implica vinculaciones con conceptos tales como el de construcción socio-histórica o determinación social.

En este punto al contemplar otra visión sobre la llamada “crisis” de las formas identitarias profesionales de tipo comunales es que optamos por nominar a este proceso como de transformación. El hecho de afirmar que existe una crisis de elementos identitarios no es ingenuo. Autores como Garrido Pinzón et al. (2015) y Minayo Gómez (2012) recalcan la relevancia de los aportes del movimiento de salud colectiva latinoamericana en este tema. Desde esta perspectiva teórica se conciben modificaciones de los procesos de trabajo “típicos” que hacen al conjunto asalariado urbano. Más allá de esto, destacan la relevancia de los análisis que son capaces de estimar el estado de situación bajo la perspectiva de la vigencia de la determinación y la reproducción social de las nuevas lógicas productivas, que se caracterizan por múltiples fenómenos como la precarización, la tercerización, la informalidad, la subcontratación, entre otros.

Las formas identitarias profesionales de tipo societarias se recrean en un modo de producción capitalista. De esta manera, no son producto del azar. Por su parte, insistir en la crisis de lo comunal y el auge de lo societario puede dar cuenta de una realidad actual. Como contraparte, resulta susceptible de utilizarse como “fatalidad” para reproducir las relaciones ocultas entre capital y trabajo que en la actualidad se manifiestan ya no solamente como enfermedades profesionales sino como patrones de desgaste y dimensiones subjetivas que tienden hacia la fragmentación y la individuación de los trabajadores. De esta manera, este discurso podría reproducirse como inalterable, desconociendo las relaciones de poder y los intereses que hacen que la realidad proceda en esa vía (Betancourt, 1994; Henry, 2019).

Cada configuración social se desenvuelve en un devenir histórico, modelo de Estado o localización de la autoridad, modo de producción y componentes

culturales. Es decir, existe una reproducción de la vida que se basa en la determinación social. La determinación social devela las desigualdades existentes en relación a cómo diversos grupos acceden, concentran recursos y se relacionan entre sí (Lima Barreto, 2017).

Por medio de la determinación social advertimos cómo los sujetos no parten de los mismos lugares. Por el contrario, según cómo estos se han acercado o no a la acumulación de recursos y la puesta en juego de los mismos, es que reconstruimos las dificultades o privilegios latentes en sus trayectorias. La determinación social puesta en articulación con el mundo laboral, da cuenta de las relaciones ocultas entre el capital y el trabajo. Según se dispongan de los medios de producción o se venda la fuerza de trabajo, se estará más próximo a patrones que favorecen el incremento de las ganancias y el sostenimiento de una elevada calidad de vida o por su parte a los patrones de desgaste y el compromiso de la salud (Laurell, 1981; Laurell y Márquez, 1983).

De esta forma, por medio de la determinación social atendemos a cómo circulan discursos que promueven realidades dentro de los mercados de trabajo, las organizaciones y los procesos de trabajo. Los mismos suelen justificarse en perspectivas económicas ortodoxas que parten del supuesto del capital humano al ponderar la capacidad de los sujetos para impulsar sus trayectorias, desconociendo los orígenes desiguales y las dimensiones subjetivas fundamentales en el trabajo (Breilh, 2013).

Al analizar las transformaciones de las formas identitarias profesionales en pos del avance de lo societario, distinguimos de otra forma el peso de la fragmentación y la individuación. Si bien estos fenómenos se suelen exponer desde perspectivas neoliberales como “beneficios” en tanto le permite al trabajador mayor margen de autonomía y productividad, lo cierto es que desconoce el costado de aportes a la subjetividad como por ejemplo la realización de un trabajo colectivo o el desarrollo de relaciones sociales en el trabajo dispone (Betancourt, 1994; Lima Barreto, 2017).

Las relaciones sociales en el trabajo si están atravesadas por la fragmentación y la individuación tenderán a degradarse y erosionar condiciones

a favor de la salud laboral. Esta consecuencia, no es sin costos en términos identitarios ya que es lógico que si el trabajo se realiza desde allí, las trayectorias individuales adquirirán mayor peso.

Entonces, el planteo hasta aquí nos remite a tomar posicionamiento sobre nuestro entramado teórico en función de cómo más adelante construiremos nuestras categorías analíticas y por ende, el trabajo sobre los datos. De este modo:

- La triangulación de marcos teóricos (aportes de Dubar (2002) como referente de la sociología del trabajo, salud colectiva latinoamericana y psicodinámica del trabajo) establecen algunos puntos de diálogo que en esta tesis nos hemos esforzado por contemplar. A la base, todos estos enfoques contemplan unidades de análisis e intervención colectivas.
- Utilizaremos el esquema que propone Dubar (2002) para el análisis de las formas identitarias profesionales. Así, consideraremos la caracterización de lo comunal, lo societario, la identidad para sí, la identidad para otros, el eje relacional y biográfico. Esta lectura será acompañada de una lectura crítica que nos permite el entramado que hemos venido construyendo.
- Tomamos aportes de la salud colectiva latinoamericana para considerar las transformaciones de las formas identitarias profesionales no como crisis, sino como un fenómeno creciente de modificaciones en un modelo de producción capitalista que delinea ciertos procesos de trabajo a la base de la determinación social y la reproducción de la vida⁵.

Desde allí, afirmamos el carácter no natural de estas transformaciones, para en todo caso, analizar aspectos macro y mesosociales que se están conjugando para que esto se favorezca como mencionamos anteriormente.

⁵ La idea de crisis se trata de una categoría nativa, propia del marco teórico del autor (Dubar, 2002). Por el contrario, utilizaremos como categoría analítica la de transformación. En el capítulo 5 estableceremos con detención las categorías y códigos que utilizaremos para el análisis, a partir de nuestra selección del entramado teórico que venimos desplegando.

Esta perspectiva incluso suma a anclarnos a considerar nuestros fenómenos de estudios situados (al indagar sobre el contexto, las transformaciones de los procesos de trabajo docentes, la particularidades del sector de educación técnica secundaria que se introducirá en el capítulo 4). También nos permite contar con coordenadas para comprender cómo las formas identitarias profesionales, a partir de desigualdades y privilegios en lo macro, se hacen cuerpo en grupos laborales y por ende, repercute en sus procesos de salud y enfermedad. Sobre este último punto avanzaremos en el siguiente apartado.

De este modo, esperamos a arribar a abstracciones que nos posibiliten comprender las configuraciones de las formas identitarias profesionales de los docentes entrevistados y posibles articulaciones con su salud laboral. En ello, la dimensión colectiva será clave.

Observamos la tensión de la robustez de lo societario sin caer en miradas que puedan ser para-posmodernas o por su parte insistir en una perspectiva de Estado-Nación que ha perdido su vigencia.

- La psicodinámica del trabajo nos posibilita sostener la articulación entre el contexto (al situar por ejemplo un giro neoliberal), las maneras en cómo se producen transformaciones en los procesos laborales (especialmente articulados a la organización y el contenido del trabajo) como también la relevancia del trabajo como articulador de la vida, el rol fundante de la identidad profesional para localizar un qué, un cómo y un para qué en el trabajo y en el trabajador. Esto se hace potente a partir de la existencia del reconocimiento, la creatividad, la invención y la localización del sentido en el trabajo en cuanto existan otros que contribuyan a colectivizar para potenciar al grupo e instar por devenir en un colectivo de trabajo. Es decir, esta corriente teórica aporta elementos para no quedar en una mera descripción de las formas identitarias profesionales y hacer de puente hacia la consideración de la subjetividad como fuerza que produce y reforma, humaniza lo cotidiano e ilumina a pensar dimensiones del placer

y el malestar en el trabajo. Sobre ello, seguiremos ampliando a lo largo de este capítulo.

Al haber aclarado estos aspectos en este apartado es que analizamos las críticas, tomamos decisiones para el armado del entramado teórico y nos posicionamos desde un lugar donde iremos descubriendo a partir de material empírico cómo las formas identitarias profesionales y sus transformaciones en el medio actual se vinculan con la salud de un conjunto restringido de trabajadores. Como mencionamos previamente, este último aspecto lo exhibiremos en los siguientes apartados, tomando aportes de la salud colectiva latinoamericana y la psicodinámica del trabajo.

3.5. Las formas identitarias profesionales y sus vinculaciones con el proceso de salud y enfermedad de los trabajadores desde la perspectiva de la salud colectiva latinoamericana

Hasta este punto nos hemos abocado a introducir la manera en la cual comprendemos qué entendemos por formas identitarias profesionales y sus transformaciones en el contexto local. En este apartado nuestro objetivo es explicitar las vinculaciones de las formas identitarias profesionales con el proceso de salud y enfermedad de los trabajadores desde los aportes de la salud colectiva latinoamericana.

De este modo, a lo largo de este apartado en un primer momento caracterizaremos el posicionamiento del movimiento de salud colectiva latinoamericana que concibe a la salud y enfermedad como un proceso. Luego, sobre esa base, reflexionaremos sobre la salud y la enfermedad en el trabajo. Finalmente, especificaremos cómo las formas identitarias profesionales se enlazan a esta concepción sobre salud y enfermedad dentro del espacio laboral.

Para comenzar nuestro desarrollo, primeramente señalamos que la salud colectiva latinoamericana conceptualiza a la salud y a la enfermedad como un proceso. La noción de proceso alude a un movimiento dialéctico. Es a partir de los interjuegos posibles entre múltiples elementos (sociales, mentales, espirituales, ambientales y físicos) que devienen configuraciones cercanas a la salud, enfermedad, atención y/o cuidado que hacen a la trama de la vida. Para

esta perspectiva, no existen divisiones tajantes capaces de separar a la salud de la enfermedad (Almeida Filho y Silva Paim, 1999).

La noción de proceso lleva a contemplar que no existe una linealidad que conciba a la salud y la enfermedad como extremos de una recta donde se encuentran pares dicotómicos e ideales que darían cuenta de lo que se considera sano o enfermo. No obstante, notamos que en la literatura científica (que incluso se enmarca en esta perspectiva teórica) se suele consignar al proceso como de salud-enfermedad. Es decir, en su escritura los términos salud y enfermedad se hallan unidos por un guion. Sopesamos que esta manera de presentación de la noción contribuye a debilitar la operacionalización del concepto de proceso, abonando a la idea de estado, gradualismo o linealidad entre la salud y la enfermedad. Por consiguiente, optamos en la presente tesis por separar los términos y focalizar en el proceso de salud y enfermedad. De esta forma, nos abrimos a la posibilidad de apreciar nociones asociadas a la salud y la enfermedad, como son los aspectos saludables, el placer, el malestar o el sufrimiento. Al introducir un “y”, estas nociones se asocian o agencian a otros significantes y expresiones. También hacemos la salvedad que a los fines de nuestra tesis, focalizaremos sólo sobre la salud y la enfermedad. Esto no implica desconocer la preponderancia que suponen para el proceso la atención y el cuidado.

Como mencionamos anteriormente, tenemos en cuenta que la salud y la enfermedad suponen una interacción indisociable. Solamente haremos una caracterización de los términos para distinguir ciertas particularidades de los mismos e introducir instancias que se vinculan con lo saludable y lo mórbido, pero que no se terminan de configurar como tales.

En este corpus teórico, la salud implica el desarrollo de relativos bienestares contextualizados en espacio, tiempo, culturas, territorios y sociedades. Estos bienestares se relacionan con los múltiples elementos que mencionamos con antelación como son lo mental, lo social, lo espiritual, lo ambiental y lo físico. A su vez, su devenir se favorece por las interacciones posibles entre sujetos, grupos, colectivos y sociedades. Estos diversos agentes o entidades se las piensa como potentes y activas en la construcción de sus

propios procesos saludables. Lo saludable se vincula con la garantía de derechos por medio de experiencias que contribuyan a la subjetivación ya sea por el disfrute, el armado de lazos comunitarios y colectivos, los vínculos con otros, el desarrollo de oportunidades, el respeto a la diversidad y la autogestión (Casallas Murillo, 2017; Laurell, 1981, 1994; Menéndez, 2005; Stolkiner, 2013, 2015). Desde esta perspectiva no se nombra a la salud por ejemplo como física o mental o ambiental. En contraste, se apela a reflexionar sobre lo físico, lo mental o lo ambiental de la salud (Gavilán, 2015).

El énfasis en esta mirada se sitúa en una visión neovitalista que se conecta con nociones como las de cuerpo subjetivo y placer. A su vez, esta corriente aprecia otras connotaciones que apuestan a la diversidad de los bienestar como es el caso de la propuesta denominada *Sumak Kawsay* (del vivir bien o buen vivir). La misma alude a una cosmovisión andina que implica el registro de las vinculaciones de la configuración social y comunitaria que se da entre los humanos y la naturaleza en la trama de la vida. De hecho en parte de las producciones se alude a la existencia de “una salud” que tiene en cuenta el metabolismo entre la sociedad y la naturaleza (Breilh, 2011, 2013; Stolkiner y Ardila, 2012).

Si bien para la salud colectiva latinoamericana el énfasis no está puesto en lo mórbido, no desconoce el rol de la enfermedad. La enfermedad se encuentra en movimiento y fluye en el entramado vital. Se asocia con la posibilidad de sufrir daños y el surgimiento de lo mortecino. La existencia de elementos patológicos no lleva a que el conjunto de la vida de la persona se piense desde allí. En todo caso un proceso de enfermedad se puede dar a la par de la existencia de aspectos saludables, que generen placer o ser parte del sufrimiento, sin que esto necesariamente se catalogue como mórbido. Es decir, la enfermedad en gran medida convive con configuraciones cercanas a la salud mientras el curso de la vida tenga lugar (Stolkiner y Ardila, 2012).

Otro elemento interesante dentro del movimiento de salud colectiva latinoamericana es la existencia de diversas entidades que clásicamente se han ocultado bajo la concepción de la salud y la enfermedad como un estado. Para dar cuenta de ello, apuntamos a lo postulado por Augsburger (2002) y Menéndez

(2005) que resaltan que para examinar lo propio del proceso de salud y enfermedad se debe tener en cuenta una serie de problemáticas subjetivas (por ejemplo desventuras en lo afectivo, insatisfacciones de la vida cotidiana, frustración en lo laboral) que enfrentan a los sujetos y que no por ello linealmente conducen a la enfermedad y requieren de ser catalogadas en diagnósticos clínicos.

Desde la salud colectiva latinoamericana se formulan líneas de estudio que no se proponen desde lo patológico y lo mórbido. Se trata de posicionamientos que van más allá del aislamiento de problemáticas y etiquetamiento de sujetos en enfermedades o síndromes. Es imperioso destacar el rol hegemónico que durante largo tiempo ha cumplido la reproducción social de la enfermedad y la medicalización. En el sostenimiento de estos fenómenos ha sido crucial el papel ocupado por frentes tradicionales de profesionales y especialistas, investigadores, medios de comunicación y fuerzas corporativas globales. Desde allí, se ha instado por reducir la sintomatología a un aspecto individual y biológico sin reflexionar sobre las relaciones de poder involucradas. Esto se ha acompañado de ahistoricidad, autoritarismo y un rol pasivo de quien es “paciente” por medio de una participación subordinada dentro de un modelo médico hegemónico y un complejo farmacéutico industrial (Stolkiner, 2013).

Ante estas críticas, surgen estudios que intentan caracterizar entidades como el malestar y el sufrimiento sin que por ello se circunscriba una patología. Por ejemplo, en relación al malestar, Augsburger (2002, 2004) afirma que se trata de un fenómeno experimentado y percibido por sujetos y que es posible o no de estar acompañado de síntomas o signos que sean posibles de ser detectados por terceros. El mismo se identifica por el registro de incomodidad, angustia y aparición difusa de aspectos dolorosos. La autora señala que existen umbrales que hacen a la percepción y tolerancia subjetiva y social de lo que se percibe como malestar. El malestar es capaz de ser externo e interno a la par, objetivo y subjetivo, conciente o inconciente. Este puede preceder al sufrimiento y la enfermedad, pero incluso encontrar caminos divergentes. Hay aspectos históricos que escapan a las clasificaciones mórbidas y que no conducen necesariamente a la enfermedad. En el caso del malestar es imprescindible tener en cuenta las circulaciones del contexto y la subjetividad, entendida en una de

sus acepciones más amplias como la cosmovisión que se tiene sobre la realidad. En este sentido, al reflexionar sobre situaciones donde se produzca el malestar es importante tener en cuenta el momento histórico como las dimensiones subjetivas que permiten acceder a conocer los sentidos, significaciones, valores e identidad que se encuentran imperantes en determinada cultura y hacen cuerpo sobre los sujetos.

En el caso del sufrimiento, Stolkiner (2013) señala que se trata de un fenómeno que permite reconocer y en ciertas ocasiones expresar los atravesamientos propios de la vida en los cuales se conjuga lo doloroso. A su vez el sufrimiento se vincula con el padecimiento en tanto tiene presente la percepción subjetiva, la presencia de otros con los que se interactúa y la comunidad. Así, este concepto posibilita salirse de la hegemonía de la ontologización de la enfermedad y su patologización diagnóstica. En este sentido se conjuga un transcurrir, muchas veces enlazado con los tiempos vitales y las circunstancias. En este sentido, se elude a una mirada productiva de “resolver”, para darle curso y tramitar.

Stolkiner (2001) ha trabajado sobre el sufrimiento subjetivo en diversas comunidades y ha logrado encontrar otras formas en las cuales se lo ha podido nominar. Por ejemplo, un caso que ilustra sobre esto es el que aconteció en una investigación llevada adelante por la autora y el equipo del cual era parte. Por medio del contacto con una comunidad, arribaron a circunscribir una categoría vinculada al sufrimiento subjetivo que los protagonistas del estudio llamaban “quebranto”. La misma para esa comunidad reflejaba el padecer ante coyunturas vitales como el desempleo o la partida de los hijos del hogar, curiosamente esta no se circunscribía en las díadas interno-externo o corporal-psíquico.

Es desde lo postulado previamente que nos posicionamos desde una mirada amplia en relación al proceso de salud y enfermedad. De este modo, nos encontramos atentos a múltiples configuraciones que se despliegan en su seno. Las mismas nos advierten sobre situaciones que son capaces de generar malestar y/o sufrimiento e influyen sobre las vidas de las personas sin ser categorizadas como patológicas, ni ser descartadas en su abordaje justamente por ello. A su vez, a partir de esta concepción visibilizamos la existencia de

aspectos que no se establecen como una defensa al malestar necesariamente. Este posicionamiento abona a salir del determinismo y contribuye a darle lugar a lo múltiple que por sí mismo es capaz de constituirse como saludable y sumar a relativos bienestares. No todos los aspectos cercanos a lo saludable se modelan como contraposición a la enfermedad.

Hasta aquí hemos caracterizado al proceso de salud y enfermedad. Esto nos permitirá reflexionar sobre cómo el mismo se liga con los entornos laborales. Como lo hemos mencionado anteriormente, para la salud colectiva latinoamericana el proceso de salud y enfermedad no es natural y ahistórico. De esta forma, el mundo laboral ha permitido demostrar cómo se despliega la determinación social del proceso de salud y enfermedad entre los trabajadores. En esta dirección, son pioneros los trabajos de Laurell (1981) que dan cuenta sobre cómo la salud y enfermedad de los trabajadores traducen el “modo específico en cómo se da el proceso biológico de desgaste y reproducción” (p.8).

Desde esta perspectiva, se afirma que el modo en el cual una persona se apropia de la naturaleza en un contexto determinado por medio del despliegue de un proceso de trabajo, demarca el transcurso de su salud y enfermedad (Laurell, 1981). Esta contribución hilvana la salud y enfermedad con la estructura social, las condiciones de vida y el proceso de trabajo (Breilh, 2011).

Un ejemplo de las líneas de trabajo en esta clave lo distinguimos en las contribuciones de Laurell y Márquez (1983) quienes investigaron en la década de los ochenta a un amplio conjunto de obreros mexicanos. De esta forma, las autoras establecieron por medio de indicadores estadísticos cómo al cronificarse determinado proceso de producción y consumo capitalista, se percataba el desgaste de estos trabajadores. El mismo se registraba por medio de la detección de enfermedades profesionales típicas y fallecimientos vinculados a las mismas o en el ámbito laboral. A su vez, las autoras situaron elementos ocultos del desgaste al desentrañar cómo los trabajadores sufrían estos procesos a edades tempranas en comparación con otros trabajadores de otros sectores o la población en general.

Esta investigación contribuyó a generar datos, hipótesis y postulados que nos han permitido, en primer lugar, reconocer el desgaste en la clase obrera y su desintegración física y psíquica en el tiempo. De manera paralela, el estudio fue pionero en posicionar la tesis que sostiene que lo sintomático se suele emplazar en el cuerpo de los obreros. Esto alude a la corporeización de las diferencias de las maneras de vivir, disfrutar, enfermar y morir que son habituales entre clases sociales y se sustentan en las desigualdades estructurales (Betancourt, 1994).

A partir de las teorizaciones representadas con anterioridad, constatamos la existencia del proceso de desgaste entre ciertos trabajadores en un modo de producción capitalista. En este, algunos disponen de los medios de producción y otros venden su fuerza de trabajo para la consecución de bienes y/o servicios. Por la venta de la fuerza de trabajo, en ciertos sectores laborales, se obtiene a cambio un salario que permite acceder al consumo. Consecuentemente, en este proceso se genera la producción del valor donde se encuentra la plusvalía: la valorización del capital sobre la fuerza de trabajo obrera en beneficio del capitalista. Por medio de datos epidemiológicos se pudo constatar que para los trabajadores que venden su fuerza de trabajo en este modo de producción capitalista, el valor de uso rápidamente queda destañido ante el brillo del valor de cambio (Laurell y Márquez, 1983).

Así, el modo de producción y consumo en esta coyuntura capitalista lleva a que se exceda la posibilidad de descanso obrero. Por ello, se rompe con el tiempo natural de recuperación de la fuerza de trabajo en favor del tiempo abstracto del capital, que es el valor. De esta forma, se cotejó que el desgaste persiste y se incrementa a la vez que no es posible recuperar por el consumo lo que se perdió en el proceso productivo, donde se vendió la fuerza de trabajo de determinada manera. El desgaste de los obreros es la representación corporal y cotidiana de la explotación. Entonces el proceso de trabajo no es inocuo para la salud. Los trabajadores se desgastan y pierden sus vidas cotidianamente en los sitios en que se supone que “van a ganársela” (Laurell y Márquez, 1983).

Como resultado de lo anteriormente explicitado las autoras concluyen que la lógica de producción capitalista incrementa la productividad a favor de

determinados grupos y profundiza las desigualdades disminuyendo por ejemplo la resistencia obrera a la explotación (Laurell y Márquez, 1983).

Lo expuesto hasta aquí no es menor en un contexto de transformaciones de formas identitarias profesionales donde existe la fragmentación y la individuación en detrimento del enlace colectivo y la posibilidad de darle un lugar importante al “nosotros”. La relevancia de la dimensión colectiva en el trabajo no es una cuestión descriptiva sino que permite demarcar, como mencionamos anteriormente, la posibilidad de resistencia de los trabajadores por su organización colectiva. En este sentido, la dimensión colectiva brega por la garantía de derechos laborales, el cuidado de un nosotros y la limitación del peso de la determinación social por el avance societario. De no sucederse esto, suelen divisarse patologías que hacen a los entornos laborales y los trabajadores, las cuales hemos referenciado con antelación en esta tesis.

Nos resulta importante destacar un último eje con respecto a las vinculaciones entre las formas identitarias profesionales y el proceso de salud y enfermedad. Previamente señalamos cómo la existencia de un modo de producción capitalista que tiende hacia el desgaste no lleva ineludiblemente y para todos a lo patológico. En este sentido y recuperando la vertiente neovitalista de la salud colectiva latinoamericana, ponderamos la dimensión saludable que las formas identitarias profesionales incluyen al caso. De esta manera, para sopesar el aporte saludable de las formas identitarias profesionales requerimos de dos elementos:

- En primer lugar, una conceptualización que considere a los sujetos como activos. De esta manera, adoptamos una concepción de sujeto que va en la misma línea que plantea Stolkiner (2001) al recuperar los trabajos de Toni Negri. Por ello, definimos a los sujetos como seres comunes y potentes a la vez. Esto implica que son parte del proceso histórico de producción y reproducción de la vida que comparten con otros. A la vez, tienen la posibilidad de innovar y romper con lo determinado por una composición o recomposición de sus deseos y actos sobre la realidad por espacios de resistencia o fuga.

- En segundo lugar, como reparamos antes, es a partir de la circulación del encuentro y de lo compartido que aspectos identitarios favorecen a la salud en el trabajo. En nuestro caso, es a partir de los datos recolectados por el trabajo de campo que veremos si hay dimensiones que puedan aportar a ello o no.

En este sentido, el avance de aspectos que abonan al malestar, al sufrimiento y a la enfermedad no lleva indeclinablemente hacia lo patológico. Existe la posibilidad que los aportes colectivos se erijan como resistencia a ello. Ante un contexto desfavorecedor de lo compartido, dentro del agrupamiento profesional, el colectivo de trabajo se puede configurar y registrar aspectos vinculados al sentido del mismo, la dimensión del placer y por ende lo saludable.

En conclusión, para la salud colectiva latinoamericana la dimensión saludable del trabajo se relaciona con la organización colectiva y la resistencia de sujetos activos que instan por formas alternativas de vinculación y desarrollo de la vida. Esto se produce en tanto se vuelve conciente el peso del desgaste que conlleva el modo de producción capitalista y la necesidad de modos alternativos o pequeños espacios de resistencia en torno a la vivencia de lo laboral. Desde allí y al adherir a una concepción neovitalista tenemos en cuenta el devenir de aspectos que aportan a lo saludable. Esto sucede como propio de las garantías de los sujetos al desplegar de manera colectiva aspectos capaces de generar bienestar. Estas caras del bienestar en el trabajo no surgen de la nada, son parte del proceso dialéctico de la salud y la enfermedad.

En el apartado siguiente nos adentraremos a comprender cómo desde el advenimiento de lo colectivo que sitúa la psicodinámica del trabajo, se fortalecen dimensiones propias de las formas identitarias profesionales solidarias con lo saludable.

3.6. La dimensión colectiva desde la psicodinámica y sus aportes a la salud laboral en un contexto de primacía de formas identitarias profesionales societarias

En el presente apartado ahondaremos en dimensiones propias de lo colectivo, entendiendo que este punto se entrelaza con la salud de los trabajadores y las formas identitarias profesionales. Para ello, recurriremos a aportes de la psicodinámica del trabajo. De este modo, terminaremos de plantear aproximaciones a la pregunta que nos formulamos al comienzo del capítulo: ¿Qué posibilidades hay que las formas identitarias profesionales contribuyan a la salud laboral en un contexto que tiende hacia su crisis en términos de lo comunal?

Como mencionamos anteriormente, la psicodinámica del trabajo ha localizado en las últimas décadas transformaciones en el mundo laboral. Las mismas se han visto vinculadas a procesos de mercantilización y precarización que han impactado sobre las organizaciones y los trabajadores. Para esta corriente de pensamiento esta coyuntura se enmarca dentro de un giro gestor o neoliberal en el cual se han profundizado lógicas propias del capitalismo. Esto a la par, se ha corporizado en experiencias entre trabajadores que tienen miedo a perder sus puestos laborales por la alta competencia y llevan a cabo estrategias cínicas ante el debilitamiento de sentido en el trabajo. Como resultado de esta situación, percibimos una desintegración de la civilidad en los lugares de trabajo. El trabajar de manera colectiva se ve en merma, aún en empleos en los cuales se comparte un espacio en común y se destinan muchas horas para su concreción (Dejours, 2012a).

Para Dejours (2015) en la actualidad se detectan dificultades para la convivencia en el trabajo. Esto se sostiene bajo lo que el autor denomina “técnicas de dominación” que promueven la competencia feroz y perjudican las relaciones de confianza. El impulso de estos movimientos responden a la lógica de la ganancia de la gestión en un modo de producción de alto y rápido consumo. El giro gestor fomenta la individuación porque la misma elude la posibilidad de colectivizar, reflexionar y movilizar la acción colectiva para hacer algo con aquello que resulta injusto o genera sufrimiento en el trabajo. Las consecuencias

del giro gestoriano se emplazan sobre los trabajadores que cada vez se ven más solos en sus puestos. El sostenimiento de la soledad a lo largo del tiempo suele relacionarse con la aparición de la desolación y el surgimiento de enfermedades como consecuencias de cómo se organiza y se sostiene el trabajo.

Estas caracterizaciones son vistas por Dejours (2015) en diversos sectores de actividad. En lo que concierne al trabajo de los docentes, el autor señala cómo la actividad se ha visto atravesada mundialmente por la sobrecarga y las modificaciones de los sujetos a los que se enseña. Así, destaca que en la docencia la actividad debe adaptarse a los destinatarios, es decir al estudiantado. Ante un contexto neoliberal uno de los principales apremios que suele conllevar malestar es el imperativo de homogeneizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, tener que enseñar de una misma manera a personas que arriban al aprendizaje de diferentes maneras.

Los avances del giro gestoriano impactan sobre las formas identitarias profesionales. Como señalamos en el capítulo 2, los elementos identitarios en el trabajo se referencian con el reconocimiento, la posibilidad de encontrar sentido en el trabajo, el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia como también la implicación subjetiva de los sujetos en sus actividades (Dejours, 1998; Pujol, 2013a). La identidad en el trabajo para Dejours (2015) requiere de elementos colectivos ya que la misma se construye con y a través de otros.

De esta forma, las maneras en cómo se constituye identidad se sostiene en dimensiones colectivas: posibles acuerdos “técnicos” (en sentido estricto de la palabra pero también de lo considerado correcto y del saber-hacer del oficio) y de confianza para cooperar y lograr objetivos. Esto, es posible en cuanto y en tanto se tenga presente la dimensión colectiva del trabajo. Para trabajar y disponer de elementos que toleren el sufrimiento, o en todo caso sumen al bienestar, es indispensable reconocer que existen otros: ya sean autoridades, colegas y/o destinatarios de nuestro esfuerzo (Dejours y Molinier, 1998; Dejours, 1998).

La psicodinámica establece que la identidad en el trabajo requiere de una confirmación reiterada de la misma. Es decir, tiene la particularidad que implica

una ganancia para sí, pero requiere indefectiblemente un pasaje “por los otros”. La dinámica del reconocimiento sitúa un sujeto que existe en cuanto hay otros que lo consideran. Establecerán Dessors y Molinier (1998) que “la identidad es una conquista que se capitaliza en el orden de lo singular pero que se opera en el orden de la intersubjetividad” (p. 12).

A partir de lo estético, lo bello, lo útil de lo que se puede realizar en el trabajo, se posibilita posicionarse ante sí y ante otros. Es por este camino posible encontrar sentido y realización, disponer placer y tratar de contribuir a maneras saludables de hacer con aquello que se resiste (lo real) para no enfermar en el trabajo mientras tanto (Dejours, 1998).

En contextos en los cuales prima la soledad, el intercambiar con otros se coarta y se dificulta la construcción de un nosotros compartido. En este sentido, los elementos identitarios se intensifican en su versión en singular. La identidad en el trabajo requiere de la dimensión colectiva para desplegarse. De no darse esto, pueden aparecer patologías de la soledad que se traducen en cuadros vinculados a trastornos del humor, violencia en el trabajo, adicciones en ámbitos laborales, agotamiento profesional que se traducen en frustración persistente, desgaste emocional, irritabilidad, retraimiento y pérdida de sentido (Dejours y Gernet, 2014).

Anteriormente mencionamos aportes de la psicodinámica para pensar las funciones del colectivo de trabajo con las producciones de Davezies (1998) en el capítulo 2. En la misma perspectiva, podemos contemplar lo situado por Pujol (2013a) cuando menciona que lo colectivo en el trabajo se comprende en tres planos que hacen a la salud:

- Apela al sentirse parte de un grupo con quien se comparte actividades en un tiempo y espacio. Esto es solidario al despliegue de la cooperación, al darse la interacción y la confianza con otros. A partir de lo colectivo existe la posibilidad de reconocerse a sí mismo y a otros como colegas y a nombrarse como compañeros.

- Lo colectivo incluso remite a lo compartido de la identidad profesional. Se trata de reconocer, llevar a cabo y participar de una “comunidad de prácticas” por medio de reglas y saberes propios de un oficio.
- Por último, alcanza a aquellas acciones colectivas que han sido instituidas y por ejemplo se reconocen en la representación gremial.

En el marco de esta tesis, es en relación a los primeros dos sentidos establecidos por la autora que seguiremos abordando la dimensión colectiva para el aporte a dimensiones saludables de las formas identitarias profesionales. Para la autora lo colectivo (en el mejor de los casos vivenciado por un colectivo de trabajo) es lo que potencia al sujeto y funciona como una guía para la construcción de la identidad con otros en el trabajo. A pesar que lo colectivo posibilita la identidad profesional (al considerar al contexto, a la par podríamos decir que articula determinadas formas identitarias profesionales), también limita al sujeto sobre una comunidad de prácticas. De los intercambios entre estos aspectos, reconocemos la tensión que hace surgir elementos identitarios que reafirman lo creativo y único de la singularidad, a la vez que instituye un nosotros, incluso en las diferencias (Pujol, 2013a).

En nuestra tesis partimos de la selección de “lo colectivo” para avanzar en el análisis, referido a la acción conjunta que se moviliza desde las relaciones sociales entre trabajadores dentro de una organización.⁶ Si es que existe cooperación, “lo colectivo” permitirá el pasaje de un grupo a un colectivo de trabajo.

El colectivo de trabajo adviene. El mismo no existe por la mera suma de sujetos que trabajan en una misma tarea y comparten un lugar y un tiempo de manera conjunta. Para que esto ocurra, deben darse conquistas donde lo

⁶ Deducimos que lo colectivo históricamente se ha relacionado con lo comunal (prevalencia del nosotros), pero al dar lugar a la diversidad en cuanto se conjuga con la singularidad de sujetos y grupos, no se liga linealmente con este tipo de formas identitarias profesionales.

colectivo se acompañe de la existencia de normas, reglas del oficio, confianza, reconocimiento y por lo tanto cooperación.

Es fundamental contemplar que el colectivo de trabajo implica sujetos que se reconocen como pares en torno a actividades conjuntas que hacen a un campo. Ahora, para avanzar en términos de la psicodinámica del trabajo (y en coherencia con lo planteado en esta tesis doctoral) es importante eludir la “antropomorfización” del mismo (Davezies, 1998). Esto cobra sentido, de la misma manera en cómo nos distinguimos de teorías que abonan al “síntoma social” para analizar fenómenos socialmente determinados donde la dimensión grupal no es un mero conjunto de sujetos sino que requiere de producciones y significaciones inéditas entre sus miembros en cuanto se perciben en el grupo, reconocen a otros válidos y se distinguen a otros que quedarán por fuera como un “ellos”.

En la conformación de un colectivo de trabajo, suele suceder que en un primer momento los trabajadores movilizan tendencias singulares y no llegan a conformar acuerdos. En este escenario es asiduo que reine el caos, la incoherencia y el desorden. Señala Dejours (2012b) que “solo es posible un trabajo colectivo si se logra federar las inteligencias singulares para inscribirlas en una dinámica colectiva común” (p.68).

Entonces, para que se pueda conformar un colectivo, deben operar reglas en común. El desenvolvimiento de las mismas se da de la mano de la confianza. De esta forma, si se conjugan estos aspectos es posible la cooperación. La confianza consiste en mostrarles a otros cómo uno trabaja sin sentir temor que esto contraiga riesgos o efectos negativos sobre sí mismo. En la confianza está la posibilidad de volver inteligible el propio trabajo para que los demás lo puedan comprender. En este movimiento se exponen las artimañas de la actividad que permiten que el trabajo se concrete. Es decir, los secretos y trampas necesarias del trabajo. En este sentido, se podrá progresar hacia ello si se confía en la lealtad de los otros ante tal situación (Dejours, 1992, 2012b; Dessors, 1998).

Es decir, si emerge la confianza se abre la posibilidad de deliberar sobre las diferentes maneras de hacer el trabajo y por ende el despliegue de las

normas y reglas. Se da lugar a la controversia sobre los *modus operandi*, se debate sobre ello y en el mejor de los casos se establece un consenso o “consentimiento directo” sobre lo que se debe y no hacer. Si el consenso es un horizonte difícil de alcanzar, otra opción es el arbitraje, ya sea de mano de pares o autoridades. La eficacia de esta última estrategia, que se acerca a un “consentimiento fundado en la disciplina”, tiene que ver con quién sea la persona que la ejecute. Para que el arbitraje sea tenido en cuenta es preciso que lo lleve a cabo alguien que disponga de legitimidad para el conjunto y se realice de una manera clara y transparente. Estos caminos posibles tienen como meta arribar a un “acuerdo normativo” que sirva como brújula. Cuando son varios los acuerdos normativos que se logran, hablamos de “reglas de trabajo”. Las reglas de trabajo pueden ser sobre dimensiones técnicas como así sociales, del lenguaje y éticas. Si a su vez estas reglas se transmiten a lo largo de “generaciones”, nos referimos a “normas del oficio”. Las reglas de un colectivo de trabajo para seguir sosteniéndose como tales, deben modificarse en el tiempo y ser coherentes con el contexto. Para ello es preciso que se vayan dando espacios de deliberación (formales e informales) para nuevas legalidades (Dejours, 2012b; Dejours y Gernet, 2014).

Por medio del establecimiento de reglas y normas y de la garantía de la confianza es que la cooperación se hace posible. Allí el reconocimiento, como lo planteamos en el capítulo 2, juega un lugar importante. Por su parte, la cooperación se vincula con la “deóntica del hacer”, es decir la voluntad de trabajar y producir juntos. Esto a la par, requiere de lazos de civismo o convivencia, de lucha contra un frente en común y/o de negociación ante relaciones visibles de poder. La cooperación no se basa en la posibilidad de conseguir el cumplimiento a la perfección de la técnica, por su parte descansa en la estrategia para (re)apropiarse y al menos parcialmente ir hacia la libertad y la autonomía. Estos elementos son los que relanzarán el ciclo para poder seguir elaborando lo real que se distancia de lo prescripto del trabajo (Dejours, 1998, 2012a, 2012b).

Según la psicodinámica del trabajo “es la cooperación la condición de la salud mental de cada uno de nosotros” (Dejours, 2015, p. 88). Por medio de la misma es que, como mencionamos antes, se relanza la posibilidad de hacer

lazos, encontrarse con otros en el trabajo, realizar tareas en conjunto y florecer sentimientos de pertenencia. Todos estos aspectos realzan los elementos mentales y sociales del trabajo y son centrales para la identidad. Es por la dimensión colectiva, cuyo máxima expresión implica el armado de un colectivo de trabajo, que la identidad es pensada como una configuración posible de contribuir al placer y lo saludable entre trabajadores (Dessors, 1998; Dejours, 2012b, 2015).

Autores dentro de la tradición de la psicodinámica del trabajo advierten situaciones en las cuales se pueden complicar el funcionamiento del agrupamiento profesional como colectivo (Molinier, 1998, Dejours, 1998, Davezies, 1998, Clot, 2013). De este modo, contemplamos:

- Por un lado, escenarios en los cuales el sufrimiento es muy alto y deja a los sujetos paralizados y sin herramientas. Esto se empeora si la organización del trabajo (a veces incluso cínicamente) se opone al encuentro y al trabajo conjunto para considerar transformaciones o soluciones al padecimiento. Es decir, se trata de casos en los cuales se combina el sufrimiento agudo y la imposibilidad de movilizar la creatividad para hacerle frente por restricciones organizacionales. Ante ello, puede acontecer que lo que suceda es que se suspenda la posibilidad de percibir el riesgo, ir hacia la renegación de su consideración y seguir trabajando pese a todo. Este panorama plantea un suelo fértil para las descompensaciones, recrudescimiento de la individuación, sufrimientos silenciosos y por ende la aparición de enfermedades sobre los sujetos.
- Por otro lado, colectivos degradados en los cuales existen situaciones de riesgo pero están veladas por el “no pensar”. En palabras de Davezies (1998), se trata de colectivos en los cuales “aparece entonces una identidad profesional masiva que reduce a los individuos a rasgos comunes y limita la expresión de las diferencias en la medida en que serían susceptibles de reactivar este sufrimiento cuya evacuación moviliza sus energías” (p. 188).

Conforme a ello, coexisten modalidades defensivas que no van hacia el origen del sufrimiento. Por el contrario, se quedan en explosiones entre grupos, bloques o fracciones por medio de acusaciones y proyección de lo que genera malestar. Lo complejo de ello, es que la profundización de estas coyunturas lleva a enfrentamientos que desgarran el tejido vincular/relacional.

Autores como Clot (2013) distinguen el riesgo que puede conllevar “la construcción monológica” en el colectivo, siendo estas circunstancias en las cuales la comunicación se vuelve rígida y no le presta lugar a la circulación de las diferencias. Ello también fragmenta el lazo vincular en tanto se dan condiciones de pérdida de creatividad, autorización para compartir ideas y sentimientos de despersonalización.

- Según Dessors y Molinier (1998), la flexibilidad para que el colectivo se sostenga vigente y renueve es necesario. Esto implica ir construyendo nuevos acuerdos tácticos sobre cómo realizar el trabajo frente a transformaciones contextuales, como también poseer pausas y espacios de encuentro que a veces se conceptualizan como “tiempo perdido” por las organizaciones o gerencias. No obstante, se trata de condiciones determinantes para el colectivo, ya que posibilita que siga en movimiento, vivo. Su deserción se suele asociar con posibilidad de derrumbe colectivo o alertas hacia ello.

A partir de lo argumentado hasta acá es que nos preguntamos: ¿Qué lugar ocupa lo colectivo en un contexto de giro gestionario donde las formas identitarias profesionales están cercanas al avance societario? Lo colectivo en un contexto de giro gestionario para esta perspectiva es capaz de valorarse como un elemento “resistencial”, susceptible de tramitar aquello que contribuye al malestar, el sufrimiento y la enfermedad y aportar elementos capaces de llevar al reconocimiento y el bienestar (Dejours, 2012b). En este sentido, es válida la aclaración de Dejours (2015) cuando sitúa que lo colectivo y la cooperación en

esta circunstancia no es simplemente “una lucha defensiva contra el enemigo” (p. 88). Es decir, lo colectivo por sí mismo no es una estrategia defensiva. Por su parte, es una manera de seguir considerando a los sujetos como activos, de creer en su potencia de colectivizar para tramitar situaciones que generan malestar y apostar a otras formas de seguir trabajando y conviviendo de manera conjunta en los momentos en los cuales se trabaja.

En un contexto de giro gestionario y avance societario se plantean posibles opciones por parte de los sujetos: la salida de la organización, la aceptación leal al orden organizacional o a la coyuntura por la resignación o el intento de llevar a cabo prácticas que tiendan hacia la oposición de lo que genera malestar. En este último caso de “resistencia”, los trabajadores implementan acciones ocultas para hacer más ameno el trabajo o por su parte abiertamente buscan el cambio de la situación que creen injusta y se ubica como fuente de malestar y sufrimiento (Revilla Castro, 2017).

Pujol (2013a) por medio de sus estudios examina cómo son las poblaciones más jóvenes y con mayor capacitación las que disponen de menor resonancia subjetiva con el colectivo. A su vez, la autora detecta cómo la alta rotación, el pluriempleo y los cambios significativos en el entorno laboral limita la valorización del colectivo como significativo en lo cotidiano del trabajo. A veces la dimensión colectiva se vuelve valiosa para los trabajadores en casos donde hay una existencia de conflictos y la necesidad de atravesarlos. Lo curioso de esta circunstancia se encuentra en que hay un discurso organizacional que insta por el trabajo colectivo y el aprendizaje cooperativo. Sin embargo, no existen condiciones de trabajo, líneas de gestión o peso de políticas públicas que puedan concretar esto en acciones entre los trabajadores. En este sentido la autora concluye que es fundamental la condición colectiva para la identidad y la salud en el trabajo. Para que esto pueda acontecer además de la resistencia de los trabajadores y sus intereses a seguir trabajando de manera conjunta, deben existir instancias que permitan el debate sobre ello pero fundamentalmente construyan civilidad en el trabajo.

Hasta aquí hemos dispuesto coordenadas donde recuperamos la dimensión colectiva en torno a la posibilidad de la salud laboral en vinculación

con las formas identitarias profesionales. Será a partir del encuentro con los datos que veremos cómo considerar estos fenómenos en el conjunto de docentes bajo estudio.

3.7. Síntesis sobre elementos a considerar del capítulo 3 a los fines de esta investigación

En este capítulo tres, hemos complementado el desarrollo de las formas identitarias profesionales en función de situarlo en tensión con el contexto histórico-social en el cual estas tienen lugar, sus articulaciones con los procesos de trabajo de docentes y posibles consecuencias para la salud laboral de los trabajadores.

Así, hemos dispuesto coordenadas conceptuales que nos permiten delimitar un escenario de transformaciones de las formas identitarias profesionales, donde el pasaje desde configuraciones comunales hacia modalidades societarias aparece asociado al avance de lógicas de competencia, fragmentación del lazo vincular (Dubar, 2002; Dejours, 2012a) y fundamentalmente individuación: prevalencia del yo por sobre los otros y el grupo (Dejours, 2015).

Estas transformaciones no son naturales ni lineales: se inscriben en la intensificación de un modo de producción capitalista post-fordista caracterizado por la globalización económica, la reestructuración del trabajo, la tecnificación acelerada y la expansión de coordenadas gestionarias que organizan la actividad laboral bajo principios de eficiencia y rendimiento (Dejours, 2015; Henry, 2019; Zelaschi, 2013; Amable et al., 2014).

En las formas identitarias comunales, la comunidad no constituye un simple entorno, sino el principio organizador que nombra, orienta y otorga sentido a las prácticas, donde la pertenencia, la adjudicación y la asunción de identificaciones compartidas permiten estabilizar trayectorias y vínculos. En contraste, el predominio creciente de configuraciones societarias supone la emergencia de vínculos más lábiles, episódicos y funcionales, la declinación de referentes comunes y la fragilización del nosotros, habilitando experiencias de identidades contingentes. Este movimiento se acompaña de la erosión de

marcos colectivos de reconocimiento, la valorización del logro individual y la multiplicación de evaluaciones y dispositivos de control subjetivo que interpelan a los sujetos a gestionarse a sí mismos en términos de eficacia organizacional y capacidad de adaptabilidad (Dejours, 2015; Pujol, 1999; Revilla Castro, 2017).

Desde nuestra perspectiva, anclada en la noción de determinación social, estas transformaciones identitarias deben ser leídas simultáneamente con las modificaciones de los procesos de trabajo. En un contexto donde la gestión del desempeño, la competencia desleal, la soledad en el hacer y el cinismo se vuelven posibilidades en la organización laboral, la descolectivización del reconocimiento fragiliza la producción de sentido en lo que se hace (Dejours, 2012a; 2012b; Breilh, 2011). El resultado no es únicamente los cambios en cómo se nombran y son nombrados los trabajadores, sino también en la reconfiguración de sostener bienestar, tramitar malestar y enfrentar el sufrimiento derivado de la actividad.

En el caso de la educación técnico profesional secundaria, estas transformaciones se inscriben en un proceso histórico que redefinió las particularidades del sistema educativo argentino. Tal como señalamos previamente, la reforma iniciada en los años noventa —particularmente con la Ley Federal de Educación N.º 24.195 (1993)— implicó un corrimiento del Estado nacional como garante central del derecho educativo hacia esquemas descentralizados, con transferencia de responsabilidades a las jurisdicciones, heterogeneidad en la asignación de recursos y segmentaciones múltiples (Basualdo, 2003; Zelaschi, 2013). En este período, se consolidaron procesos de precarización material y simbólica del trabajo docente, intensificación de la tarea, exigencias crecientes de capacitación para sostener la inserción laboral, y la emergencia de trayectorias caracterizadas por la excesiva responsabilidad por parte del trabajador, el pluriempleo y la circulación constante entre escuelas, fenómeno identificado como el de los “docentes taxi” (Tedesco y Tenti Fanfani, 2006).

Posteriormente, la Ley de Educación Técnico Profesional N.º 26.058 (2005) y la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 (2006) buscaron poner en valor este subsistema, recuperando el rol estratégico de la formación técnica. No

obstante, dichas normativas operaron sobre estructuras ya atravesadas por desigualdades territoriales, heterogeneidad en las capacidades de los establecimientos-escuela, deterioro de equipamientos y demandas crecientes de articulación con el sector socio-productivo en un escenario incierto (Lorfa y Canto Herrera, 2014; Zangaro y Szlechter, 2022).

En este marco, el proceso de trabajo docente requiere una lectura situada que permita comprender cómo las transformaciones socio-históricas y organizacionales inciden sobre las condiciones concretas de la enseñanza y sobre la construcción de las formas identitarias profesionales. Siguiendo a Neffa (1989, 2019), entendemos el proceso de trabajo como la articulación dinámica entre la fuerza de trabajo, los medios de trabajo y la finalidad del mismo, en relación con los condicionamientos históricos, normativos y organizacionales que configuran la actividad laboral. Esta concepción permite reconocer que el trabajo no es solo una operación técnica, sino también una actividad humana donde se ponen en juego dimensiones personales y colectivas (Dejours, 1998, 2012a).

En el campo educativo, esta articulación se encuentra atravesada por tensiones propias de una tarea que combina dimensiones materiales, simbólicas y relacionales (Tenti Fanfani, 2007; Dubet, 2006). La fuerza de trabajo se expresa en la conjunción de saberes disciplinares, pedagógicos y prácticos, cuya valorización social y organizacional se encuentra mediada por los modos en que los establecimientos-escuela distribuyen tiempos, espacios y reconocimientos (Dubar, 2002; Pujol, 2022). Los medios de trabajo, por su parte, no se restringen a recursos técnicos o materiales. También incluyen las condiciones edilicias, la infraestructura disponible, los marcos normativos y los dispositivos existentes que posibilitan o restringen la tarea (Neffa, 2019; Henry, 2019). A la par, la finalidad del trabajo docente se orienta a la transmisión y producción de saberes, al devenir del aprendizaje pero también al sostenimiento del vínculo pedagógico como experiencia significativa, donde se juegan procesos de reconocimiento (Pujol y Gutierrez, 2019).

Desde esta perspectiva, el proceso de trabajo docente no puede disociarse de los contextos históricos y políticos en los que se inscribe. Las reformas educativas, la expansión de lógicas de evaluación y control, y la

creciente individualización del desempeño han modificado las condiciones en las que se ejerce la docencia, impactando tanto en la organización del trabajo como en las modalidades de cooperación entre pares (Amable et al., 2014; Henry, 2019; Zelaschi, 2013; Dejours y Gernet, 2014). Estas transformaciones reconfiguran el lugar del colectivo, introduciendo nuevas formas de gestión de sí, fragmentación de tiempos y desplazamiento de responsabilidades hacia los sujetos (Dejours, 2012b; Breilh, 2011).

En consecuencia, el análisis del proceso de trabajo docente constituye un eje fundamental para comprender cómo se producen y transforman las identidades profesionales en la actualidad. En el próximo capítulo se abordarán las especificidades que dicho proceso adquiere en la ETP secundaria, donde las condiciones materiales, las configuraciones de las organizaciones y las particularidades del oficio imprimen rasgos diferenciales a la tarea y a las experiencias de los trabajadores.

A partir de lo desarrollado, podemos retomar la pregunta que orienta este capítulo: ¿qué posibilidades hay de que las formas identitarias profesionales contribuyan a la salud en un contexto que tiende hacia su crisis en términos de lo comunal? Tanto desde la salud colectiva latinoamericana como desde la psicodinámica del trabajo, sostenemos que dichas posibilidades no deben ser pensadas en términos idealizados ni lineales que en líneas teóricas quedaron circunscriptas a la noción de “crisis”. En todo caso, se trata de contemplar las condiciones socio-históricas y organizacionales que estarían erosionando los soportes comunales de las identidades profesionales, potenciando la individuación, la competencia y la fragmentación vincular y por ende, transformando las maneras en cómo se sostienen las formas identitarias profesionales (Dubar, 2002; Dejours, 2012a; Pujol, 2022).

En este sentido, la salud laboral —entendida como proceso dinámico entre placer y sufrimiento, malestar y creación, atravesado por condiciones colectivas, organizacionales e históricas (Dejours, 1998, 2015; Davezies, 1998; Breilh, 2011)— encuentra en las formas identitarias profesionales un posible soporte o límite según las modalidades que asuma la relación con otros en el trabajo.

Las formas identitarias profesionales aportan a la salud laboral cuando se sostienen en configuraciones colectivas efectivas capaces de habilitar reconocimiento y cooperación. La noción de cooperación para la psicodinámica es entendida como la intención de trabajar con otros atravesados por lazos de civilidad. Es decir, la capacidad de un colectivo para federar inteligencias, deliberar, compartir lo que cada uno sabe hacer desde la confianza y construir reglas que permitan enfrentar lo real del trabajo (Dejours, 2012b; Molinier, 2006).

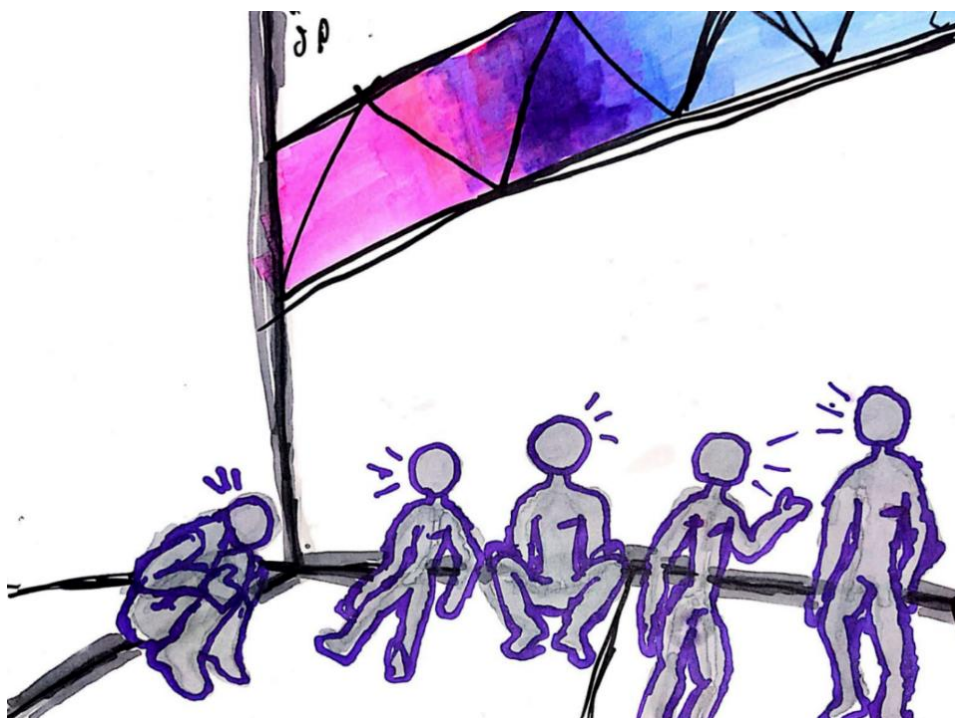
El reconocimiento y la cooperación son dos vertientes fundamentales para la tramitación del malestar en pos de lo saludable. En lo concerniente a la cooperación, requiere de confianza y normas compartidas a su base. Si esto se encuentra ausente, lo que predomina no es la cooperación sino su forma degradada: la mera coordinación. La coordinación puede ordenar tiempos y secuencias, pero no produce colectivo de trabajo, capaz de hacer eco de lo emergente, sostener el sentido del trabajo y movilizar hacia la tramitación del sufrimiento (Dejours, 2012b). Allí donde la coordinación reemplaza a la cooperación, emergen fenómenos como la soledad profesional, la imposibilidad de compartir dudas y saberes del oficio, la intensificación defensiva, la disputa fragmentaria por poder y la erosión del reconocimiento (Pujol, 2022; Dejours y Gernet, 2014).

Estas afectaciones no son abstractas. Se expresan en experiencias concretas que la literatura ha identificado como indicadores de malestar y sufrimiento en el trabajo: sentimientos de inutilidad, desorientación, impotencia frente a la tarea, frustración, sufrimiento ético o sobre lo que se considera correcto en el trabajo, retraimiento y pérdida de sentido (Davezies, 1998; Molinier, 2006; Dejours, 2015; Dejours y Gernet, 2014). En términos de salud colectiva, estas expresiones de malestar pueden también articularse con la precarización que se detenta en la pérdida de redes de sostén y la intensificación de desigualdades (Breilh, 2011).

Ahora bien, este proceso no se reduce a un determinismo organizacional. Tanto la salud colectiva como la psicodinámica sitúan a los trabajadores como sujetos potentes, capaces de inventar modos de sostener la tarea, producir vínculos, avanzar hacia lazos sociales y crear espacios resistenciales aún en

condiciones adversas (Stolkiner, 2001; Breilh, 2011). Así, emergen prácticas situadas que hacen al bienestar como: intercambios, consultas entre pares, el compartir saberes y situaciones cotidianas, armado de proyectos, celebración de logros y producción compartida de sentido, que permiten construir salud a través del trabajo y con otros. Es decir, estas experiencias son formas de placer en el trabajo vinculadas al sentido en la actividad, el orgullo profesional, el reconocimiento, la invención y la creación (Dejours, 1998; Molinier, 2006; Pujol, y Gutierrez, 2019).

En síntesis, las formas identitarias profesionales contribuyen a la salud en tanto logran anclarse en configuraciones colectivas que habilitan reconocimiento y cooperación. Allí donde dicho entramado es susceptible de sostenerse en cuento puedan emerger experiencias de placer por enseñar, sostener un proyecto educativo, acompañar trayectorias estudiantiles y reconocerse en un colectivo profesional. Cuando estos elementos se debilitan, proliferan la soledad, el malestar y el sufrimiento, expresados en agotamiento, desorientación, retraimiento y pérdida de sentido. Será en el análisis empírico donde indagaremos cómo estas tensiones se expresan entre los docentes de ETP secundaria entrevistados y en qué condiciones estos disponen de lo colectivo, el reconocimiento y la potencia para trabajar cooperativamente para ir en pos del bienestar o por su parte quedar expuestos a su fragilización y malestar.



Parte III: Perspectiva metodológica de la investigación

En la presente sección nos disponemos a desarrollar la perspectiva metodológica de la investigación por medio de caracterizar la educación técnico profesional y dar cuenta de las decisiones y particularidades metodológicas que hacen a nuestra tesis. Para ello, contaremos con dos capítulos.

En el primer capítulo (capítulo 4) avanzaremos en la descripción del caso y la caracterización del sector. Aguardamos que este capítulo termine de aportar elementos sustanciales para el posterior análisis de datos. Es por medio del conocimiento de las singularidades de la educación técnico profesional (ETP) que podemos situar con mayor precisión nuestras temáticas de estudio. De este modo, en el capítulo damos cuenta cómo se ha conjugado el devenir socio-histórico de la educación técnico profesional, el rol que cumple la dimensión normativa en lo educativo, el lugar que este tipo de educación dispone en la educación secundaria general, las peculiaridades de los procesos de trabajo de docentes de educación técnico profesional y una referencia al papel sindical dentro de este ámbito.

Creemos que el adentrarnos en las particularidades de esta rama profesional es fundamental en este tipo de tesis que busca estudiar fenómenos propios del mundo del trabajo. Es por medio de dar lugar a las percepciones y vivencias de los sujetos que se expande la posibilidad de conocer y reconstruir cómo se despliegan nuestros temas de estudio en torno a la dimensión colectiva del conglomerado profesional.

En el segundo capítulo (capítulo 5) estableceremos las consideraciones en torno a la selección del enfoque de investigación, la relevancia del caso y las técnicas de recolección de información. A su vez, ahondaremos en la dimensión ética puesta en juego, entendiendo la importancia de este aspecto en una investigación que recupera las percepciones de sujetos trabajadores. Finalmente, detallaremos cómo hemos procedido en relación a la selección de los participantes, la recolección de información en un contexto atravesado por la

pandemia - circunstancia que demandó reformulaciones y estrategias para lograr los objetivos - y cómo nos disponemos hacia el análisis de datos.

Por medio de estos aportes esperamos contar con la caracterización de este sector educativo y reconstruir las decisiones metodológicas que hemos tomado para pensar la lógica de esta investigación. De esta forma, nos proponemos potenciar el posterior análisis de datos.

En este último punto explicitaremos la lógica de análisis que articula las categorías teóricas con los materiales empíricos, el modo en que se han construido los códigos por lista y emergentes, y la utilización del programa informático ATLAS.ti como herramienta de apoyo en la organización y sistematización de la información. En el capítulo 5 nos proponemos delimitar los ejes de análisis, compuestos por nociones centrales derivadas de la trama teórica de la investigación y la caracterización del sector y de los procesos laborales que aquí se analizan. Cada eje se desplegará en dimensiones y subdimensiones que permitirán traducir las categorías conceptuales en unidades de observación concretas, dando lugar a la construcción de los códigos analíticos.

Los códigos, en este sentido, constituyen el punto de encuentro entre el plano teórico y el empírico: funcionan como mediadores que orientan la lectura, la segmentación y la interpretación de los fragmentos del *corpus*. Su elaboración ha implicado un proceso de ida y vuelta entre la teoría y las voces de los participantes, permitiendo reconocer tanto continuidades con las categorías teóricas como emergencias propias del material de campo. De este modo, los códigos por lista responden a los ejes previamente definidos, mientras que los códigos emergentes surgen del trabajo interpretativo sobre los relatos y experiencias de los sujetos (Vasilachis de Gialdino, 2009)

Por último, dejamos en consideración, desde una perspectiva reflexiva, la implicación derivada del conocimiento del sector, del contacto sostenido con el campo y de las decisiones tomadas durante el proceso de recolección del material empírico, a fin de contribuir a un posicionamiento ético que acompañe el desarrollo de nuestra investigación.

Capítulo 4. Descripción del sector y particularidades de la educación técnico profesional en Argentina

El propósito de este capítulo es realizar una caracterización de la educación técnico profesional (ETP) en Argentina en general y en la Provincia de Buenos Aires en particular. Así, presentaremos el devenir y la construcción socio-histórica del sector, el lugar que la educación técnico profesional cumple dentro del sistema educativo nacional, las particularidades de esta modalidad educativa en territorio bonaerense y el proceso de trabajo de docentes de la misma. También haremos una mención a la dimensión sindical de la educación técnico profesional.

Este capítulo termina de esbozar nuestras apreciaciones en relación al ámbito y nos brinda datos para comprender las complejas intersecciones que la educación técnico profesional dispone en nuestro país. Para ello, hemos recurrido a bibliografía especializada y actualizada como a información que hemos sistematizado a partir del análisis documental.

Por medio del desarrollo de nuestras contribuciones veremos cómo existen ciertas “marcas de origen” que han permanecido y se han transformado, en contraste con el contexto. En el mismo curso, delimitaremos cómo se han entrecruzado elementos prescriptos y reales y cómo la dimensión macrosocial ha contado con una importante determinación para ello. A su vez, la decisión de contar con un capítulo de estas características implica ponderar que los fenómenos que estudiamos se recrean en lo cotidiano de los procesos de trabajo y se amplifican en un rango de posibilidades normativas del campo.

A raíz del material que introducimos en este capítulo, es que hemos fortalecido las decisiones metodológicas y auguramos contar con un abanico amplio que nos posibilite analizar los datos con mayores recursos.

4.1. Contextualización de la educación técnico profesional: una mirada socio-histórica del campo

La manera en cómo se ha concebido a la educación técnico profesional ha variado a lo largo del tiempo. Esto se ha dado en continuidad con contextos

sociales, culturales, económicos y políticos en las cuales la misma se ha enmarcado. Asimismo, las políticas públicas en materia de educación han perfilado sus características históricas e incluso han repercutido sobre los establecimientos educativos y sobre los docentes que las componen.

La historia de la educación técnico profesional popularizada como “educación técnica” surge por la vinculación entre el aspecto educativo con el laboral y su inicio formal se remonta a finales del siglo XIX (Zancov, 2010).

Los movimientos macrosociales que se han producido en su seno han contribuido a circunscribir ciertas configuraciones meso que se han corporizado en las organizaciones-establecimientos-escuela y por ende han demarcado (al menos en términos prescriptos) los procesos de trabajos del conjunto de docentes de ETP. Reparar sobre estos aspectos, nos permite conocer un escenario que sostiene la tensión de los cruces de niveles de análisis en cuestión. Asimismo, nos posibilita comprender la vigencia y persistencia o no de determinadas marcas de origen y evolución histórica de esta actividad profesional, anudadas con las temáticas que mediante esta tesis pretendemos investigar.

A fin de caracterizar el desarrollo socio-histórico de la educación técnico profesional en nuestro país, hemos reconstruido períodos que funcionan como cortes significativos de tiempo. Los mismos fueron confeccionados teniendo como eje la bibliografía especializada en educación técnico profesional donde se sitúan movimientos relevantes para el campo educativo o social en general. De esta forma, apelamos a etapas o períodos en los cuales la educación técnica ha adquirido particularidades a la par diversos modelos de Estado, políticas públicas (educativas, económicas, de trabajo y empleo) e hitos legales. Presentamos los mismos a continuación, haciendo la salvedad que realizamos solamente una posible descripción amplia del devenir socio-histórico del sector:

- Etapa fundacional (1860-1943)

Los orígenes de la educación técnico profesional se remontan a finales del siglo XIX. En ese momento se buscaba crear instancias educativas que vincularan el aspecto educativo con el laboral (Zancov, 2010). La necesidad de

una educación técnico profesional o técnica (como en ese momento se la denominaba), surge durante la presidencia de Bartolomé Mitre en la década de 1860. El país requería modernización y mano de obra capacitada en lo agrícola-ganadero y de la industria manufacturera (Gallart et al., 2003). Estas demandas no contaban con una instancia educativa que pudiera suplirlas, ya que en esa época la educación media estaba destinada hacia una formación enciclopedista y elitista de una clase dirigente que se preparaba para la actividad política o los estudios universitarios (Zancov, 2010). A partir de esto, es que en el año 1899 el presidente de la Nación, Julio Argentino Roca, firmó un decreto para erigir la primera Escuela Industrial de la Nación. Los aprendizajes de la escuela consistían en la transmisión de conocimientos tanto teóricos como prácticos que prepararan a los estudiantes para el trabajo en fábricas y empresas (Del Giorgio Solfa et al., 2016).

Las recién creadas Escuelas Industriales de la Nación convivieron durante ese período con otros establecimientos dentro de la rama. En 1909 se inauguraron las denominadas “Escuelas de Artes y Oficios” pensadas para la formación de obreros y artesanos (Gallart et al., 2003). Paralelamente, en la época se encontraban las “Escuelas Profesionales para Mujeres”, ya que en el conjunto de dispositivos educativos mencionados anteriormente la matrícula era completamente masculina. En estas nuevas escuelas de la rama, se fomentaban las destrezas manuales de las alumnas (Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, 1908).

A partir de estos movimientos se comenzó a instituir una tradición en educación pública donde la dimensión técnica cobró relevancia. De esta manera, se abrió hacia la democratización y se propició el acceso de la clase social media a este nivel educativo. Aun así, tanto por medio de las orientaciones disponibles como por los contenidos dictados, los docentes en estos primeros momentos contribuían fuertemente al armado del perfil profesional que el Estado disponía para los estudiantes. Las oportunidades laborales de los egresados estaban fuertemente ligadas a la capacitación para la reproducción de oficios en ese incipiente modelo de país. Siguiendo a Rodrigo (2017), se podría introducir la idea que en este período la educación técnica fue en cierta medida funcional a clases históricamente dominantes en Argentina. Por su aparición se reorientó a

una naciente clase media hacia tareas técnicas relacionadas con los oficios, alejándola en el mismo movimiento de puestos políticos y de gestión.

- La consolidación de la educación técnica obrera en el peronismo (1943- 1955)

Entre 1943 y 1955 la educación técnica se arraigó de la mano del acceso de clases obreras a las escuelas técnicas, hecho fomentado por los gobiernos de Juan Domingo Perón. La educación técnica contó con una expansión en torno al número de establecimientos, matrícula y accesibilidad de clases sociales anteriormente relegadas a la misma. Esto se produjo de manera paralela al proceso de Industrialización por Sustitución de Importaciones en el cual se reemplazaba la importación de productos por la valorización de la materia prima nacional y el desarrollo de la industria (Del Giorgio Solfa et al., 2016; Gallart et al. 2003).

El plan económico del peronismo tuvo en cuenta este contexto y llevó a un mayor consumo interno por medio de la producción e industrialización nacional. El mismo fue acompañado por un Estado interventor que contribuyó a la ampliación de la garantía de derechos bajo la búsqueda de la justicia social. Esto se produjo por incorporaciones legales y regulaciones a favor de los trabajadores, la creación de puestos de trabajo, el aumento del salario, la disminución del desempleo, el lugar dado a los sindicatos, entre otros (Zancov, 2010).

En términos de condiciones de trabajo docente, el peronismo garantizó la reglamentación del ejercicio profesional, el ingreso a la docencia, la existencia de concursos, la capacitación en servicio y la consideración de la antigüedad. Es decir, dentro de esta rama educativa, las políticas educativas y de trabajo del período tendieron (especialmente en los primeros años) a conjugar acciones con el fin de garantizar derechos laborales como la inclusión y formación de la clase obrera en el sistema educativo (Puiggrós, 2006).

En este período se buscó establecer un subsistema técnico dentro del campo educativo que incluyó tanto los aspectos administrativos como los de ejecución en los establecimientos. Había todo un circuito técnico consolidado.

Este comenzaba en el nivel primario con los cursos de pre-aprendizaje y misiones monotécnicas. Pasaba luego por el nivel secundario que se correspondía con las escuelas industriales de la nación y escuelas-fábricas. Por último, concluía en el superior universitario por la inserción en la Universidad Obrera Nacional (Dussel y Pineau, 1996).

En ese momento histórico la educación técnica posibilitó democratizar el saber y los roles de autoridad. Por medio del saber práctico expresado como “saber hacer” se propició una mayor cercanía entre los participantes del proceso educativo. Dussel y Pineau (1996) afirman que el peronismo fue contra la tradición normalista en educación. La misma tenía como precepto el “normalizar” a los estudiantes por medio de la adjudicación de un rol pasivo a los mismos. De esta forma, los docentes además de impartir conocimientos sobre diversas disciplinas debían “educar en valores” vistos como socialmente apropiados. Así, el rol docente era postularse como un ejemplo o modelo de cómo esos valores se vivían dentro y fuera del aula. En el caso de la educación técnica hubo un quiebre a partir del peronismo por medio de proponer una enseñanza activa de grupos pequeños, la disposición de espacios de aprendizaje práctico en los talleres y evaluaciones anuales de todo el personal. Estos ítems se acompañaron con la modificación de las representaciones que se tenían sobre el estudiantado. De esta manera, estos pasaron de ser concebidos como discípulos o aprendices para devenir “compañeros”. Esta dimensión si bien conjugaba aspectos de las anteriores, adquiriría una connotación política de fraternidad. Estas dimensiones de flexibilidad y cercanía inauguraron una particularidad en este tipo de educación en nuestro país.

Otra arista que en su trabajo Dussel y Pineau (1996) contemplan es que, con la consolidación del gobierno peronista, los docentes en sus puestos laborales no solamente debían de alguna manera transmitir conocimientos teóricos y prácticos sino además aspectos de la doctrina nacional justicialista. Es decir, en ese momento surgía una configuración profesional que enlazaba la docencia con la figura de trabajadores y militantes.

- **La educación técnica nacional “unificada”: entre el desarrollismo y la última dictadura cívico-militar (1955-1983)**

Con la caída de Juan Domingo Perón y el advenimiento de gobiernos de facto, se inauguró una nueva etapa de la educación técnica que podemos situar desde 1955 hasta la finalización de la última dictadura cívico-militar en 1983.

Desde el Estado se vivía un sentimiento antiperonista con lo cual, desde 1956 a 1959, gran parte de las acciones en torno a la educación técnica consistieron en dismantelar lo que se había propuesto en la etapa anterior. En 1959 se creó el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), ente autárquico que dependía solamente del Ministerio de Cultura y Educación. Este último se caracterizó en este período por absorber entidades peronistas que habían sido creadas para el sector (Pineau, 2003; Zacov, 2010).

El Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) tuvo como objetivo homogeneizar la educación técnica por lo cual resolvió concentrar las diferentes espacios de nivel medio vigentes hasta el momento, en las ahora llamadas Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET). Se optó hacia 1960 por la unificación de los planes de estudios. A su vez, en 1963 se realizó una reorganización administrativa y curricular que introdujo contenidos más humanísticos. Reaparecía una marcada tendencia a separar teoría y práctica, fronteras que el peronismo había intentado integrar. En 1965 se instauró el Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico, instancia formativa para los docentes de materias técnicas y de taller (De Luca y Álvarez Prieto, 2014; Pineau, 2003). A la par, con el advenimiento de las Escuelas Nacionales de Educación Técnica, se abrieron nuevas modalidades dentro de las escuelas como administración de empresas que se dirigían a captar una matrícula femenina. Persiguiendo la matrícula, se incorporaron modalidades asociadas a la electrónica y la informática que se consideraban como parte de la vanguardia y posibilidades de inserciones laborales con pronta salida laboral (Gallart et al., 2003).

La Universidad Obrera Nacional sufrió cambios al sumarse al conjunto de las Universidades Nacionales. Producto de esta transformación comenzó a

llamarse Universidad Tecnológica Nacional (UTN), borrándose así las marcas asociadas con el peronismo pero permitiendo de esta manera su supervivencia (De Luca y Álvarez Prieto, 2014; Pineau, 2003; Zacov, 2010).

Destaca Pineau (1997) que en este período se detecta un cambio en la configuración del perfil del estudiante y los docentes. De este modo, las políticas educativas tendieron a apoyar un paradigma racional que pugnó por la formación planificada, individual y despolitizada. Esto se potenció con la influencia que en la década de los setenta se dispuso desde el desarrollismo económico (Pineau, 2003; Zacov, 2010).

Posteriormente, en las presidencias de Héctor José Cámpora a Isabel Martínez de Perón se profundizó la crisis económica y social y las nacientes ideas políticas neoliberales. En lo educativo, se vio un resurgimiento del analfabetismo y la deserción escolar (Puiggrós, 1996; Sosa, 2016). Con la ocupación del poder por parte de la última dictadura cívico-militar en 1976, comenzó un proceso que ellos denominaron “proceso de reorganización nacional”. Este vino acompañado de múltiples atropellos contra los derechos humanos tales como la prescripción de partidos políticos y sindicatos o la detención, secuestro y desaparición forzada de personas (Pineau, 2014).

En el ámbito educativo, la dictadura profundizó los postulados del desarrollismo. Por ejemplo, ahondaron en ideas tecnócratas en complicidad con una lógica económica ortodoxa. La educación resultaba una especie de inversión racional que posibilitaría a los educandos mayores oportunidades laborales futuras. En esto, el Estado intentó correrse lo máximo posible en términos de sustento e intervención (Pineau, 2003).

Así, en la educación se produjeron prácticas represivas y discriminatorias, excluyendo de la educación pública a amplios grupos poblacionales por medio de la instrumentalización de la burocracia, la verticalización, el disciplinamiento y la militarización del sistema. Se perdió ante todo los fines propios del proceso didáctico y pedagógico. Asimismo, la dictadura estimuló la educación privada, la desresponsabilización estatal sobre condiciones de trabajo y recursos educativos. También inició un proceso de transferencia de establecimientos

educativos nacionales hacia la provincia sobre los niveles inicial, primario y de adultos (Pineau, 2014).

En términos económicos, se produjo un proceso de desindustrialización y apertura a las importaciones que se camufló como una nueva oleada de modernización y apertura tecnológica. Todo esto afectó directamente a la educación técnica en tanto las escuelas contaban cada vez con menos presupuesto, deteriorándose los establecimientos, las condiciones de trabajo de los docentes y las ganancias entrantes de las producciones de bienes que los estudiantes solían comercializar en la sociedad (Gallart et al., 2003).

Hacia 1980 se implementó el “Proyecto Sistema Dual (Escuela-Empresa)”. El mismo estableció acuerdos por medio de convenios. Se basó en la aplicación *in situ* en ámbitos laborales de conocimientos prácticos y la conformación de perfiles profesionales a raíz de la demanda concreta del empresariado. El estudiantado repartía su cursada entre la escuela y la empresa (Pineau, 2003, 2014; De Luca y Álvarez Prieto, 2014). Este proyecto tuvo como propósito el capacitar a estudiantes en tareas altamente calificadas. Debido a la falta de registros sobre el desarrollo de la iniciativa, no se sabe a ciencia cierta si el objetivo pudo o no ser cumplido. De Luca y Álvarez Prieto (2014) se preguntan si esta decisión en realidad no fue una forma de contribuir a la mano de obra informal para las empresas (bajo la figura de “capacitación”, “formación” o “pasantías”) y a eludir imposiciones fiscales.

Es importante destacar que hasta 1980 parte del financiamiento del nivel se daba por un impuesto nacional que pagaba la industria y el empresariado. Desde ese año, el mismo fue eliminado y se perdió una fuente de financiamiento estatal. Se favoreció en el mismo movimiento a la desgravación en torno a aspectos impositivos de las empresas (Gallart et al., 2003).

La cercanía entre docentes y estudiantes que se había instaurado etapas anteriores era cuestionada y hasta podía juzgarse como “peligrosa”. De este modo, se instaba por la vigilancia de parte de la ciudadanía toda sobre actos educativos capaces de atentar contra la moral que la dictadura imponía. Al adquirir el estatus de “hecho social” esos actos educativos podrían configurarse

como subversivos y por ende para la dictadura debían ser reprimidos (Pineau, 2014). Ante esto, nos es relevante destacar las tensiones propias que implicaba el ser docente de educación técnica en ese momento: cercanía debido al tipo de actividad desarrollada y “lejanía moral” impuesta.

- **Democracia, neoliberalismo y reforma (1983- 2005)**

Entre los años 1983 y 2005 se vio a la educación técnico profesional signada por la democracia, el neoliberalismo y las reformas educativas. Con la vuelta de la democracia volvieron a funcionar los Centros Estudiantiles y hubo reformas en la materia Instrucción Moral y Cívica. Incluso se respetó el derecho a huelga de docentes, se restableció la autonomía universitaria y el sistema de concursos (Puiggrós, 2006; Sosa, 2016; Wanschelbaum, 2014).

Desde 1987 se manifestó el conflicto docente por el pedido de mejoras de las condiciones de trabajo. Estuvo dirigido por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y llevó a paros y movilizaciones. Señala Southwell (2006) que estas acciones empezaron a visibilizar la figura de los docentes como trabajadores de la educación de la mano de la lucha y la militancia sindical. De esta forma, se contribuyó a pensar y reflexionar sobre la identidad en términos profesionales.

Un aspecto a reparar, siguiendo a Wanschelbaum (2014), es el hecho que si bien el gobierno de Raúl Alfonsín surgió entendiendo que la educación era un derecho humano fundamental, desembocó en una concepción neoliberal donde se la vio como un servicio, susceptible de ser un gasto o una inversión. Esta idea se fortaleció durante los noventa donde hubo marcadas transformaciones a la par de la resistencia y la lucha de los docentes.

A partir de la presidencia de Carlos Menem en 1989 se dieron cambios organizacionales y tecnológicos acompañados de privatizaciones. Estas acciones se consolidaron en un modelo desindustrializador atravesado por la ley de Convertibilidad, la emergencia económica, la reforma Estatal y tributaria, la flexibilización laboral y el marcado desempleo. Este cóctel neoliberal terminó de estallar en el 2001 con el mandato de Fernando De la Rúa, trayendo aparejada

una gran crisis socio-económica en el país (Basualdo, 2003; Del Giorgio et al., 2016; Sosa, 2016).

Las políticas educativas de la década de los 90 se correlacionaron con las recomendaciones de organismos internacionales que eran entidades crediticias y “sugerían recetas” para mejorar la calidad educativa según sus criterios e intereses. En este punto, la educación pública se la veía como un gasto y como una actividad marcada por la ineficacia. Particularmente, la educación técnica era concebida para el gobierno como un servicio que traía pérdidas, como cualquier otro que implicara altos costos de mantenimiento. La educación técnica desde hacía más de diez años había comenzado a mantener altos índices de deserción. A su vez, registraba números cada vez más bajos de graduados y desde el oficialismo consideraban que el perfil de las modalidades técnicas no se adecuaba completamente al mundo capitalista de producción terciaria que ellos deseaban implementar (Gallart et al., 2003). Desde allí, se pusieron en marcha medidas que fueron directamente hacia la reducción del presupuesto en el sector y la corrimiento estatal (Puiggrós, 1996).

La Ley Federal de Educación n° 24.195 (1993) propulsó el cambio progresivo de jurisdicción de la educación: desde el nivel nacional al provincial y municipal, en el caso de la Ciudad de Buenos Aires. Si bien en la etapa anterior se habían dado ciertos movimientos pilotos, ahora se buscó la generalización del modelo. De esta manera, se formuló un sistema descentralizado donde las provincias (o la Ciudad de Buenos Aires) fueran las responsables económicas y administrativas de la educación. Cada una contaba con autonomía para el diseño curricular y la gestión de los establecimientos educativos. Indefectiblemente, se produjo un desfinanciamiento de este espacio profesional y la gestión de cada escuela adquirió mayor peso (Del Giorgio et al., 2016; Gallart et al., 2003; Ley n° 24.195, 1993).

En lo específico sobre la educación técnico profesional, la misma se articuló con la modalidad polimodal. Este era un nuevo nivel de educación media que tenía una duración de tres años, su carácter era no obligatorio y para realizar el ingreso al mismo se requería del pasaje previo por la Educación General Básica (EGB) de una duración de nueve años (Ley n°24.195, 1993). Es decir, la

educación técnica perdió autonomía y se vio obligada a integrarse a la educación media.

La educación técnica de este periodo se diseñó orientada a aportar competencias profesionales sobre perfiles que según el oficialismo se adaptarían más al modelo de país que querían proyectar, especialmente en términos tecnológicos. Al quedar reducida la educación polimodal (antes secundaria) a tres años, la formación técnica resultó encastrada en los Trayectos Técnico-Profesionales que podían cursarse en contra turno y eran de carácter optativo (Maturó, 2014; Sosa, 2016).

Esta situación llevó a complicaciones relacionadas con los títulos técnico profesionales debido a que se dio un vacío legal que los diera como válidos (Rodrigo, 2017). Por la carga horaria que la educación técnico profesional requería, no se pudieron condensar todos los contenidos en tres años (como en otras modalidades del Polimodal), con lo cual se anexó un año más a los trayectos educativos de base para la obtención del título de técnico (Gallart, 2008).

Todas estas modificaciones llevaron a un panorama incierto entre el estudiantado y los trabajadores de los establecimientos educativos. Se siguieron dando luchas y movilizaciones como resistencia a este cambio de situación. Ante el avance de la precarización, por ejemplo los movimientos de lucha en relación al ámbito técnico reclamaron el derecho a la titularización de docentes de educación técnica que hacía tiempo se encontraban trabajando, pero disponían de otras situaciones de revista (Maturó, 2014).

A la par, las escuelas adquirieron mayor autonomía en relación a las decisiones a cargo de cada gestión de los establecimientos educativos. Esto se dio sin contar con un presupuesto acorde y un acompañamiento técnico-pedagógico capaz de guiar con pautas claras sobre cómo llevar adelante la nueva definición organizacional y curricular. Se produjeron incertidumbres acerca de la distribución de las modalidades del polimodal, especialmente en torno a la disposición para estar a cargo de nuevos espacios curriculares de una u otra modalidad. La reconversión en modalidades en muchos casos estuvo

asociada a conservar lo más posible el plantel docente que se veía atravesado por el pluriempleo y la reconversión de los espacios curriculares. Así, los trabajadores fueron compelidos a tener que dejar las escuelas donde concentraban la mayoría de sus dedicaciones horarias ya que sus asignaturas habían cambiado o desaparecido. De esta forma, tuvieron que tomar nuevos módulos⁷ en múltiples escuelas para conseguir rearmar un salario similar al que percibían antes de la reforma. En paralelo, desde instancias ministeriales, se oficializó la necesidad de contar con docentes que dispusieran de formación pedagógica y didáctica en trayectos formativos académicos (Alliaud, 2012-2013; Maturo, 2014).

- Puesta en valor del sector: la ley de educación técnico profesional (2005-2015)

En el año 2005, durante el gobierno de Néstor Kirchner, se puso en agenda la necesidad de la revalorización de la educación técnico profesional. Esto se concretó por medio de la ley n° 26.058 (2005) que propuso regular y ordenar este tipo de educación. Desde la ley se reconoce a la educación técnico profesional como la modalidad educativa responsable del egreso de técnicos de nivel secundario y superiores en áreas específicas y de formación profesional. La posibilidad de pensar en un marco normativo respetuoso de los derechos humanos, se desarrolló en tanto fue coherente con un determinado modelo de Estado. Prescriptivamente se visibilizó la necesidad estatal de garantizar y disponer el curso, vigilancia y funcionamiento de la educación en el país (Ley n° 26.058, 2005).

De esta manera, en este momento histórico se buscó superar las consecuencias negativas que la ley federal de educación produjo sobre la educación en general. En el mismo movimiento, la educación técnico profesional se vio alcanzada por políticas educativas que impulsaban por ejemplo la implementación de programas para la formación continua de directivos y

⁷ Unidades didácticas propias de la educación secundaria. Se trata de la manera en cómo el Estado reparte los tiempos/minutos/horas para el desarrollo de las asignaturas. Es decir, hace a la unidad de medida que en el sistema educativo secundario se despliegan los procesos de trabajo docentes actualmente. Un módulo equivale a 60 minutos.

docentes y la puesta en funcionamiento de la dotación de presupuesto por la ley de financiamiento educativo. Por esta ley se proponía lograr un adecuado equipamiento para los talleres, laboratorios, entornos virtuales de aprendizajes y otros requerimientos propios de las prácticas profesionalizantes (Gallart, 2008; Ley n° 26.058, 2005).

Un elemento a considerar fue la intención de avanzar en torno a las titularizaciones de docentes y preceptores vinculados a los talleres y prácticas de las escuelas de educación técnico profesional. Por medio de la resolución n° 798 (2013) se dispuso regularizar la situación de docentes que tenían una antigüedad y antecedentes concretos y significativos en el campo, pero su situación de revista no era titular. De esta forma, se instaba por gestionar derechos laborales en relación a la estabilidad. Más allá del cuerpo normativo, veremos más adelante que las acciones para progresar hacia titularizaciones quedaron con poco despliegue.

Siguiendo a Terigi (2016), señalamos la envergadura que adquirieron las disposiciones legales para la realidad educativa nacional en ese momento histórico. A la par, sostenemos que los cuerpos normativos requieren del acompañamiento de políticas públicas para transformar el escenario. Estas suelen ser coherentes con un posicionamiento o modelo estatal. Las políticas públicas tocan lo real de los procesos de trabajo de los docentes en tanto se concretizan en diversos niveles y por medio de la aplicación de planes, programas, proyectos y diseños curriculares.

Al analizar los logros dispuestos durante los gobiernos Kirchneristas hasta el año 2015, observamos en la educación técnico profesional los altos índices de inversión por medio de un incremento del presupuesto destinado al área, homologación de títulos, creación de un catálogo de títulos y certificados, elaboración de un registro federal de establecimientos, lanzamiento de planes de mejoras de las organizaciones, confección de estadística de establecimientos del área, becas específicas para la educación técnico profesional, aumento de las inscripciones en la modalidad y apoyos al estudiantado por medio de programas que tendieron a la accesibilidad a nuevas tecnologías. A pesar de estos avances, también se registraron aspectos pendientes como el incremento

del federalismo, la revalorización del trabajo docente y el sostenimiento en el tiempo de la matrícula que ingresaba a los establecimientos educativos (Terigi, 2016).

A partir del análisis de este período histórico damos con cifras y hechos que en gran medida traducen el crecimiento y revalorización de la educación técnico profesional de ese momento histórico. Esto pudo ser posible en parte gracias a un entorno de crecimiento económico y un modelo de Estado que tendió hacia la garantía de derechos en general (Instituto Nacional de Educación Tecnológica, 2015).

- Avances y retrocesos en la educación técnico profesional: tensiones y resistencias entre la ley, los cambios de gestión y la pandemia (2015- 2022)

Con la llegada del macrismo en el 2015 se comenzó a proponer otro modelo de país. En esta mirada sobre la realidad argentina, se priorizaron líneas económicas neoliberales de la mano de la fuga de capitales, devaluación, ajuste interno, desfinanciamiento de lo público y endeudamiento con entidades internacionales. Esto repercutió negativamente sobre la educación y el trabajo (Feldfeber et al., 2018).

Si bien en términos jurídicos no hubo normas que deroguen la ley de educación técnico profesional, entre el año 2015 y 2019 se detectó un avance de políticas educativas que rememoraron movimientos neoliberales similares a los descriptos en la década de los noventa. Se formularon resoluciones que modificaron internamente el funcionamiento del sector e intentaron implementar cambios en la concepción básica de la educación como un derecho. Ejemplos de esto fue la propuesta de cambios de las prácticas profesionalizantes por pasantías, la reducción del presupuesto, los salarios docentes que quedaron por debajo de la inflación o el recorte de módulos. Estos aspectos son importantes de destacar en tanto afectaron los procesos reales de trabajo de los docentes y pueden haber repercutido sobre las formas identitarias que se configuraron (Camiolo, 2018).

Al finalizar el mandato de Macri, se concluyó que su modelo de Estado llevó a que se desfinancie la educación en un 35% durante el 2016 y el 2019. En lo que respecta a la educación técnico profesional en la misma línea, su presupuesto real entre el 2018 y el 2020 cayó a una tercera parte de lo era al comenzar el mandato. La educación no universitaria y la población de ingresos medios y bajos fueron los más afectados. Estos datos se transmitieron en medios de comunicación impresos y digitales. Son contundentes y provienen de investigaciones llevadas adelante en universidades nacionales (Página/12, 2019).

A finales del año 2019 el gobierno de Alberto Fernández asumió el gobierno. El mismo se caracterizó por adherir a postulados del kirchnerismo pero a su vez ampliar la gestión por medio de alianzas estratégica con otros espacios relativamente afines. En términos discursivos durante el mandato se apuntó a un Estado garante de derechos con el horizonte de incrementar el presupuesto en educación, mejorar la infraestructura educativa y operacionalizar líneas educativas nacionales que tendiesen hacia la redistribución de recursos en función de una equidad entre jurisdicciones educativas (Red/acción, 2019).

A tres meses de asumir el gobierno, el oficialismo tuvo que hacer frente a una pandemia por la propagación del virus SARS-CoV-2 conocido popularmente como “coronavirus”. Esta situación llevó al cierre de los establecimientos educativos para garantizar el aislamiento poblacional, dada la alta tasa de circulación y contracción del virus, la sobrecarga del sistema de salud y los desafíos epidemiológicos sobre una coyuntura inédita. En este contexto, el Estado implementó un programa denominado “Seguimos Educando” que tenía como finalidad sostener la escolaridad de quienes se encontraban cursando sus estudios en diversos niveles. El programa estaba destinado a establecimientos educativos tanto públicos como privados. Las acciones puestas en marcha se basaron en propuestas pedagógicas sustentadas en medios digitales y tecnologías de la información y la comunicación (Preti y Fernández, 2020).

En esta situación, una gran parte de los docentes tuvieron que realizar esfuerzos extra para capacitarse en nuevas tecnologías y de este modo poder seguir trabajando en pos de la virtualización. El estado nacional por diferentes

organismos ofreció capacitaciones en herramientas educativas virtuales. A la par, muchos docentes tampoco contaban con recursos adecuados para la virtualización tales como equipamiento, mobiliario adecuado y/o conectividad. Esta cuestión en algunos casos fue resuelta por los propios establecimientos educativos que prestaron a los docentes insumos tecnológicos. En otros casos, fueron los propios docentes quienes sacaron créditos o invirtieron de manera personal en la compra de materiales o cursos de capacitación. Esto no solo impactó sobre los docentes sino incluso sobre los estudiantes que se encontraban en situaciones similares. Las escuelas aportaron insumos para garantizar la continuidad pedagógica. A su vez en las mismas se dispensaron bolsones con alimentos destinados a estudiantes y familias de la comunidad educativa que fueron afectados por la situación de salud, económica y social que se estaba atravesando. El punto central de la pandemia es que fue vivida de manera muy disímil según los capitales acumulados por los diversos actores durante su curso. La crisis vivida trajo a escena las desigualdades del sistema educativo y las dificultades reales para el acceso y permanencia en educación (Barrios, 2020; Preti y Fernández, 2020).

Como mencionamos en la sección de antecedentes, en esta situación se cercioró la sobrecarga de trabajo, la doble presencia y la triple carga (si a su vez se debía cuidar a alguien por fuera del hogar) que recayó principalmente sobre identidades feminizadas, las dificultades para la desconexión digital y la diferenciación del espacio personal del profesional ya que todo acontecía en el mismo lugar (ADULP, 2020, 2022).

En relación a la escuela técnica, registramos los aportes de Meo et al. (2021) al traer los desafíos sobre cómo incorporar la dimensión práctica a un contexto de virtualización. Si bien no pudimos dar con mayor cantidad de material académico específico sobre estas transformaciones en la educación técnico profesional, sí accedimos a información promulgada por medios de comunicación/difusión virtuales. En el proceso de aislamiento los docentes de ETP se sumaron al desafío de la virtualización. Sin embargo, en algunos casos tuvieron que llevar adelante otras estrategias para poder proceder a trabajar con saberes y “haceres” prácticos. De esta manera, dadas las circunstancias, una cantidad importante de docentes técnicos tendieron a trabajar más teoría que

práctica. Otros, al momento de llegar a la aplicación de ciertos conocimientos optaron por simulaciones que en muchos casos fueron grabadas por los propios estudiantes y compartidas en grupos de *WhatsApp* o plataformas con los docentes y compañeros. Entre las posibilidades incluso se encontraron la realización de proyectos con materiales y herramientas que en gran medida pudieran ser accesibles a la mayoría de los estudiantes (Barrios, 2020).

Cuando disminuyó la cantidad de casos de Coronavirus, se empezó a llevar adelante una campaña de vacunación y se limitó la alta circulación comunitaria. El país pasó de un aislamiento a un distanciamiento social, preventivo y obligatorio. En este contexto, fueron los estudiantes de los últimos años de primaria y secundaria quienes regresaron primeramente a las escuelas. Esta vuelta a los establecimientos educativos fue gradual y de a poco se amplió hacia el resto de los cursos. En el regreso se tuvieron en cuenta el seguimiento de un protocolo, la necesidad de la distancia física y suspensiones en casos de contactos estrechos, sospechosos o confirmados por el virus. Estas dimensiones permitieron a los estudiantes acercarse a la práctica pero con reparos, avances y retrocesos (Alucin y Monjelat, 2023; Barrios, 2020).

En el año 2022 el ciclo educativo fue totalmente presencial en las escuelas de educación técnico profesional. Las medidas de seguridad y la campaña de vacunación nacional en la pospandemia se siguieron sosteniendo. A la par, en los establecimientos educativos el personal no solamente se vio atravesado por sus propias vivencias de la pandemia. Asimismo tuvo contacto con experiencias y consecuencias del confinamiento por parte de los estudiantes (Alucin y Monjelat, 2023).

El Estado en lo referente a educación técnico profesional en el año 2022 lanzó un programa de construcción de 100 escuelas técnicas de nivel secundario, del cual participarán el Ministerio de Obras Públicas y de Educación de Nación mediante el INET. El proyecto se estimó en una inversión de \$50.000 millones y un alcance de 100.000 estudiantes. El objetivo de esta propuesta fue fortalecer la garantía del acceso a la educación obligatoria de jóvenes, especialmente en un perfil técnico que sea capaz de integrarse a las comunidades (Portal Oficial del Estado Argentino, 2022b).

Al año 2022 El Estado además lanzó un programa denominado “Formación de Jóvenes Argentinos para el trabajo” (FORJAR) que tenía como finalidad la capacitación de jóvenes y compra de equipamientos actualizados para talleres, laboratorios y otros espacios de la educación técnico profesional tanto de gestión estatal como privada (Portal Oficial del Estado Argentino, 2022a). A la par, se dieron movimientos y diálogos para el avance sobre titularizaciones de docentes del sector en algunas provincias (Gobierno de Santa Cruz, 2022).

Podemos analizar la mirada del Estado sobre la educación técnico profesional a partir de declaraciones del ministro de educación de la nación del gobierno de Alberto Fernández, Jaime Perczyk. El mismo en participaciones públicas señaló la relevancia de esta modalidad educativa en tanto instancia educativa que favorece primeros empleos en jóvenes. A su vez, el ministro destacó el rol de los técnicos egresados y la educación técnica en sí al concebirse como un eslabón importante para afianzar el acercamiento del empleo en términos registrados para los jóvenes (Portal Oficial de la Nación Argentina, 2022c, 2022d).

A su vez, Perczyk remarcó la necesidad de aumento de la matrícula y la calidad en la cual esta modalidad se desarrolla. Incluso afirmó que la escuela es fundamental en acompañar y permitir que se desplieguen proyectos de vida como asimismo continuar estudios en niveles superiores y acceder al trabajo (Portal Oficial de la Nación Argentina, 2022c). Por su parte, el presidente de la Nación Alberto Fernández en la misma línea remarcó la importancia del agro, la industria y la tecnología para el crecimiento del país. Esto según él implica contar con técnicos capaces de ir en la senda de un proyecto de país industrializado y con capacidad de responder a los desafíos actuales en relación al mercado y la producción (Portal Oficial del Estado Argentino, 2022c, 2022d).

Dejamos asentado que el período de recolección de datos se produjo entre el 2018 y el 2022. Por ende, mientras se concretaba la investigación, se dieron avances y retrocesos en el sistema, atravesados por la perspectiva del pro/macrista y kirchnerista/de alianza estratégica sucesivamente. Esto es lo que tomamos como central para el análisis situado de la información recolectada.

Por su parte, reseñamos que siguiendo con estas alternancias en términos de gestión, al finalizar el año 2023 asumió al gobierno la propuesta de derecha “libertaria” y anarco-capitalista encabezada por Javier Milei. Esto excede con creces nuestra propuesta de investigación, pero consideramos que debe ser mencionado como un elemento a tener presente para pensar en las reflexiones finales y conclusiones, posibles líneas futuras de trabajo.

A modo de conclusión, afirmamos que por medio del recorrido realizado, hemos observado cómo la historia de la educación técnico profesional contiene marcas de su origen. Estas, conjugadas con los múltiples cambios socio-históricos, nos acercan a aprehender la complejidad de los procesos de trabajo, las formas identitarias profesionales y las vinculaciones con aristas capaces de generar malestar y/o bienestar en el trabajo.

En el próximo apartado estimaremos el rol de la educación técnico profesional dentro del sistema educativo, al menos en términos prescriptos y normativos.

4.2. La educación técnico profesional hoy: delimitaciones dentro del sistema educativo nacional y provincial

En el apartado anterior hemos captado las complejidades y marcas estructurantes que la educación técnico profesional ha desarrollado en nuestro país a lo largo del tiempo. Para continuar con su caracterización nos proponemos en este punto circunscribir a la educación técnico profesional dentro del sistema educativo nacional y provincial actual respectivamente.

La educación técnico profesional es una modalidad dentro del sistema educativo nacional. La misma es la responsable del egreso de técnicos de nivel secundario y superiores en áreas específicas y de formación profesional (Ley n° 26.058, 2005).

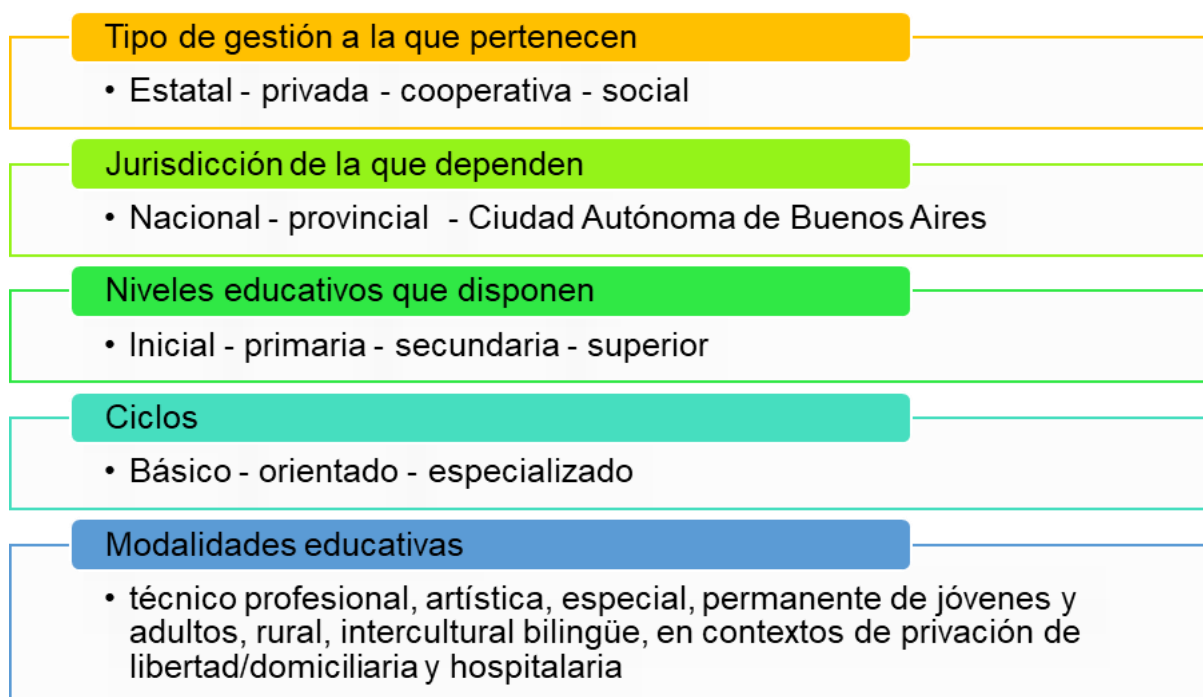
El Sistema Educativo Nacional comprende los servicios y acciones reguladas por el Estado que posibilitan el derecho a la educación. Hace más de una década se establecieron un conjunto de leyes que tanto a nivel nacional (Ley n°26.206; 2006) como provincial (Ley n°13.688, 2007) dispusieron de

ordenamientos del sistema educativo en general y de la educación técnico profesional en particular (Ley n° 26.058, 2005). A partir de la promulgación de estos textos se modificó legalmente el ámbito educativo en el cual se encuentra inserto el conjunto profesional a investigar.

Es relevante destacar que las normas legales mencionadas anteriormente se sustentan en un paradigma de garantía de derechos humanos. A partir de ello, reconocen que la educación y el conocimiento son derechos y bienes que el Estado debe garantizar de manera personal y social. A la par, este conjunto de disposiciones legales surgieron en relación a una política de Estado que buscó e implementó la ampliación de la obligatoriedad escolar desde los cinco años hasta la finalización del nivel secundario (Ley n° 26.058, 2005; Ley n° 26.206, 2006; ley n° 13.688, 2007).

En el *corpus* legal, se buscó promover el ejercicio del enseñar y aprender mediante políticas educativas nacionales respetuosas de las particularidades de las provincias y regiones. Debido a esto, las jurisdicciones insertas en el territorio nacional si bien cuentan con lineamientos generales en términos educativos, tienen la potestad de disponer de cierta autonomía sensible a los contextos provinciales o regionales que las cobijan (Ley n° 26.206, 2006).

La educación técnico profesional exhibe las fragmentaciones típicas de todo el sistema educativo nacional. Por medio de la exploración de la ley nacional de educación (que comprende a la educación técnico profesional) reparamos que los servicios educativos a lo largo del país están atravesados por elementos distintivos que los constituyen. Entre ellos señalamos los siguientes: el tipo de gestión a la que pertenecen, la jurisdicción de la que dependen, los niveles educativos, los ciclos y las modalidades educativas. En la Figura 1 dispuesta a continuación especificamos las múltiples fragmentaciones posibles del sistema educativo nacional.

Figura 2*Fragmentaciones del sistema educativo nacional*

Nota. Elaboración propia en base a la ley 26.206 (2006)

En lo que remite a la provincia de Buenos Aires, la norma provincial acata los lineamientos dispuestos para todo el territorio nacional. Por medio de la misma se ratifican los supuestos básicos y principios federales que se proponen sobre la educación y el conocimiento. A la par, la ley es sensible a las particularidades que pueden acontecer en el suelo bonaerense. Por ende, para una regulación educativa eficaz el texto normativo destaca el rol que en la provincia va a cumplir la denominada Dirección General de Cultura y Educación (D.G.C.y E.).

La D.G.C y E. es un organismo gubernamental provincial que funciona en un nivel intermedio entre el nacional y las otras jurisdicciones (otras provincias y municipios). Podríamos apreciar que funciona como una entidad organizativa equivalente al Ministerio de Educación de la Provincia. Su función principal es por medio de su política educativa proveer, garantizar y supervisar la educación. Del mismo modo, esta entidad debe certificar la ejecución de una educación integral, permanente y de calidad para todos los bonaerenses. Entre sus

principales funciones se encuentra la evaluación y acreditación de trayectos educativos de estudiantes con diferentes planes de estudios, normativas o dependencias estructurales (Ley n° 13.688, 2007). Esta tarea se la podría pensar en relación a los cambios históricos que el sistema ha tenido y que aun, sigue generando situaciones a resolver luego de las reformas de los años noventa.

A su vez, la D.G.C.y E. es el órgano que supervisa las regiones educativas provinciales. Las regiones educativas son delimitaciones geográficas y estratégicas que contribuyen al seguimiento de la política educativa. En la provincia se reconocen actualmente 25 regiones. Estas poseen en su interior uno o más distritos, es decir, instancias de delimitación menores que apuntan a una mayor participación comunitaria. Para el alcance satisfactorio de su labor, la D.G.C.y E. cuenta con órganos centrales y descentralizados como es el caso de los tribunales de clasificación (Ley n° 13.688, 2007). Esta entidad opera como referencia para los docentes de la provincia de Buenos Aires. La misma es reconocida como un organismo con jerarquía, en tanto representante del Estado provincial, que en su rol de empleador determina las reglas y normativas propias del oficio.

Lo novedoso que introduce la ley provincial n° 13.688 (2007) en relación a la educación técnico profesional, tiene que ver con la vinculación explícita y valorada que se hace de los cruces entre educación, trabajo y producción. De esta forma, se le concede un lugar elevado a este tipo de educación, en tanto se reconoce la necesidad de financiamiento Estatal y de nuevas fuentes alternativas para la realización de políticas educativas en esta modalidad. Para concretar esto, la provincia apela a la labor de dos entidades pertenecientes a la D.G.C.y E.: el Consejo Provincial de Educación y Trabajo (COPRET) y la Agencia de Acreditación de Competencias Laborales.

A partir de lo señalado es que colegimos que los lineamientos normativos nacionales y provinciales son equivalentes en torno a lo que reseñan sobre la educación técnico profesional de nivel secundario. Sitúan a esta modalidad educativa dentro de un sistema educativo con características macroestructurales. Ambas leyes nos reconducen a la ley n° 26.058 (2005) para

conocer aspectos singulares de la modalidad técnico profesional. Debido a ello, es precisamente esto lo que nos disponemos hacer en el siguiente apartado.

4.3. Caracterización de la educación técnico profesional de nivel secundario

La educación técnico profesional en Argentina se despliega a lo largo de varios niveles: secundario, superior y formación profesional/laboral. Debido a que en nuestra investigación reparamos solamente en el contacto con trabajadores de nivel secundario, es que caracterizaremos al mismo.

El nivel secundario perteneciente a la educación técnico profesional comprende una instancia educativa obligatoria de siete años de duración. Se trata de un espacio con múltiples segmentaciones y atravesamientos jerárquicos. Debido a esto detectamos una estructura rígida en su configuración.

Los objetivos principales de este nivel secundario son según la Ley n° 26.058 (2005):

- formar egresados técnicos competentes por medio de procesos sistemáticos y prolongados de formación
- contribuir por la educación continua y permanente al crecimiento personal, laboral y comunitario
- favorecer la articulación entre el estudio y el trabajo, la investigación y la producción, la teoría y la práctica por medio del trabajo sobre contenidos y valores
- contar con conocimientos que les permitan a los estudiantes capacitación profesional y adquisición de saberes para su inserción en el mundo del trabajo y el aprendizaje durante toda la vida.

Es por medio de resoluciones de la D.G.C.y E. que encontramos cómo prescriptivamente se organiza la educación técnico profesional en términos operativos, su distribución y dimensiones curriculares para el nivel secundario. De este modo, daremos cuenta de sus principales particularidades.

Entonces, en primer lugar registramos que los establecimientos educativos secundarios de educación técnico profesional pueden disponerse en

diversas orientaciones “generales” reconocidas por la jurisdicción nacional. Entre ellas, se encuentran la orientación agropecuaria, industrial y servicios (Resolución n° 3828, 2009). Estas orientaciones se las piensa perfiladas a la par de ciertos sectores socio-productivos en términos macroeconómicos. Es decir, se trata de lineamientos formativos que contribuyen al perfil profesional de las tecnicaturas y los establecimientos en relación a características, áreas de vacancias y demandas de determinados espacios de producción de bienes y/o servicios (Instituto Nacional de Educación Tecnológica y Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

En segundo lugar, subrayamos que los establecimientos educativos se distinguen por contar con orientaciones particulares. Estas se alinean con las tecnicaturas y títulos que otorgan. Por ejemplo, hay establecimientos que son monotécnicos, es decir solamente disponen de un tipo de oferta de titulación. En la actualidad, de manera oficial se encuentran aprobadas las siguientes ofertas de tecnicaturas: electromecánica, administración de las organizaciones, química, tecnología de los alimentos, electrónica, informática personal y profesional, construcciones, aeronáutica, aviónica, automotores, servicios turísticos, multimedios y construcción naval (Resolución n° 3828, 2009). A su vez, por diversas necesidades se anexaron las siguientes tecnicaturas: programación, mecánica, electricidad y energías renovables (Resolución n° 284, 2012) e industrialización de madera y mueble (Resolución n° 2254, 2015).

Las escuelas secundarias de esta modalidad están habilitadas a seleccionar la oferta de orientaciones en relación a la matrícula del estudiantado disponible como a su vez de los recursos, ofertas y demandas de las regiones en las cuales se insertan (Resolución n° 3828, 2009).

En tercer lugar, dentro de los establecimientos educativos la modalidad secundaria se organiza en términos pedagógicos en dos ciclos. El ciclo básico es el primero, tiene una duración de tres años y es común a todas las tecnicaturas. El ciclo superior se prevé luego, con una duración de cuatro años. Este último se caracteriza por ser orientado y se sustenta en áreas del conocimiento, el mundo social y el trabajo considerado como prioritario por las diferentes jurisdicciones. Al séptimo año de cursada y aprobación de las materias

correspondientes, cada estudiante recibe el título de técnico en el área ocupacional específica que seleccionó para realizar sus estudios (Ley n° 26.058, 2005).

En la educación técnico profesional de nivel secundario, el diseño se sustenta en pilares que articula al trabajo con la autogestión, el medio ambiente, la producción sana y segura de alimentos, el tratamiento de procesos productivos que agreguen valor a la producción primaria, las energías alternativas, la producción de bienes y servicios sustentables y orientados hacia el futuro (Resolución n° 3828, 2009).

En cuarto lugar, atendemos que en esta modalidad educativa (y en convivencia con los ciclos básico y orientados) se encuentran elementos ordenadores para los diseños curriculares. De esta manera, se crean agrupaciones de unidades curriculares que promueven distintos tipos de contenidos, enseñanzas y aprendizajes. Es decir, se trata de núcleos que según sus características estructurales conjugan diversas materias o asignaturas. Entre estas agrupaciones encontramos a la formación general, la formación científico tecnológica, la formación técnico específica y las prácticas profesionalizantes. Tomando como base la Resolución n° 3828 (2009), conocida en el campo como “Anexo 3”, a continuación detallaremos brevemente sus principales cualidades:

- **Formación general / Formación general de fundamento:** Se trata de unidades curriculares comunes a todas las modalidades y/o orientaciones del nivel secundario que se conciben necesarias para la formación común. Las materias que nuclea esta categoría son: arte, educación física, filosofía, geografía, historia, inglés, literatura, política y ciudadanía y salud y adolescencia. Estas asignaturas se comparten con otras modalidades educativas y tienen una gran base teórica.
- **Formación científico tecnológica:** Se trata de saberes que se organizan en módulos. Se dirigen a la comprensión, integración y profundización de contenidos disciplinares con una perspectiva crítica y ética. Algunos espacios curriculares son comunes a todas las tecnicaturas e incluso a la educación secundaria orientada. No obstante, se observa que si bien

estas asignaturas comparten aspectos comunes con la educación secundaria orientada, incluso poseen vinculaciones específicas con la modalidad técnico profesional y tienen como objetivo abordar aspectos propios de cada especialidad. Entre los espacios curriculares de formación científico tecnológica se encuentran materias tales como: matemática, física, química, derechos del trabajo, emprendimientos productivos y desarrollo local, módulos relacionados con tecnologías de información y comunicación.

Señalamos que en el ciclo básico (primer, segundo y tercer año) el diseño curricular se dispone de manera aunada en relación a las materias de formación general y las científico tecnológicas. En este sentido, por ejemplo se contemplan las asignaturas “matemática” y “físico-química” dentro de este bloque. Sus contenidos si bien pueden comenzar a orientarse hacia la dimensión técnica, en gran medida disponen de componentes teóricos (Resolución n° 5183, 2018). En el ciclo superior ya estos espacios curriculares forman parte de las materias propias de la formación científico tecnológica.

- **Formación técnico específica:** Son saberes propios de la educación técnico profesional, se organizan en módulos y ofrecen el abordaje sobre el campo profesional. Favorecen la contextualización de contenidos trabajados en la formación general y científico tecnológica. El objetivo central que persiguen es poner en juego contenidos y capacidades que atraviesan la dinámica y el ejercicio profesional por los cruces entre teoría y práctica, acción y reflexión, experimentación y construcción. Por el tipo de espacio curricular y las prácticas que se llevan adelante, se establecen para su concreción grupos de cursada de 15 estudiantes ya sea en laboratorios y/o talleres adecuados para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos espacios curriculares se encuentran de manera diferenciada por orientaciones según las particularidades de los establecimientos educativos.
- **Prácticas profesionalizantes:** Son estrategias formativas que fomentan la integración, consolidación y ampliación de saberes y capacidades

adquiridos. Se trata de espacios propios de la modalidad técnico profesional en tanto acercan a los estudiantes a situaciones del mundo del trabajo y la producción por la articulación teórico práctica.

Para la concreción de las prácticas profesionalizantes la gestión de los establecimientos educativos debe realizar acuerdos con organizaciones no gubernamentales, empresas, empresas recuperadas, cooperativas, sindicatos, universidades nacionales, institutos nacionales y dimensiones estatales varias (ley n° 26.058, 2005).

En los acuerdos de colaboración con empresas se establece por regla un encuadre donde se prioriza la profesionalización centrada aspectos educativos. Las escuelas y las empresas deben concertar el lugar donde estas se lleven a cabo, la disposición docente para el acompañamiento, las pautas de seguridad y el uso de tecnologías e insumos requeridos para la formación de estudiantes. A la par, se resalta la importancia de la actualización continua de los docentes que estarán a cargo de estos espacios (ley n° 26.058, 2005).

Hasta aquí, hemos recuperado las segmentaciones posibles dentro de los establecimientos educativos de nivel secundario de educación técnico profesional en términos prescriptivos. La relevancia de visibilizar esto conlleva estar advertidos de los diversos aspectos que atraviesan la inserción profesional de los docentes a tomar contacto. Si bien el sujeto entrevistado nos puede comentar sobre lo que ocurre dentro de su proceso de trabajo, no podemos desconocer aquello que contextualiza al mismo o lo atraviesa normativamente. Por ejemplo, es posible que se dé el caso en el cual un docente esté a cargo de una materia propia de la formación científico tecnológica, parte del ciclo superior. A la vez, esta materia se alinea con una orientación particular (ejemplo automotores), dentro de una orientación general como resulta la industrial. Estos cruces amplían nuestro horizonte en términos de decisiones metodológicas para la conformación de una muestra, como también nos brinda la posibilidad de contar con herramientas adecuadas para concretar el análisis de datos luego de recolectar información.

4.4. Dimensiones particulares de la educación técnico profesional de nivel secundario en argentina: rol docente, procesos de trabajo y establecimientos educativos

Con el fin de percatarnos sobre el rol docente en la actualidad, apelaremos a diversas representaciones sobre el mismo que han circulado a lo largo del tiempo. Por su parte, los docentes se han visto cercanos a un conjunto de figuras: primero como apóstoles-sacerdotes donde prevalecía la vocación. En este sentido, se conjugaba una marcada división por géneros en el campo. Por un lado, en la educación en general detectamos una feminización de docentes mujeres. En las “escuelas técnicas” las docentes mujeres que eran egresadas por ejemplo de magisterio y estaban a cargo de materias teóricas, convivían con varones que ejercían oficios, los cuales solían ser exalumnos de estas escuelas y desde sus saberes empíricos llevaban adelante asignaturas “prácticas” (Gallart et al., 2003).

Con el correr del tiempo, los docentes además del componente vocacional, empezaron a habitar un rol como trabajadores-militantes encargados de transmitir los elementos fundantes de la ciudadanía nacional. Más acá en el tiempo, se empezaron a reconocer como maestros-profesionales y trabajadores sujetos de derechos. Estas representaciones han conformado tipos ideales de docentes en concordancia con funciones sociales establecidas en determinados contextos históricos por políticas educativas y movimientos sociales que las han apoyado y les han concedido un lugar. En la realidad es factible que se encuentren todavía estas caracterizaciones de manera variada y complementarias entre sí para entramar características identitarias propias de la labor y el estar docente (Gallart et al., 2003).

El proceso de trabajo dentro de la educación técnico profesional toma estas particularidades, pero a su vez le suma sus características típicas. El escenario se encuentra atravesado con rasgos distintivos. Esto se relacionan con su configuración histórica.

A fin de reconocer en qué consiste el proceso de trabajo de docentes de educación técnica secundaria, contamos con los aportes de Costes (1995). Este autor, por medio de una investigación-acción describe una serie de resultados

obtenidos de observaciones abiertas y un cuestionario a “docentes de taller”, de una escuela técnica de la Ciudad de La Plata. De allí, la relevancia de sus formulaciones⁸. A partir de su producción, arriba a resultados que indican que entre los docentes del estudio se aprecia: déficit en el presupuesto, falta de equipamiento adecuado, contrastes generacionales (docentes de más de 50 años y egresados jóvenes de escuelas técnicas en cargos docentes), una mirada sobre la educación técnica como “empeorada”. De manera simultánea, el autor registra que los docentes con más antigüedad creen que “los nuevos” presentan falencias en conocimientos técnicos específicos por no haber tenido experiencias significativas de trabajo en la industria. Además, advierten que se da una mayor cercanía entre este grupo con los estudiantes, reconduciendo su explicación a la introducción de cambios pedagógicos (pero no modificaciones de la política educativa). Esto lo conducen con las falencias existentes que estiman sobre los egresados de “la técnica”.

Costes (1995) además registra que entre los docentes con los que se tuvo contacto surgió la dificultad de comparación con otras escuelas técnicas bajo argumentos tales como que no podía emitir opinión al conocer otro tipo de escuelas. Pese a ello, sí reconocían una mayor validación de la escuela técnica con respecto a otros tipos de enseñanza o materias (de corte humanista). El autor sitúa esto como una contradicción que coexiste entre los sujetos de estudio y que podría reconducirse a la perspectiva nacional que se ha tenido sobre el sistema educativo donde materias “exactas”, en una lógica positivista del conocimiento, han sido mayormente valoradas.

Por ende, entre las tensiones más evidentes, están las percepciones de los docentes sobre la función de la escuela técnica. Si bien sitúan un “empeoramiento” de la calidad educativa, pérdida de los saberes del oficio técnico, de todos modos valoran su rol social positivamente. En palabras del autor, los docentes comentan que: “la escuela técnica cumple la función de

⁸ Dejamos aclarado aquí que el trabajo de Costes (1995) no fue incluido en los antecedentes sobre la temática por el momento en el cual fue elaborado (criterio de exclusión para la construcción de antecedentes en la temática). No obstante, por su acercamiento a nuestro objeto de estudio, creemos que desde este apartado puede delinear dimensiones a tener presente en la caracterización de procesos de trabajo de docentes de educación técnica secundaria (especialmente en maestros de taller) para luego ser sopesado en el análisis de datos.

preparar al joven en el aspecto técnico con el objeto de obtener una formación técnico-práctica que le permite ingresar al mundo laboral con una jerarquía de supervisor” (Costes, 1995, p. 274).

Enfatizamos las conclusiones de Costes (1995) sobre la dimensión de la “endogamia” de la educación técnica, la cual puede pensar en diálogo con lo que planteamos anteriormente en la tesis al situar los aportes de Vezub (2007). Así, el autor toma esta noción de propuestas conceptuales de Birgin et al. (1992, citadas en Costes, 1995) y la define como “círculos viciosos” donde no se dan salidas del propio sistema educativo o modalidad educativa específica. Esto implica considerar prácticas, personas para contratar, modos de estar en el trabajo cercanas a lo conocido y lo cotidiano. Lo que conlleva dificultades para enriquecer un trabajo innovador, sincero de las dificultades organizacionales y reproductor de cierto orden y estructura vigente. Por su parte, el autor ve esto como una característica propia de la educación técnica al priorizar perfiles tradicionales en sus docentes (ex alumnos, familiares de docentes, personas cercanas al sector con inscripción en la docencia).

A modo de síntesis, apreciamos que el trabajo de Costes (1995) proporciona detalles sobre perfiles de docentes de educación técnica secundaria de la plata. Si bien su producción es acotada, por ejemplo nos aporta la idea de endogamia como un rasgo significativo que puede ser considerado en posteriores análisis.

Simultáneamente, Gallart (2006) afirma que la educación técnico profesional en Argentina se constituye como un “caso singular”. De esta manera, la autora adhiere al hecho que la educación técnico profesional comparte elementos similares con otras modalidades educativas, pero por la existencia de otros componentes se vuelve un caso singular. Entre estos mecanismos, Gallart demarca lo siguiente:

Lo primero que salta a la vista es su diferencia con una escuela secundaria común. El protagonismo del aula y el pizarrón, la uniformidad de los docentes entre sí, el estilo de las tareas de los alumnos, los espacios previsibles de patios y salas de clase en hilera, comunes en la escuela

media, son reemplazados por una variedad de ambientes y de actividades. Talleres, aulas y laboratorios comparten el tiempo de los alumnos. Las diferencias clásicas entre los maestros de enseñanza práctica con sus guardapolvos azules y los profesores de teoría tienden a borrarse pero siguen existiendo; la relación de los docentes con los alumnos también es distinta. Estos últimos muestran actitudes diferentes, se los ve concentrados en tableros o mesas de ensayo, trabajando en talleres, con mamelucos o con cascos de construcción colaborando en construcciones o reparaciones del edificio escolar. El trabajo de aula sigue siendo central pero no está aislado, sino que dialoga con los otros espacios de aprendizaje (p. 43).

Gallart (2006) incluso señala otros componentes típicos de la educación técnico profesional a partir de sus abordajes dentro de establecimientos propios de la modalidad. Debido a ello, reconoce que usualmente las “escuelas técnicas” hacen uso de sus propios establecimientos, los cuales fueron construidos para esta modalidad educativa específica. Estos son mayormente de gestión estatal y ciertas veces de apariencia fabril. Al mismo tiempo afirma que la mayoría de la matrícula es masculina. En sus comienzos, quienes asistían a la escuela técnica eran hijos de inmigrantes que habían escapado de la guerra o habían “probado suerte” en el país. En la primera década de los años 2000, la autora distingue una tendencia a la incorporación de inmigrantes o hijos de inmigrantes de países limítrofes entre el estudiantado. Otro rasgo distintivo es que los estudiantes pasan numerosas horas en los establecimientos educativos. Por ello afirma que esto lleva a que cierta parte de la vida de estos adolescentes se despliegue dentro de las escuelas y se configure un fuerte sentimiento de pertenencia hacia las mismas y la modalidad técnica.

Gallart (2006) distingue diferentes aspectos que hacen al trabajo, el rol y la identidad profesional docente en esta modalidad en el momento histórico que realiza su investigación. Siguiendo su línea de trabajo y poniendo el foco en los aspectos laborales del trabajo docente, reseñamos ciertas características del mismo en torno a la educación técnico profesional de nivel secundario:

- *Las relaciones entre teoría y práctica:* La educación técnica históricamente reprodujo cierta distancia entre el aula y el taller o laboratorio, es decir entre la teoría y la práctica.

De esta forma, se labró una división técnica del trabajo dentro de las escuelas que incluso persiste en la disposición espacial de ciertos establecimientos que cuentan con edificios separados para las aulas por un lado y los laboratorios y talleres por el otro. Debido a esto, antaño se comandaba de manera paralela una doble jerarquía: por un lado, docentes de talleres y laboratorios que respondían a jefes de talleres. Por el otro, docentes de materias “teóricas” que se referenciaban con la regencia y/o la secretaría. Menciona la autora que el alejamiento entre teoría y práctica incluso variaba entre orientaciones. Como ser, solía ser mayor en mecánica y casi desaparecía en electrónica. En el momento en el cual la autora escribe su trabajo, afirma que esta tendencia estaba en detrimento y se veía hasta en lo edilicio este intento de articulación.

En esta línea, la autora entrelaza esta división técnica del trabajo con la social. Por ello considera que la separación entre teoría y práctica influye en las vinculaciones entre colegas y sobre el proceso pedagógico. Por un lado, tiende a fragmentar relaciones de camaradería entre docentes. Esto aporta a mayores intercambios entre docentes que están a cargo del mismo tipo de materias. Por el otro, se genera más cercanía y confianza entre docentes y estudiantes en los espacios prácticos. En estos, el proceso de trabajo/ enseñanza y aprendizaje en sí mismo requiere de aproximación física para el conocimiento, transmisión y supervisión de los gestos técnicos. Esto se produce en grupos reducidos con el fin que sea eficaz la enseñanza y el aprendizaje. Al mismo tiempo, en términos vinculares, en estos espacios curriculares es común que se gesten y compartan proyectos en común a mediano y largo plazo que desemboquen en producciones que suelen disponer de materialidad (bienes y/o servicios). Para que esto se produzca, inevitablemente se establecen relaciones más simétricas entre las partes.

Los docentes de materias asociadas con la práctica y los talleres, históricamente solían ser idóneos de algún oficio, muchas veces eran técnicos

egresados de la misma escuela. Desde el Estado se promulgó la necesidad de regulación de estas prácticas por medio de la paulatina formación docente, resultado de la cursada de tramos pedagógicos complementarios (Ley n° 10.579, 1987). Es decir, que dentro de establecimientos educativos suelen coexistir en estas asignaturas, docentes que han realizado profesorado específicos en educación técnico profesional con otros que están incorporando o han incorporado una mirada pedagógica. En estos últimos se pueden agrupar quienes han concretado un tramo pedagógico y provienen de los oficios y quienes han realizado una carrera universitaria como suele ser el caso de ingeniería o arquitectura. Gallart (2006) afirma que si bien los conflictos suscitados del enfrentamiento entre teoría y práctica han disminuido, esta tensión persiste. De hecho, a esta situación la categoriza como una tensión estructural de esta modalidad de educación. A su vez, la relaciona directamente con los tipos de contenidos que se imparten y los procesos didácticos que se requieren para su transposición.

Un dato más para pensar la separación entre teoría y práctica lo aporta el análisis del organigrama que la autora presenta. Desde una perspectiva de género advertimos que no es menor el sesgo de la denominación de puestos de trabajo en masculino. Esto se debe a la alta masculinización del personal docente, especialmente en puestos medios y “altos” de ese momento, como incluso aquellos concordantes con tareas eminentemente “prácticas” relacionadas con la labor en talleres y laboratorios.

Para Gallart (2006), hay otras dimensiones que han repercutido sobre el trabajo docente tiene que ver con:

- *El impacto de la reforma sobre el trabajo docente:* al momento de escribir su texto, la autora encuentra que se siguen sosteniendo dificultades para la homogeneidad de planes, trayectos y acreditaciones. No se distingue una visión de conjunto sobre la educación técnico profesional, sino que esta varía entre establecimientos y jurisdicciones.

La reforma modificó la forma de contratación de docentes de materias prácticas. Anteriormente, estos estaban contratados por cargos. Ello implicaba que sus tareas excedían el estar frente al estudiantado y disponían de tiempo dentro del establecimiento educativo para el mantenimiento de equipos, la preparación de materiales, la planificación de las clases, el armado de *kits* de trabajo y clases, como articulaciones con organizaciones donde realizar las prácticas. Esta peculiaridad, fomentaba un sentimiento de pertenencia.

Con la reforma, estos docentes pasaron a concentrar sus tareas en módulos los cuales contemplaban como central el desarrollo del proceso de estar frente a estudiantes. Debido a ello, se empezó a remunerar solamente por el enseñar dentro del aula, dejando de lado un conjunto de tareas que exceden al momento de la clase y hacen a lo real del trabajo docente. Este movimiento ha contribuido a que el personal docente de materias técnicas específicas se viera privado de tiempo que anteriormente era para de lo concebido como trabajo pago. De esta forma, los docentes han tenido que concentrar más módulos para contar con un salario similar al que tenían previamente.

Estos docentes dejaron de disponer de cierta exclusividad para el trabajo concentrado en un solo establecimiento de educación técnico profesional. En consecuencia, han tenido que movilizarse entre diferentes escuelas de la modalidad, lo que se registra como un factor que auxilia a la sobrecarga de trabajo. Antes se podían realizar tareas de planificación y apoyo al trabajo con estudiantes dentro de la organización. Ahora esas tareas se realizan en tiempos que no son pagos y que se superponen con tiempos personales.

Estas tendencias dilucidadas por la autora, adquirieron mayor o menor despliegue en relación a la extensión de los establecimientos educativos. En espacios con menor matrícula y personal, los docentes se veían obligados a fortalecer en mayor medida al pluriempleo por no contar con suficiente vacantes de trabajo que permitieran concentrar módulos en un

establecimiento. Esto impactaba sobre los procesos de trabajo y las relaciones con colegas y estudiantes (Gallart, 2006).

- *Diferencias entre las escuelas y sus consecuencias en el proceso de trabajo de los docentes:* las disimilitudes se intensifican entre establecimientos de gestión estatal o privada. La mayoría de las escuelas técnicas del país son estatales. Esto garantiza el funcionamiento de normativas estándar para la inscripción de estudiantes, adquisición de equipamientos, adopción de innovaciones y procedimientos para el nombramiento docente. Estos aspectos aportan a las escuelas una continuación y organización relativamente rígida. Asimismo, generan mayor transparencia sobre el ingreso docente y apertura al brindar educación a toda la población. Son contados los casos en que escuelas estatales de la modalidad disponen o han dispuesto de una contratación por concurso y no toma de módulos a partir de secretaría de asuntos docentes.

Las escuelas privadas contratan ellas mismas al personal y tienen mayor flexibilidad en relación a la innovación organizacional. A su vez, cuentan con instancias privadas para conseguir fondos e inversiones. Pueden disponer de subvenciones estatales para su desarrollo y tienen la posibilidad de apuntar a un tipo de perfil del estudiantado.

En lo que hace a la realidad de los docentes, el trabajar en escuelas técnicas estatales suele proyectar mayor sentimiento de estabilidad laboral. En la gestión privada hay cierta estabilidad, pero queda sujeta a posibles modificaciones como por ejemplo despidos con indemnizaciones.

De la misma manera, en las escuelas estatales los docentes enseñan a un conjunto heterogéneo de estudiantes. Esto implica en muchos casos un desafío al contemplar las diferencias en trayectos educativos, razones que movilizan el estudiar en una escuela técnica y realidades sociales, económicas y culturales de las que los estudiantes provienen.

La autora reseña cómo las escuelas técnicas estatales poseen dificultades para la articulación con niveles precedentes del sistema

educativo y están atravesadas por la poca continuidad de políticas públicas educativas y burocratización que dificulta la innovación. Aun así, los establecimientos estatales se destacan por enseñar y capacitar a la población sin distinciones. Las escuelas privadas al querer brindar un buen servicio a su comunidad tienen más chances de producir una educación “a medida” que resulte de manera satisfactoria o por su parte, tender hacia la disminución de su calidad por quedar enfocada en contentar a un determinado público/clientes.

- *Diferencias entre orientaciones:* otro aspecto que hace la diferencia son las orientaciones que una escuela técnica brinda. Algunos establecimientos son monotécnicos, otros tienen más de una especialidad. En el segundo caso, se ve que las relaciones entre orientaciones a veces son complejas. Se han registrado inconvenientes y conflictos entre el estudiantado e incluso entre docentes por la competencia por logros u objetivos alcanzados y lucha por reconocimiento dentro de las escuelas.

- *Cambios tecnológicos:* en orientaciones como electrónica e informática los cambios tecnológicos han ocupado un lugar importante. Estas transformaciones han requerido que los talleres y laboratorios se adecuaran a estas necesidades. Las modificaciones conviven con procesos tradicionales que implican operaciones reales con máquinas y herramientas o la observación y experimentación de procesos y pruebas de materiales. Estas particularidades requieren presupuesto para adquirir las innovaciones y mantenerlas, además de conocimientos actualizados sobre las mismas. Los cambios tecnológicos hacen a las particularidades clásicas de la educación técnica, lo cual no deja en algunos casos de producir en ciertos sectores de docentes necesidad de capacitación, resistencia al cambio y luchas por modificaciones en las relaciones de poder. También tiene un lugar importante el contar o no con recursos para poder implementar la tecnología.

Gallart (2006) asevera que dentro de este tipo de trabajo docente, los aspectos centrales que lo caracterizan siguen existiendo pero con

modificaciones. Las mismas son productos de reformas que se han sucedido en la educación en general y los contextos que las atraviesan.

Además de la caracterización cualitativa hasta acá presentada, contamos con datos oficiales provistos por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2018) para seguir describiendo el proceso de trabajo de los docentes de educación técnico profesional de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. De esta manera, al año 2017 se registraban 12.509 puestos que en el secundario técnico bonaerense conformaban la planta orgánica funcional tanto en gestión estatal (11.425) como privada (1084). También al 2017, los puestos eran en un 65% titulares (88% estatales, 12% privados), 32% interinos/provisionales (97,4% estatales, 2,6% privados) y 3% se encontraba sin cubrir.

Según el Estatuto Docente de la Provincia de Buenos Aires (Ley n° 10.579, 1987) se afirma que la situación de revista reconocida como titular se caracteriza por ciertos derechos laborales que puestos como el titular interino o provisional no poseen. Como ser: estabilidad (ya sea en lo que concierne a cargo, categoría, jerarquía o destino), posibilidad de optar por un ascenso, permutar o pedir un traslado cuando se presente la oportunidad, acrecentar módulos, solicitar cambio de funciones, concentración de tareas o afectación en caso de problemáticas que afecten a la unidad familiar, obtener becas y licencias para el perfeccionamiento cultural y profesional y participar del gobierno escolar en organismos reconocidos legalmente. La titularidad se conserva en cuanto no se produzcan conductas que afecten la función y eficiencia profesional, la ética docente y la capacidad psico-física para su desempeño. A la par, cada docente en servicio, año a año cuenta con una Calificación Anual Docente, instancia en la cual los directivos evalúan el desempeño profesional de cada trabajador.

Los docentes que se denominan titulares interinos comparten los derechos laborales de titulares. Ahora bien, se diferencia de ellos en cuanto en esta categoría se nuclean quienes han accedido a titularizar pero deben aguardar para ello aprobar un examen psico-físico y obtener una calificación de al menos seis puntos entre los tres meses y el año de antigüedad en el puesto (Ley n° 10.579, 1987).

Los docentes cuya situación de revista es la provisional comparten con el resto de sus colegas los siguientes derechos laborales: trabajar en condiciones pedagógicas adecuadas, contar con una remuneración justa y vacaciones reglamentarias, conocer cómo se procede ante determinadas actuaciones y tener derecho a vista (nómina de aspirantes, orden de mérito, ascensos, entre otras), defender sus derechos que se estipulen por medio del documentos legales, contar con libertad de agremiación, llevar adelante el ejercicio de su profesión sin trabas en su condición de ciudadanos, percibir indemnizaciones por enfermedades profesionales y/o accidentes de trabajo, acceder al sistema de asistencia y previsión social y gozar de una jubilación justa. Estos puestos de trabajo se generan cuando un titular realiza un traslado, asciende, renuncia, queda cesante o exonerado ante situaciones que requieran una investigación o fallece, quedando su cargo, módulos u horas disponibles y sin cubrir. Igualmente se generan cuando se crean o desdoblan grados, grupos o ciclos, secciones, turnos, divisiones o establecimientos educativos (Ley n° 10.579, 1987).

No pudimos encontrar en documentos oficiales más datos que nos permitieran conocer el proceso de trabajo docente. Por ello, recurrimos a contactarnos directamente con el Instituto Nacional de Educación Tecnológico, en particular con el área de gestión de información (comunicación personal, 26 de abril de 2018) para solicitar datos específicos sobre los docentes de este tipo de educación. Por ello, pudimos analizar datos en construcción sobre perfiles docentes de educación secundaria técnico profesional. La información provenía de una encuesta del año 2017 que había sido respondida de manera voluntaria por 16.363 docentes de las Provincias de Córdoba, Mendoza y Catamarca. Hacemos la salvedad que en cada provincia la educación técnico profesional cuenta con características singulares, pero para la confección de un instrumento que pudiera relevar aspectos nacionales, se profundizó en los aspectos compartidos. En relación al proceso de trabajo, a partir de estas cifras, sabemos que más de la mitad (64,4%) trabajaba entre 21 y 30 horas. No disponían de más información de esta índole para compartir en ese momento.

Todos los elementos hasta aquí mencionados contribuyen a delimitar el proceso de trabajo de docentes de educación técnico profesional de nivel

secundario. De esta forma, contar con los mismos permitirá seguir enriqueciendo las decisiones y reflexiones dentro de la presente tesis.

4.5. Dimensiones en tensión: ingresos al sistema y titularizaciones dentro de la educación técnico profesional secundaria

En este apartado comentaremos las tensiones que se han suscitado en ciertos aspectos de la educación técnico profesional secundaria, especialmente luego de la transferencia de la misma a cada una de las provincias o jurisdicciones.

En primer lugar, tenemos en cuenta la dimensión del ingreso al sistema. En la década del cuarenta, se generó un Reglamento general para los establecimientos de enseñanza con el objetivo de unificar criterios para la educación en el territorio nacional (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1943). Entre los múltiples aspectos que este documento introdujo, fue fundamental el rol que asignó a los directores de los establecimientos educativos. Estos podían contar con la potestad para:

Proponer al Ministerio los candidatos para los puestos docentes y administrativos vacantes. Tratándose de los primeros, sólo podrá proponer personas que pertenezcan al establecimiento y que posean los títulos habilitantes reconocidos por el Ministerio y cuando esto no sea posible por falta de candidatos, deberá solicitar la correspondiente autorización. Al elevar propuestas de personal docente, deberá especificar el título profesional del candidato, años de servicios prestados en la enseñanza, asignatura para la cual se le propone, nacionalidad, datos de enrolamiento (Clase, Distrito Militar y Matrícula) o de cédula de identidad (Número y autoridad policial que la expidió), según se trate de personal masculino o femenino (p. 8).

En ese momento entre las obligaciones del director estaba el designar otros agentes educativos como celadores, personal de servicio y administrativo y docentes provisionales, interinos o suplentes (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1943).

A partir de ello, advertimos un lugar privilegiado asignado a esta figura profesional por parte del Estado. La dirección podía recomendar e incorporar a “sus equipos” el personal que considerara idóneo para trabajar dentro de establecimientos educativos de enseñanza, enmarcados en la órbita Ministerial (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1943).

A su vez, en lo referente a la educación técnica, detectamos cómo para ocupar cargos vinculados a la dimensión “práctica”, el ser egresado de una escuela técnica de la nación era una condición que permitía acceder a ciertos puestos. Entre ellos encontramos cargos tales como jefe de laboratorio, jefe de trabajos prácticos, jefe de talleres o maestro de taller. En ciertos casos, además de ser exalumnos de estas escuelas, los postulantes debían acreditar antigüedad en el campo. Es decir, la oportunidad de entrar a trabajar a estas escuelas se debía a la idoneidad adquirida por la conjunción del título técnico y la formación en la industria o en el desempeño de un oficio (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1943).

Con el correr del tiempo, la educación técnica que se potenció en el peronismo se modificó bajo los preceptos del desarrollismo. En la década del sesenta, el CONET propuso una serie de reordenamientos con el fin de homogeneizar este tipo de educación, dando especial preponderancia a las denominadas Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) que se disponían para el nivel secundario (Pineau, 2003; Zacov, 2010).

El CONET en su reglamento reorganizó el organigrama y el flujo de circulación entre diversos agentes de las ENET. Empero, siguió concediéndole un lugar privilegiado a la figura del director nominándolo en documentos oficiales por ejemplo como “jefe del establecimiento” (Instituto Nacional de Educación Tecnológica, 2003, p. 32).

Entre sus funciones el director seguía conservando el deber de poner en conocimiento al personal docente sobre sus funciones y cargos. Más allá de la esperada “modernización” del sector, se sostuvieron las funciones típicas que anteriormente se habían dispuesto de manera normativa para aquellas figuras de máxima jerarquía en el organigrama. Así, dentro de las ENET convivían docentes con trayectos formativos académicos quienes disponían de títulos de

magisterio, profesorados o profesiones liberales (las cuales se contemplaban como válidas para la transmisión de conocimientos en la formación de técnicos) como personal idóneo que contaba con saberes empíricos, reconocidos como válidos para impartir materias técnicas. Los conocimientos del personal idóneo se basaban en la experticia adquirida por el trabajo fabril, empresarial o el desarrollo de oficios capaces de conjugarse con sus formaciones como técnicos, al ser egresados de las ENET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica, 2003).

El CONET cesó sus funciones en el año 1995 (Instituto Nacional de Educación Tecnológica, 2003). Fue a partir de la ley federal de educación (Ley n° 24.195, 1993) que la manera de ingreso al sistema se modificó para las escuelas técnicas. Con el Convenio de transferencia de servicios educativos nacionales a la provincia de Buenos Aires (Ley n° 11.524, 1993), la educación técnica pasó de ser un sistema educativo autónomo para concebirse como una modalidad de la educación que se conjugaba con los últimos años de la Educación General Básica (EGB) y el Polimodal. Es decir, perdió autonomía. De esta manera, la mayoría de las escuelas con el traspaso a la provincia tuvieron que adecuarse a las modalidades de ingreso ya vigentes en el sistema bonaerense. Así, dejaron de contratarse docentes bajo el “visto bueno” de la dirección (quienes podemos aventurar que perdieron potestad o poder en este asunto) para tomar módulos mediante acciones estatutarias, como puede ser el acceso por medio de la Secretaría de Asuntos Docentes (SAD).

En este nuevo circuito se produjeron titularizaciones para docentes que pertenecían al sistema nacional, ahora devenido provincial. La situación de revista de titularidad posibilita contar con mayor estabilidad laboral, como mencionamos en el apartado anterior. Desde allí, las titularizaciones han quedado parcialmente en suspenso. Sobre este punto ahondaremos en breve. A la par, por delimitaciones normativas, en esa época se dispuso de una capacitación en servicio denominada “capacitación masiva por módulos” para los docentes bonaerenses. La misma contribuyó especialmente a aquellos docentes que eran “idóneos” pero que no disponían de una formación académica (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994). Esta capacitación funcionó como un “parche” en tanto no fue específica para este tipo de educación

(recordemos que la educación técnica tuvo que adaptarse al nivel medio), no se sostuvo a lo largo tiempo y no generó credenciales valederas para que los docentes obtuvieran un título equivalente a un profesorado o similares. Por esto, los docentes de educación técnica no contaron con acompañamiento por parte del Estado para disponer de herramientas capaces de favorecer sus inscripciones a listados docentes o incrementar sus puntajes, aspectos necesarios para posicionarse mejor y así acceder al trabajo por la toma de módulos.

De esta manera, algunos de ellos perdieron competitividad ante docentes que habían realizado sus carreras por fuera de este ambiente y que comenzaron a ingresar a esta modalidad educativa (Ley n° 24.195, 1993; Rodrigo, 2017; Giampaoletti, 2020).

Todo esto, se dio a la par de un intento de cambio de nominación donde se buscó modificar el nombre de las clásicas escuelas técnicas por “escuelas de educación tecnológica”. Desde instancias centrales se esperaba que este tipo de educación desplegara la consecución de productos para actualizarse a la prestación de servicios en un mercado competitivo que además de bienes, requería en gran medida la oferta de los mismos (Albergucci, 1997).

En un intento por no perder el capital acumulado y las tradiciones que disponían las ENET, 6 escuelas en la Provincia de Buenos Aires sostuvieron convenios con la Universidad Tecnológica Nacional. Por estos acuerdos, se apeló a cláusulas que sostenían la contratación del personal docente por medio de concursos de antecedentes y oposición a cargo de la dirección de los establecimientos educativos secundarios técnicos. Por ejemplo en la Ciudad de La Plata las Escuela de Educación Secundaria Técnica n° 6 y 8 quedaron por fuera de la obligación normativa de cubrir sus módulos por acciones estatutarias (Resolución n° 1956, 1995). En palabras de los trabajadores, esta instancia implicó seguir resguardando la especificidad de la formación técnica (0221.com.ar, 2022). En términos fácticos, estas escuelas encontraron formas alternativas para eludir la adecuación al Estatuto Docente dispuesto a partir de la provincialización.

Un hito importante que requiere que hagamos una referencia, es que con la implementación de la ley específica para esta modalidad educativa en el año 2005, se pensó en una forma excepcional de ingreso docente dentro de las materias denominadas “prácticas profesionalizantes”, ubicadas en el séptimo y último año de la educación técnico profesional secundaria. Debido a ello, desde la década del 2010, además de los módulos que podían ser tomados por SAD, se anexaron situaciones de contratación “por proyectos” en espacios curriculares que requieren de una gran especificidad en relación a la articulación con las dimensiones técnicas y la inserción en el mundo laboral (Ley n° 26.058, 2005; Resolución n° 1743, 2010).

A partir de lo anteriormente descripto, notamos cómo el panorama que se conjugó desde la mitad de los noventa y hasta entrada la década del 2010 para acceder al sistema técnico de nivel secundario fue heterogéneo. Por ello, los docentes eran capaces de ingresar al sistema en concordancia con medidas estatutarias como la toma de módulos en SAD o por la presentación de proyectos para materias del último año. En la ciudad de La Plata, a su vez, dos escuelas disponían la posibilidad de contratar al personal por concursos de antecedentes y oposición por la vigencia de convenios, como aludimos anteriormente.

Los convenios en estas escuelas de educación técnico profesional secundarias se encontraron vigentes hasta el año 2018 cuando la D.G.C.y E. solicitó su baja y la adecuación a la normativa vigente, mediando una “transición de la adaptación institucional” (Resolución n° 1187, 2018).

Las escuelas fueron sumándose a la normativa. En el caso de la Escuela de Educación Secundaria Técnica n° 6 de la Ciudad de La Plata, la misma quedó dentro una situación indeterminada de adecuación, ya que por articulaciones posteriores entre la mencionada D.G.C.y E. y la “Fundación Albert Thomas” (una Organización No Gubernamental con la que la escuela contaba casi una década antes) quedó un circuito incierto en relación a las maneras de acceso al sistema. Ante esta situación, representantes sindicales señalaron su preocupación por la situación ante los cruces y manejos equívocos entre la educación pública e instancias no gubernamentales, las cuales disponen de maneras diferentes de vincularse con este espacio y pueden responder a intereses disímiles (Info

Blanco sobre Negro, 2018). Esta situación, hasta la actualidad sigue indeterminada entre los cruces legales, los reclamos gremiales, las especulaciones y el temor de los docentes por sus situaciones laborales (Diario Hoy, 2022). De la coyuntura compleja presentada deducimos cómo los docentes de estas escuelas conveniadas entraron en una especie de “limbo” en relación a sus situaciones de trabajo.

Otra arista en tensión dentro de la educación técnico profesional secundaria son las titularizaciones. Como lo hemos desplegado en nuestro desarrollo, los docentes de educación técnico profesional que habían entrado a trabajar antes de la provincialización fueron titularizados. Luego de esto, por medio de la resolución n° 798 (2013), se buscó regularizar situaciones de docentes que hacía tiempo estaban trabajando en el campo: tenían antigüedad y antecedentes concretos, pero eran provisionales o suplentes. Desde el 2005, hubo intentos por avanzar en este aspecto. En lo específico de docentes de materias vinculadas más estrechamente con lo técnico profesional, estas iniciativas quedaron truncas o prosperaron de manera limitada. Esto se dio de forma restringida, más allá de la voluntad gremial y el armado de comisiones para ello, especialmente luego del 2013. En la pandemia se volvió a insistir por la reapertura de una comisión para tratar titularizaciones en educación técnico profesional (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires, 2020). Recién hacia el año 2022 se retomó la concreción de una comisión del Frente de Unidad de Docentes Bonaerenses (FUDB) para reanudar las discusiones (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires, 2022).

Para finalizar el apartado, concluimos que un número extenso de los docentes de educación técnico profesional secundaria no han accedido a la titularización. Esto incluso lo comprobamos por datos sobre el sector que aportamos anteriormente (65% de los docentes de educación técnico profesional de la provincia son titulares). Los docentes suplentes o provisionales, por su parte disponen de una menor estabilidad laboral. Pese a esto, al no ser titulares suelen contar con mayores oportunidades de posesión de módulos por sus situaciones de revista y por ende mayor retribución salarial. Docentes titulares se encuentran con un límite de módulos que son capaces de disponer bajo esta

condición. En el caso de provisionales y suplentes, la toma de módulos queda a criterio de cada docente en relación a la disponibilidad de módulos de los establecimientos y la compatibilidad horaria que cada quien pueda demostrar para ello (Ley n° 10.579, 1987). Debido a esto, hay modificaciones en torno al salario real que mes a mes los docentes según los módulos que dispongan tienen como contrapartida por sus servicios.

De esta malla de acontecimientos complejos reflexionamos en torno a la existencia de intereses disímiles, resistencia al cambio y ausencia Estatal, más allá de un marco normativo de avanzada en términos de la educación como un derecho personal y social. Es importante que tengamos en mente que el Estado insta, por medio del Estatuto docente, a la garantía de la estabilidad laboral luego de dos años de ingreso al sistema (Ley n° 10.579, 1987). Esto no ha sucedido en este campo hace un tiempo considerable de manera general y en muchos casos ha llevado a las escuelas y a los docentes a quedar en una situación que no les corresponde: tener que optar por mejorar su condición de estabilidad laboral o percibir retribuciones salariales mayores de las que podría contar si fueran titulares. Como en toda disputa en el ámbito laboral, el empleador tiene una carga de responsabilidad importante en la garantía de condiciones de trabajo y no debe quedar bajo la mera voluntad de los empleados la posibilidad de acceder a una disyunción cuando en realidad debería poder contar con el cumplimiento de ambos derechos laborales (Dejours y Gernet, 2014). Sopesar estas opciones, es otra forma de avance del individualismo, el corrimiento silencioso estatal y la caída en falsas dicotomías que suele conllevar al malestar, la (psico)patologización y soluciones individuales a problemas del amplios como expresamos en el capítulo 3 ante la avanzada del giro neoliberal (Dejours, 2015).

4.6. Otro actor dentro del sector: el rol sindical en la educación técnico profesional

En nuestro país se registraron los primeros movimientos sindicales en el espacio educativo hacia la última década del siglo XIX. En las tres primeras décadas del siglo XX se crearon federaciones nacionales y concretaron las primeras huelgas en diferentes jurisdicciones. Luego, hacia la década del

cincuenta se establecieron sindicatos provinciales y se instó por la creación de organizaciones de articulación nacional (Donaire, 2009).

En este contexto, surgió hacia 1946 una iniciativa que congregaba a todo personal docente y no docente que se insertaba laboralmente en el área técnica de la educación nacional. La misma en ese momento adoptó el nombre de Federación Argentina del Personal de Enseñanza Técnica (FAPET). En diez años contó con una rápida adhesión de participantes de este sector educativo, adquirió personería gremial y comenzó a realizar acciones formales como sindicato bajo la denominación Asociación de Maestros de Enseñanza Práctica (AMEP). Esta organización colaboró desde allí para la constitución de normativa específica en relación a la enseñanza técnica. Fue en 1973 cuando el sindicato cambió su nombre al que hasta la actualidad sostiene: Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica – AMET- (Asociación de Magisterio de Enseñanza Técnica Salta, 2017).

El sindicato AMET se creó con la misión de representar a docentes “de base” de educación técnica. Tiene representación nacional y provincial. Se alinea con la Confederación General de Trabajadores (CGT). Dispone de inscripción gremial y personería jurídica. Entre sus objetivos se destaca la defensa y la promoción de derechos laborales de trabajadores de la educación técnico profesional en sus vertientes técnica propiamente dicha, agrotécnica y de formación profesional/laboral (Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica de Buenos Aires, 2019).

Según el diario La Nación, al año 2018 en la provincia de Buenos Aires el sindicato AMET contaba con un total de 3.000 afiliados. Este gremio actualmente es parte del Frente de Unidad Docente junto a otras organizaciones tales como el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA), la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP) y la Unión de Docentes de la Provincia de Buenos Aires (UDOCBA). Este frente se conformó en el año 2004 como una instancia colectiva frente a negociaciones, reclamos y manifestaciones (Marmisolle, 2010).

Dentro de la educación técnica asimismo se encuentra el Sindicato Unido de Educadores Técnicos de la República Argentina (SUETRA). El mismo dispone de inscripción gremial pero no de personería jurídica. Nació proyectando su representación en torno a personal jerárquico de educación técnica. Por los movimientos anteriormente citados, ha extendido su posibilidad de sindicación en la actualidad (La Nación, 2018).

La participación sindical en el sector docente técnico presenta características particulares que merecen ser diferenciadas del resto del colectivo docente. En primer lugar, la representación sindical ha estado tensionada por la heterogeneidad de trayectorias, identidades y sentidos del trabajo técnico, especialmente en un campo donde conviven lógicas escolares, productivas y comunitarias. La identificación gremial no siempre aparece como núcleo estructurante de la identidad profesional, particularmente entre quienes provienen del ámbito técnico-industrial (Gallart, 2006; Vezub, 2007).

Sin embargo, los sindicatos docentes han desempeñado un papel clave en la defensa de derechos laborales, especialmente frente a los intentos de precarización y a los cambios normativos impuestos por las reformas educativas —como la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N.º 26.058— que implicaron redefiniciones en los roles, la formación y la certificación de saberes (Terigi, 2008; Gentili, 2011).

4.7. Síntesis sobre los elementos a considerar del capítulo 4 a los fines de esta investigación

En este capítulo 4 nos propusimos caracterizar la especificidad de la Educación Técnico Profesional secundaria en el país (y en particular en la provincia de Buenos Aires) con el fin de contar con un marco situado que permita, en el despliegue metodológico, delimitar con criterio las unidades de observación y construir entrevistas capaces de recuperar dimensiones reales del proceso de trabajo docente. Esta reconstrucción habilita avanzar hacia los objetivos generales de la tesis, orientados a comprender las particularidades de las formas identitarias profesionales en un contexto de avance societario y explorar sus posibles vínculos con la salud laboral.

Para el mencionado fin, hemos localizado el devenir socio-histórico de la ETP como el rol actual que la misma ocupa dentro del sistema educativo y la envergadura que disponen los establecimiento-escuela públicos de esta modalidad educativa.

En su marco legal, la ETP secundaria se concibe actualmente como una modalidad del sistema educativo orientada a la garantía de derechos que el Estado tiene la obligación de asegurar (Ley N° 26.058, 2005). Asimismo, la Ley N° 26.206 (2006) establece la obligatoriedad del nivel secundario en todo el territorio nacional. No obstante, la función asignada a la ETP como modalidad específica dentro de la educación argentina ha sido históricamente variable y atravesada por múltiples avances y retrocesos, como se desarrollaremos a continuación.

En nuestro país, la ETP secundaria surge a finales del siglo XIX con el propósito de articular el mundo educativo con el del trabajo (Zancov, 2010). Desde sus orígenes, la finalidad asignada a esta modalidad fue modificándose, y puede condensarse en el siguiente conjunto de orientaciones históricas:

- Fomentar la capacitación de mano de obra agrícola-ganadera e industrial manufacturera, así como la transformación de artesanos en trabajadores capaces de insertarse en empresas y fábricas (Gallart et al., 2003).
- Permitir el acceso de sectores de clase media al estudio para el trabajo y al aprendizaje de oficios, en el marco de un modelo de país orientado a la industrialización y sostenido en la prevalencia del “saber hacer” (Dussel y Pineau, 1996; Del Giorgio Solfa et al., 2016; Puiggrós, 2006). Este proceso se impulsó simultáneamente mediante avances normativos significativos orientados a la garantía de derechos laborales y a la organización sindical (Zancov, 2010).
- Constituirse en un espacio de vanguardia en la actualización tecnológica y en la ampliación de orientaciones posibles, bajo los postulados del “desarrollismo”, a partir de la incorporación de

recursos que expandieran la noción tradicional de “oficio”. Este impulso se acompañó de procesos de burocratización y homogeneización promovidos por políticas educativas de corte “racional” y tecnocrático, orientadas a la formación planificada, individualizada y despojada de la centralidad que antes ocupaban la militancia y las dimensiones políticas. Todo ello se inscribió en una lógica donde predominaba la visión económica ortodoxa centrada en la ganancia y el capital (Pineau, 1997; 2003). En este período también se inició el proceso de traspaso de las escuelas técnicas “nacionales” hacia las provincias (Pineau, 2014).

- Habitar las contradicciones que supuso ponderar desde el Estado a la educación técnica como un derecho, pero conducirla simultáneamente como si fuera un “gasto” o una prestación equivalente a cualquier otro servicio. Esta tensión se inscribió en la preponderancia e intensificación del modelo neoliberal de corte “desindustrializador” (Basualdo, 2003; Del Giorgio et al., 2016; Sosa, 2016), que se consolidó con la implementación de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). A partir de este proceso, se dejó planteada la provincialización, se generaron múltiples títulos de difícil homologación a nivel nacional, se profundizó el desfinanciamiento del sector mediante recortes en recursos y salarios, se deterioraron las condiciones laborales y se acentuaron las desigualdades entre provincias (Rodrigo, 2017; Puiggrós, 1996).
- Recuperar el sentido de la educación técnica como espacio de “formación de técnicos” y de incorporación al ámbito laboral mediante una capacitación de calidad. Este proceso se consolidó con la sanción e implementación de la Ley N° 26.058 (2005), que estableció partidas presupuestarias específicas para la adquisición de tecnología y recursos adecuados, orientadas a la dotación de insumos para las escuelas y a la recomposición del salario docente, junto con la necesidad de homologar títulos técnicos a nivel nacional,

invertir en becas y fortalecer la producción de estadística educativa (Terigi, 2016).

- Reinstalar discursos neoliberales y tecnicistas en nombre de la “vanguardia”, acompañados por intentos de modificación del sector que fueron vividos como “amenazas” —por ejemplo, la sustitución de prácticas profesionalizantes por pasantías, proyectos normativos orientados a redefinir el presupuesto destinado a la ETP o la posible pérdida de puestos laborales mediante pruebas de desempeño e idoneidad. Si bien estos intentos no contaron con el apoyo legal necesario para concretarse, el sector igualmente experimentó un proceso de desfinanciamiento, y los salarios sufrieron pérdida de recomposición frente a la inflación. Tampoco es menor considerar la preocupación que estas tensiones generaron en la vida cotidiana de docentes, estudiantes y escuelas (Camiolo, 2018).

En los vaivenes de la función asignada a la ETP según las diferentes gestiones, resultó igualmente significativo el impacto de la pandemia, atravesada en un gobierno de corte proteccionista que discursivamente intentó sostener los fundamentos de la ETP, aunque con dificultades para materializarlo (Preti y Fernández, 2020).

El devenir socio-histórico de la ETP resulta fundamental para comprender cómo estos movimientos se desplegaron en oscilación según los distintos gobiernos y sus orientaciones político-educativas. En diálogo con este contexto, esta modalidad educativa consolidó un conjunto de “marcas de origen” (Gallart et al., 2003) que señalan la necesidad de reconocerlas y analizar las tensiones que se producen entre ellas, especialmente a la luz de los cambios en la función que la ETP ha asumido en diferentes momentos históricos. Entre las principales, identificamos:

- La fragmentación que atraviesa múltiples dimensiones de la ETP secundaria, expresada en la división técnica del trabajo —con materias orientadas a la teoría y otras al componente práctico—, en las diferentes valoraciones sociales asignadas a espacios y

asignaturas, y en distinciones de género derivadas de una marcada masculinización de los talleres y de las tareas asociadas a ellos.

- Un estudiantado mayoritariamente perteneciente a sectores de clases medias y populares, históricamente vinculado a procesos migratorios (primero europeos y, en tiempos más recientes, provenientes de países limítrofes).
- Una cercanía sostenida entre docentes y estudiantes, especialmente en los talleres y laboratorios, donde la disposición espacial y las características del trabajo práctico requieren proximidad, interacción continua y acompañamiento directo.
- Jornadas educativas extensas, estructuradas en una gran variedad de asignaturas y en condiciones que favorecen la construcción de un fuerte sentimiento de pertenencia, dado que el estudiantado transita durante múltiples años estos establecimientos.
- Una marcada tendencia a la endogamia, expresada en circuitos que tienden a cerrarse sobre sí mismos para el ingreso, la permanencia y la construcción de pertenencia dentro de la comunidad educativa. En este proceso, ocupan un lugar central los docentes que fueron egresados de estas mismas escuelas y que luego se incorporan como trabajadores, reforzando continuidades generacionales y reproducción del modelo (Costes, 1995; Vezub, 2007).
- Trayectorias heterogéneas entre el corpus docente. Las mismas hacen a la conjunción de recorridos más asociados al oficio y el saber hacer y otros fuertemente académicos. Avance de perfiles del segundo tipo por sobre el primero a partir de demandas de profesionalización.
- Fragmentación y distancia con otras modalidades educativas por las particularidades del tipo de educación que en las escuelas técnicas secundarias se desarrolla.

Estas características de la ETP secundaria son cruciales para el análisis de datos para reconocer la dimensión temporal y avanzar hacia lo que cambia,

lo que permanece y lo que irrumpe en el sector. Estos elementos se vinculan de manera estrecha con la posibilidad de comprender, desde una perspectiva situada, los procesos de trabajo de los docentes de ETP secundaria que serán entrevistados y por consiguiente, cómo se configuran dimensiones identitarias profesionales entre ellos.

La coyuntura socio-histórica nos permite detectar cómo en lo específico de este campo profesional también se disponen de consideraciones neoliberales que pueden ser susceptibles de abonar a lo societario, aspecto que se imbrica con ciertas formas identitarias profesional. Debido a ello, es fundamental la reconstrucción de dimensiones típicas del proceso de trabajo de docentes de ETP secundaria argentina para luego analizar el material empírico recolectado.

De esta manera, los estudios (Gallart, 2006, Costes, 1995) señalan que este proceso de trabajo de los docentes de ETP secundaria se caracteriza por:

Sobre la fuerza de trabajo:

- En algunos casos atravesada (especialmente a partir de la modificación de cargos a módulos) por el pluriempleo, la sobrecarga, el traslado entre escuelas para constituir un circuito rentable al finalizar el mes, el reconocimiento del trabajo en cuanto es “frente a alumnos”, invisibilizando tareas en el hogar o vinculares.
- En docentes que concentran su carga laboral de manera más acotada a algunos pocos establecimientos, se detecta el sentirse parte de un trabajo en un circuito tendiente a ser “puertas para adentro”, a trabajar con personas conocidas con quienes (si el establecimiento lo permite por la cantidad de disponibilidad de módulos, asignatura y matrícula) se suele compartir jornadas extensas de trabajo. Esto para autores como Costes (1995) puede ser una desventaja por resistencia a la innovación en función de la reproducción del modelo conocido. También podría impactar sobre la valorización de otras trayectorias profesionales diferentes a estas.
- En materias más bien prácticas, trabajo con grupos pequeños desde la cercanía y la producción de bienes y servicios.

- Además, en la pandemia, se intensificó el trabajo por la necesidad de virtualización, dificultades para la desconexión, separación espacial con compañeros y estudiantes (Meo, et al., 2021). Si bien no hay estudios específicos sobre ETP secundaria en este sentido, aportes como el de ADULP (2020, 2022), señalan que esto entre las docentes repercutió con mayor ahínco en identidades feminizadas en quienes se manifestó por la detección de indicadores elevados de doble presencia (hogar-esfera pública) y triple carga (cuidado por fuera de su casa).

Sobre los medios de trabajo:

- Se pone de manifiesto entre los docentes de ETP secundaria, ante avances y retrocesos estatales y la circulación de especulaciones en torno a políticas públicas, un temor persistente a los recortes presupuestarios y a la reducción de partidas para contar con materiales y equipamiento, dimensiones fundamentales para el desarrollo de clases y proyectos.

Sobre el objetivo del trabajo:

- Ponderan en la enseñanza y el aprendizaje la dimensión de la “formación para el trabajo” de la mano de las prácticas, el conocimiento situado y el “saber-hacer”. Si bien esto se enfatiza en docentes que trabajan en laboratorios y talleres, aparece como un rasgo transversal a estos docentes.
- Consideran que la educación técnica secundaria ha perdido calidad educativa empero, sigue siendo una opción superadora de otras vertientes educativas (como el secundario orientado o conocido popularmente como escuelas secundarias “medias”).

A su vez, entre las principales tensiones y dificultades de los docentes de ETP, se reconocen (Del Giorgio et al., 2016; Gallart, 2006; Gentilli, 2011; Maturo, 2014; Terigi, 2008):

- Luego de la provincialización en la década de los noventa, comenzó una tradición donde las gestiones de cada escuela adquirieron mayor peso. Más allá de la normativa y del diseño de lo prescripto, los modos de gestión y el rol de las autoridades siguen siendo elementos importantes en el desarrollo cotidiano de los procesos laborales. Esto, a su vez, se vincula con los márgenes de autonomía de los docentes para concretar sus clases, proyectos y tareas cotidianas.
- Contrastes generacionales en tensión y cambios respecto del ingreso al sistema, la formación (con escasa base técnica), las maneras de enseñar y la mayor cercanía con los estudiantes. No se registra si esto se da en términos de conflicto o de pérdida de vincularidad, como si se tratara de un elemento que incomoda o aleja, pero que no se aborda explícitamente. En este sentido, es un punto importante para advertir en el material empírico, ya que permite avanzar en lecturas que abonen a dimensiones de lo saludable o no en el trabajo.
- Dificultades para titularizar, lo que genera situaciones ambiguas: por un lado, pérdida de estabilidad; por otro, la posibilidad de contar con mayores módulos (permitidos por el sistema) y, en consecuencia, con una retribución salarial más alta a fin de mes.

Estos puntos no han sido solamente descriptos, sino que han constituido, en ciertos sectores, anclajes para la resistencia, la movilización y el reclamo por las condiciones laborales. En algunos casos, se han podido acompañar desde la agenda sindical y, en otros, continúan siendo una deuda pendiente.

Entonces, a lo largo de este capítulo hemos reconstruido el proceso de trabajo docente en la Educación Técnico Profesional secundaria como una configuración que se materializa en los establecimientos-escuela y a la par se despliega en condiciones de posibilidad históricas. De la observación de estos aspectos, podemos avanzar en una mirada compleja para la detección de determinadas formas identitarias profesionales entre docentes del campo para comprender ese “estar siendo docente” de quienes serán entrevistados.

En continuidad con el capítulo 2, estas formas identitarias se configuran a partir de la articulación entre trayectorias singulares, compartidas, dimensiones relacionales y sociales que hacen a la necesidad de una lectura situada. El proceso de trabajo y su concreción real constituyen el escenario concreto donde dichas formas identitarias se estabilizan, se tensionan o se transforman. Por ello este recorrido.

En relación con el capítulo 3, este proceso de trabajo permite identificar continuidades y rupturas respecto de la transformación hacia la prevalencia de lo societario sobre lo comunal. Por ejemplo, en la ETP secundaria se observan lo que podría ser el deterioro de soportes colectivos por fragmentaciones personales, grupales y organizativas. Esto puede verse reforzado en la ETP a partir de las dificultades de titularización, las modalidades de ingreso heterogéneas y las diferencias entre el estar o no en los mismos establecimientos.

Entre las rupturas, persisten estructuras históricas del sector técnico (vínculos de cercanía en talleres, articulación entre para basada en la producción material de proyectos y encuentros y un fuerte sentido de pertenencia a la modalidad) que puede ser un elemento resistencial frente a las tendencias societarias, modulando sus efectos.

Esta especificidad del sector constituye, a su vez, una condición de posibilidad para la configuración de formas identitarias matizadas, en las que se pueden entrecruzar elementos del saber técnico, las trayectorias formativas y laborales en juego, la historia de la modalidad y las exigencias actuales del sistema educativo provincial. La coexistencia de estos aspectos nos da pistas para la presencia de configuraciones identitarias complejas, no lineales, que articulan continuidad, cambios y disputas al interior del agrupamiento profesional.

Las consecuencias de este panorama para la salud laboral de los trabajadores deben plantearse con cautela. Tal como lo desarrollamos en el capítulo 3, los procesos de individualización, intensificación del trabajo, inestabilidad y debilitamiento de apoyos colectivos y pérdida de reconocimiento

y confianza son factores que, según la literatura, podrían incidir en las condiciones para sostener la actividad docente en clave de bienestar y/o placer. En la ETP, estas tendencias podrían expresarse en la inestabilidad derivada de las dificultades de titularización, el pluriempleo, los recortes presupuestarios o las tensiones generacionales, lo cual habilita a considerar posibles efectos sobre el la salud de los trabajadores. Si bien no nos es posible afirmar de manera concluyente el impacto específico sobre ello sin el análisis empírico, la reconstrucción realizada permite sustentar las tesis que presentamos en la introducción de nuestro recorte del tema y del problema.

En este sentido, la caracterización realizada en este capítulo nos posibilita el pasaje hacia el capítulo 5, donde daremos lugar al andamiaje metodológico de la tesis. Las dimensiones reconstruidas —históricas, organizacionales y del proceso de trabajo— permiten delimitar criterios de análisis, establecer un recorte empírico fundamentado y orientar la construcción de ejes, dimensiones, subdimensiones y códigos que serán empleados en el tratamiento de las entrevistas. De este modo, los recortes socio-históricos y organizacionales funcionan para nosotros como marco para comprender y justificar las decisiones metodológicas, garantizando continuidad conceptual entre los capítulos teóricos y el abordaje empírico.

En síntesis, este capítulo aporta la base situada que permite articular los desarrollos conceptuales del entramado teórico (capítulo 2 y 3) y las decisiones metodológicas que serán parte del próximo capítulo.

Finalmente, dejamos en consideración algunas fotografías capturadas por la tesista en el proceso de acercamiento al campo durante los años 2018-2022 en el anexo 2 a modo de complemento de la descripción del sector.



Capítulo 5. Lineamientos metodológicos

5.1. Decisiones metodológicas generales

La investigación que da origen a esta tesis se inscribe en un paradigma hermenéutico-interpretativo y de orientación cualitativa, en el cual se privilegia la comprensión de los fenómenos antes que la generalización estadística (Vasilachis de Gialdino, 2006). Tal como señala Gibbs (2012), el enfoque cualitativo permite “desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza” (p. 14). En esta línea, hemos priorizado ahondar en las particularidades que asumen las formas identitarias profesionales y sus vinculaciones con la salud laboral, atendiendo a los sentidos que los docentes construyen sobre su experiencia de trabajo.

Por ello, enfatizamos en la relevancia de tomar contacto con diversos agentes del campo, ya que son quienes pueden contribuir a comprender cómo las formas identitarias se configuran en un espacio educativo particular, en un momento socio-histórico determinado, y cómo estas aportan (o no) a dimensiones saludables en el trabajo. Priorizamos las percepciones de los sujetos en relación con las temáticas que hacen a nuestra investigación. Así, esperamos arribar a abstracciones y no generalizaciones, apoyándonos en los aportes teóricos ya mencionados. Esta perspectiva orienta las decisiones metodológicas asumidas, entre ellas la selección de un conjunto restringido de participantes con quienes realizar entrevistas, atendiendo tanto al rol normativo que caracteriza al sector como al carácter altamente cambiante y sensible al contexto que presentan las formas identitarias profesionales.

A su vez, nuestro estudio se articula con los desarrollos de la psicología laboral, campo que al abordar fenómenos complejos de los mundos del trabajo, requiere de miradas interdisciplinarias e intersectoriales para poder situar cómo se configuran procesos laborales específicos en determinados sectores ocupacionales. Esta perspectiva nos habilita a confeccionar instrumentos y analizar datos de manera contextualizada, atendiendo a tramas organizacionales, históricas y sociales que median la actividad docente en la Educación Técnico Profesional secundaria (Vasilachis de Gialdino, 2009).

En este marco, la investigación se inscribe dentro de un diseño comprensivo (Krause, 1995), de carácter empírico–observacional. Este diseño permite partir de la descripción sin quedar circunscriptos únicamente a ella, ampliando la posibilidad de pormenorizar en los fenómenos que nos proponemos abordar. Nos habilita a conocerlos en mayor profundidad, delimitar sus dimensiones y explorar posibles conexiones entre los términos, sin que ello implique necesariamente una explicación causal. Optar por un diseño explicativo sería incoherente con la perspectiva que proponemos, ya que presupondría demostrar correlaciones, aspecto que escapa a nuestra investigación y a nuestros intereses.

El diseño comprensivo presenta dos rasgos centrales. En primer lugar, otorga un rol central a la teoría como instancia de precomprensión, entendida como el horizonte conceptual desde el cual quien investiga se aproxima al fenómeno (Krause, 1995). Esta es la razón por la cual hemos dedicado un desarrollo significativo a la trama teórica presentada en los capítulos previos. Dicho entramado nos permitió delimitar ejes de análisis, dimensiones y subdimensiones, que luego fueron traducidas en códigos para orientar la lectura del corpus empírico.

En segundo lugar, enfatiza la recuperación de las percepciones, vivencias y significantes que los propios docentes atribuyen a las temáticas exploradas (Krause, 1995). Más que “probar” la teoría, este enfoque propone poner en diálogo el marco conceptual con los sentidos que los sujetos construyen sobre su actividad laboral, reconociendo que tales sentidos combinan experiencias personales con dimensiones vinculares y sociales que los atraviesan (Vásquez Lopera y Arango Vásquez, 2011). En consecuencia, el análisis incorpora lo emergente por codificación abierta, es decir, denominaciones y modos de nombrar situaciones frecuentes del trabajo docente surgidos del relato de quienes participaron del estudio. Este procedimiento nos permite ampliar la mirada más allá de las categorías teóricas iniciales, integrando aquello que los docentes consideran relevante para expresar su experiencia cotidiana.

En esta etapa, las dimensiones delimitadas (derivadas de los ejes analíticos) operan como organizadoras conceptuales generales, a partir de las cuales se desprenden subdimensiones de carácter amplio y flexible. Estas no se encuentran completamente cerradas, en tanto constituyen niveles intermedios entre la teoría y la empiria: orientan la construcción de códigos y habilitan la aparición de nuevos aspectos según los sentidos que los docentes atribuyen a los fenómenos estudiados. Desde nuestro rol analítico, este nivel intermedio nos permite examinar no solo la recurrencia o variación de ciertos temas, sino también las formas en que dichos sentidos se vinculan con los objetivos del estudio y con las tesis que buscamos sostener acerca de las configuraciones identitarias docentes en la ETP y la salud laboral. Su desarrollo específico se detallará en los capítulos de análisis de resultados, donde se explicitará cómo estos criterios analíticos intermedios o interpretativos que denominaremos “subdimensiones”, se traducen en códigos por lista y en códigos abiertos, acorde con el diseño comprensivo adoptado.

Con el fin de avanzar en la operacionalización del entramado teórico, la caracterización del campo profesional y los procesos de trabajo de docentes de ETP secundaria, hemos confeccionado 5 ejes analíticos. Estos operan como lineamientos para destacar la relevancia y justificación de las futuras decisiones metodológicas que pondremos de manifiesto.

Señalamos el hecho que los ejes analíticos que presentamos constituyen la operacionalización de la trama teórica y la descripción del sector desarrollada en los capítulos anteriores. Cada eje fue construido a partir de las síntesis y cierres parciales elaborados en esos capítulos, por lo que su trazabilidad puede seguirse en el recorrido conceptual previo. Estos ejes funcionan como puente entre las conceptualizaciones teóricas y la producción de datos, orientando tanto la formulación de entrevistas para la recolección de información.

Dejamos en consideración los ejes mencionados:

Eje 1 – Contexto de la Educación Técnico Profesional (ETP) secundaria. Consideraremos aspectos que permanecen y cambian en clave socio-histórica, económica y normativa; las dimensiones propias o “comunes” de la ETP secundaria; las

diferenciaciones con otros tipos de educación secundaria y la irrupción de la pandemia por COVID-19.

Eje 2 – Proceso de trabajo de docentes de ETP secundaria.

Atenderemos a la fuerza de trabajo empleada, los medios utilizados, la finalidad del trabajo, las particularidades de la enseñanza y la irrupción de la pandemia por COVID-19.

Eje 3 – Formas identitarias profesionales. Indagaremos en las formas identitarias comunales y societarias.

Eje 4 – Dimensiones de “lo colectivo” en el trabajo. Consideraremos las relaciones sociales con pares, con la jerarquía y con los estudiantes, además de la división técnica, social y sexual del trabajo.

Eje 5 – Salud laboral. Tendremos en cuenta las dimensiones de cooperación, coordinación, placer en el trabajo y sufrimiento en el trabajo.

Para un desarrollo detallado de los ejes, sus dimensiones, subdimensiones y la traducción en códigos, se puede consultar el Anexo 3 (tablas A2, A3, A4, A5 y A6).

A partir de estas decisiones metodológicas generales, en los apartados siguientes precisaremos las características del caso seleccionado, los criterios asumidos para la elección de los participantes y las particularidades del instrumento de producción de datos. Asimismo, presentaremos las decisiones operativas adoptadas durante el trabajo de campo y los lineamientos analíticos que guiaron el procesamiento del material empírico, en consonancia con el diseño comprensivo que estructura la investigación.

5.2. Relevancia de la selección del caso

En nuestra investigación nos dispusimos a abordar un agrupamiento de docentes de educación técnico profesional de nivel secundario de la Ciudad de La Plata.

Esta decisión, pondera el lugar prevalente que los docentes de este nivel de educación técnico profesional disponen dentro del sistema educativo. A su vez, resalta los aspectos destacados que nos llevan al abordaje de las percepciones de docentes de esta rama de actividad sobre las formas identitarias profesionales, la dimensión colectiva y el desarrollo de aspectos saludables en el trabajo.

Así, en este apartado brindaremos las razones que hacen a la decisión de seleccionar este caso para su estudio:

- Dentro de la Educación Técnico Profesional, el nivel secundario tiene mayor representación que otros niveles de la misma modalidad, como son la formación profesional/laboral o el nivel técnico superior. Según el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), el 48% de la Educación Técnico Profesional se nuclea dentro de este nivel educativo. En la provincia de Buenos Aires este número es similar, alcanzando el 44,5%. El nivel secundario técnico concentra recursos, docentes, estudiantes, establecimientos educativos, entre otros. De estos datos, encontramos que su representación alcanza a casi la mitad de la modalidad en cuestión (INET, 2018).
- De acuerdo a datos del INET (2018) la mayor concentración de establecimientos secundarios de educación técnico profesional se emplazan en la Provincia de Buenos Aires (26%). Es decir, aproximadamente 1 de cada 4 escuelas secundarias del país pertenecientes a esta modalidad, se encuentra en suelo bonaerense. Es importante resaltar en esta jurisdicción la preponderancia de escuelas secundarias técnico profesional de gestión estatal (86,4%) donde priman orientaciones de tipo industrial (62%) por sobre las de tipo agropecuarias (28%) y las de servicio (10%).
- En la Provincia de Buenos Aires hasta el año 2017, un número de 13.736 docentes se encontraban dentro de la Planta Orgánica Funcional de la educación técnico profesional de gestión estatal (se incluyen en esta cifra los diferentes niveles de la modalidad). La

Planta Orgánica Funcional de un establecimiento educativo es una categoría que reúne cargos, módulos u horas cátedra asignadas legalmente, como también a aquellos cargos que no están cubiertos, pero se encuentren disponibles para su cobertura (Ley n° 10.579, 1987). A su vez, de ese total de docentes en Planta Orgánica Funcional 11.425 (82%) eran docentes del nivel secundario de gestión estatal (INET, 2018).

A partir de los datos anteriormente aportados, detectamos la relevancia que adquiere el nivel secundario técnico, especialmente en la provincia de Buenos Aires. Debido a esto, subrayamos la coherencia de trabajar con docentes que desplieguen sus tareas dentro de establecimientos estatales secundarios de la modalidad, ubicados en la Provincia.

En relación con la viabilidad de la investigación, trabajar con unidades extensas como la provincia es un limitante que excede a la propuesta en recursos y tiempo. No obstante, en términos de considerar las tendencias, decidimos avanzar teniendo en cuenta los datos existentes. De esta forma, destacamos la envergadura de tomar contacto con docentes de educación técnico profesional que se insertan en establecimientos estatales secundarios de nivel secundario de la ciudad de La Plata. A su vez, si atendemos a la orientación preponderante, analizaremos casos que pertenezcan a orientaciones industriales solamente.

Según la D.G.C.y E. (2019), la Ciudad de La Plata, capital de la provincia, es el mayor distrito dentro de la Región Educativa I. En la misma se congregan otros distritos como son: Ensenada, Berisso, Brandsen, Magdalena y Punta Indio. En dicha Región, actualmente se encuentran ingresados 26 establecimientos secundarios técnico profesionales. La mitad de los mismos (13 establecimientos – 12 escuelas y un anexo) se concentran en el distrito La Plata. De estos 13 establecimientos, 9 contienen la orientación industrial (8 escuelas y 1 anexo). Dejando de lado el anexo, 7 son finalmente los establecimientos en los que se conjuga la gestión estatal y la orientación industrial. Es dentro de esta nómina de 7 establecimientos con los cuales hemos tomado contacto y recolectado información.

Los establecimientos educativos son básicamente escuelas de educación secundaria técnica que separaremos en dos grupos según su matrícula: más de 500 estudiantes y menos de 500 estudiantes. Hemos dado con este dato a partir de solicitar información en la Dirección Provincial de Educación Técnica durante el año 2018. La matrícula en tanto indicador es un aspecto que lo tuvimos presente para la selección de los participantes, cuestión que explicitaremos más adelante en este capítulo. Así, las escuelas han sido categorizadas dentro de dos grupos que podemos observar en la tabla 2 que a continuación proporcionamos:

Tabla 2

Grupo	Datos de los establecimientos educativos
Grupo 1 - Escuelas con más de 500 estudiantes	Escuela de Educación Secundaria Técnica (E.E.S.T.) N° 05 "General Manuel Savio" - Calle 76 N° 611 entre 7 y 8 - Casco céntrico de La Plata
	Escuela de Educación Secundaria Técnica (E.E.S.T.) N° 06 "Albert Thomas" - Av. 1 N° 1220 entre 57 y 58 - Casco céntrico de La Plata
	Escuela de Educación Secundaria Técnica (E.E.S.T.) N° 08 "Juan Bautista Alberdi" - Calle 526 N° 1264 entre 7 y 8 - Casco céntrico de La Plata
Grupo 2 - Escuelas con menos de 500 estudiantes	Escuela de Educación Secundaria Técnica (E.E.S.T.) N° 01 "Valentín Vergara" - Calle 7 n° entre 32 y 33 - Casco céntrico de La Plata
	Escuela de Educación Secundaria Técnica (E.E.S.T.) N° 02 "República de Italia" - Calle 51 y 6 (ex calle 12) - Villa Elisa

	Escuela de Educación Secundaria Técnica (E.E.S.T.) N° 03 "Fray Luis Beltrán" - Calle 139 Esquina 63 – Los Hornos
	Escuela de Educación Secundaria Técnica (E.E.S.T.) N° 04 "José Antonio Álvarez Condarco" - Av. 173 N° 1408 entre 517 y 518 – Melchor Romero

Establecimientos educativos agrupados por matrícula.

Nota. Elaboración propia tomando datos del catálogo nacional de títulos y certificaciones de educación técnico profesional del INET, disponible en: <http://catalogo.inet.edu.ar/buscador-de-instituciones>

5.3. Técnicas de recolección de información

Partimos de considerar que las técnicas de recolección de información en esta tesis se han constituido como instrumentos o herramientas capaces de recabar evidencia empírica con el fin de responder a los interrogantes y objetivos planteados (Montero y León, 2005). Las técnicas de recolección de información que utilizamos en la presente investigación fueron:

- *Análisis documental*

Llevamos adelante un relevamiento, lectura y análisis de documentos legales del ámbito educativo. Entre ellos se destacan leyes, estatutos, diseños curriculares, disposiciones y resoluciones. Incluso recurrimos al análisis actualizado hasta el mes de diciembre de 2022 de datos recolectados y procesados por el INET, que es el mayor representante a nivel nacional de la educación técnico profesional.

Esta decisión se basó en el hecho que el espacio educativo está altamente estructurado por aspectos prescriptivos y burocráticos (Puiggrós, 2006). Por el conocimiento de la normativa, contamos con mayor material para poder comprender el proceso de trabajo docente. De esta forma, buscamos delimitar y entender cómo es la composición y organización de los establecimientos de educación técnico profesional en Argentina. El estar al tanto de lo prescripto nos

posibilita circunscribir lo real que puede surgir en el trabajo. Como mencionamos en el entramado teórico, de las distancias entre estos dos puntos es que emerge la posibilidad de creación en el trabajo como el devenir del sufrimiento.

El análisis documental ha enriquecido la dimensión teórica, nuestras decisiones en relación a la selección del caso y los participantes, la confección del guion de preguntas de las entrevistas a diversos agentes y la descripción del sector. Es decir, ha permitido fortalecer hasta aquí la presente tesis y sus contribuciones aportarán al posterior análisis de los datos.

- *Entrevistas semi-estructuradas con informantes clave*

Llevamos adelante 4 entrevistas semi-estructuradas a informantes clave. Las mismas tuvieron como objetivo visualizar aspectos prescriptos y reales en torno a los procesos de trabajo de docentes dentro de escuelas secundarias de educación técnico profesional de la Ciudad de La Plata. Al acercarnos al campo, tomamos contacto con las particularidades que adquiere esta modalidad educativa en la región y trabajar de manera exploratoria sobre las temáticas a investigar.

Las mismas las realizamos a los siguientes agentes:

- A. Un directivo en servicio de una escuela técnica de la ciudad de La Plata. Esta fue la primera entrevista y tuvo como fin explorar el campo y las temáticas centrales de la investigación. La entrevista fue realizada de manera presencial en el despacho del directivo durante su jornada laboral en el año 2018. El encuentro había sido acordado previamente tras acercarnos al establecimiento educativo.

Los cargos directivos son los puestos con mayor jerarquía dentro del organigrama de una escuela de educación técnico profesional (Resolución n° 3367, 2005). El agente educativo entrevistado tenía más de 10 años de antigüedad en su función, anteriormente había sido docente del establecimiento y era egresado de la escuela.

- B. Un jefe de área en servicio de una escuela técnica de la ciudad de La Plata. Por medio de este encuentro, profundizamos en aspectos que habíamos recabado en la primera entrevista.

La entrevista se realizó de manera presencial en el despacho del informante clave, con cita previa en el año 2018. El acceso a este informante clave estuvo dado por la recomendación del director de una de las escuelas con las que se tuvo contacto al presentarnos y solicitar permiso para más adelante realizar entrevistas con docentes de la organización.

Según la Resolución n° 3367 (2005) de la D.G.C.y E., el puesto denominado “jefe de área” es una figura típica de la educación técnico profesional y se encuentra en una tercera línea de jerarquía, luego de la dirección y vicedirección. Este puesto está a la par del cargo de secretario. A su vez, está la chance que exista más de un puesto como este, si la escuela tiene una amplia matrícula representada por varias divisiones. En términos de organigrama, debajo del jefe de área se encuentran los jefes de departamento, los docentes y los Encargados de Medios de Apoyo Técnico Pedagógicos (EMATP), los cuales antes de la reforma de los años noventa se los denominaba como “ayudantes de laboratorio”.

En la jerga educativa, por la cercanía que este puesto ha tenido con la dimensión práctica de la educación técnico profesional, se lo suele llamar informalmente “jefe de taller”. Es un puesto propio de la educación técnico profesional por el contenido específico de la enseñanza y el aprendizaje.

Estas dos primeras entrevistas se concretaron antes de la pandemia. Las mismas contribuyeron a generar una cercanía con el campo. Incluso, fueron indispensables a la hora de armar un guion de preguntas específico para la entrevistas semi-

estructuradas con docentes de educación técnico profesional en servicio.

- C. Un representante sindical, parte de la comisión directiva de un sindicato de educación técnico profesional de la Provincia de Buenos Aires.

La comisión directiva es el órgano dentro del sindicato encargado de la dirección y administración de la organización. La misma debe disponer de al menos 5 miembros y es elegida por votación directa y secreta cada 4 años por parte de los afiliados y delegados (Ley n° 23.551, 1988).

En este caso, la entrevista se realizó de manera personal en el despacho del informante clave, dentro del sindicato, con cita pactada de antemano en el año 2020. El contacto previo con el sindicato estuvo dado por la presentación de nuestra investigación y sus objetivos.

El representante sindical tenía más de 10 años de antigüedad en su puesto. Había sido previamente director y jefe de área de una escuela de educación técnico profesional de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires. Además, era egresado de una escuela técnica.

- D. Una docente de educación técnico profesional que se encontraba jubilada desde el año 2017. La entrevista se realizó mediante un encuentro por la plataforma *zoom*. El contacto con la docente fue provisto por un colega de la misma, que ofició de nexo para la puesta en diálogo. La misma se realizó en el año 2022.

La jubilación docente se rige por la ley n° 24.016 (1991) y determina que pueden acceder a la misma el personal que acredite 25 años de servicios, con 10 años como mínimo frente a alumnos ya sea de manera continua o discontinua. A su vez, la edad jubilatoria mínima es de 50 años.

En el caso de la docente entrevistada, su jubilación se dio por la segunda modalidad. Actualmente la misma seguía en contacto con la educación técnico profesional ya que se encontraba realizando estudios de postgrado vinculados a la temática. La informante clave disponía de una trayectoria laboral amplia en tanto antigüedad y conocimiento del espacio educativo, sus establecimientos, espacio sindical y del personal docente. Se había desempeñado en varias escuelas de la modalidad técnico profesional y la modalidad denominada “escuela media” o secundaria orientada.

En esta entrevista, por el gran conocimiento de la informante clave, se preguntaron detalles que habían surgido en entrevistas con docentes. De esta manera, sumó al mayor conocimiento del campo y las transformaciones del mismo en el tiempo.

Las últimas dos entrevistas reseñadas, fueron realizadas durante la pandemia y la pospandemia respectivamente. Por medio de las mismas indagamos sobre ejes que pudieron incrementar el conocimiento de elementos que habían surgido de las entrevistas con docentes y requerían de más detalle.

Destacamos que la elección de estos informantes clave ha tenido una doble razón: por un lado captar las percepciones de agentes típicos dentro del ámbito educativo. Esto se basó en el creciente conocimiento de los roles y funciones de los diversos agentes, producto del análisis documental y la descripción del sector. Por otro lado, al tomar contacto con estos agentes, fue propicio comenzar a implementar un muestreo por referencia o en cadena, en el cual persona entrevistada, remite a otra para continuar con la recolección de información (Martínez Salgado, 2012). Sobre este aspecto nos explayaremos más adelante.

- *Entrevistas semi-estructuradas con docentes de educación técnico profesional*

El objetivo de estas entrevistas fue relevar las percepciones de docentes de educación técnico profesional de nivel secundario de la ciudad de La Plata sobre las temáticas a investigar.

En función de los ejes analíticos presentados en la apertura del capítulo (contexto de la ETP secundaria, proceso de trabajo, dimensiones colectivas, formas identitarias profesionales y salud laboral) confeccionamos un guion de entrevista que traduce estas líneas conceptuales en dimensiones operativas. Cada eje fue desagregado en aspectos observables del trabajo docente (tareas, vínculos, acuerdos, reglas del oficio, experiencias de bienestar y malestar), los cuales orientaron la formulación de las preguntas. De este modo, la entrevista recuperó núcleos conceptuales previamente delimitados en el marco teórico y los transformó en puntos de indagación empírica que permitieron explorar cómo los docentes refieren y significan estos procesos. Esta articulación garantizó consistencia entre los objetivos de investigación, los conceptos empleados y las decisiones metodológicas adoptadas para producir el corpus.

De esta manera, dispusimos un guion capaz de abordar los siguientes ejes:

- Transformaciones dentro de la educación técnico profesional a lo largo del tiempo y en particular en relación a la pandemia,
- Particularidades del proceso de trabajo,
- Dimensiones colectivas presentes en el proceso de trabajo y el agrupamiento profesional,
- Aspectos comunales y societarios de las formas identitarias profesionales,
- Normas y reglas del oficio,
- Confianza entre trabajadores y con la jerarquía,
- Cooperación en el trabajo,
- Dimensiones colectivas del trabajo,
- Dimensiones de bienestar y sufrimiento en el trabajo,

Las entrevistas contaron con un consentimiento informado previo que fue firmado por los participantes (se puede acceder a este documento en el anexo 4). Sobre este punto volveremos más adelante cuando reparemos en las consideraciones éticas de la investigación.

En el desarrollo de la entrevista en un primer momento preguntamos por datos personales: edad, género, antigüedad en el puesto, situación de revista, asignaturas a cargo, carga horaria semanal y lugar/es de trabajo.

Luego, avanzamos por medio de un guion de 13 preguntas. Las primeras 12 abiertas y la última con mayor estructuración al solicitar pensar 3 palabras que a criterio del entrevistado pudieran describir a los docentes de educación técnica secundaria.

Destacamos que confeccionamos un guion orientativo ya que llevamos a cabo entrevistas semi-estructuradas. Una de las ventajas de esta herramienta consiste en conjugar preguntas que proceden del lado de quien entrevista y que fueron pensadas de antemano y además sumar aportes originales de los participantes. Una de las principales características del instrumento es que en el transcurrir de la conversación las preguntas pueden variar ya sea en orden o en contenido, por supuesto dentro de los márgenes de los objetivos de la investigación. Así, es el entrevistador el que propone una cierta estructuración del campo pero luego es el entrevistado quien suma aportes al desarrollo de esta conversación profesional (Ruiz Olabuénaga, 2012)

Las entrevistas semi-estructuradas a docentes se llevaron a cabo entre el 2019 y el 2021. Las mismas se enmarcan dentro de la pandemia y la pospandemia. Algunas fueron realizadas por medios digitales tales como *Zoom* o *Google Meet*. Esta decisión se basó en el hecho de encontrarnos durante el año 2020 confinados en nuestros hogares o llevando a cabo actividades mayormente bajo modalidades virtuales. A partir de la segunda mitad del año 2021, las entrevistas restantes pudieron ser concretadas en presencia, contando con medidas sanitarias de seguridad. Todos los participantes aceptaron firmar el consentimiento informado y que se grabe el audio para su posterior transcripción.

A partir de la irrupción de la pandemia de COVID-19 y su impacto en la escolaridad, incorporamos al guion una pregunta específica sobre los cambios producidos en el trabajo docente durante ese período (pregunta 5). Esta modificación permitió indagar de manera situada cómo se reconfiguraron las tareas, los vínculos y las formas de sostener la enseñanza en contextos de virtualidad y bimodalidad, así como las transformaciones organizacionales y relacionales que atravesaron los docentes. Si bien la estructura general del guion se mantuvo estable, esta incorporación habilitó captar directamente variaciones en el proceso de trabajo y en las dimensiones colectivas e identitarias que no estaban presentes al momento de diseñar las primeras entrevistas, garantizando coherencia con los ejes analíticos del capítulo y con los objetivos de la investigación.

Dejamos así plasmado el esquema de entrevistas semi-estructuradas a docentes de educación técnico profesional de nivel secundario

Codificación de entrevista/ Pseudónimo:
Edad:
Género:
Antigüedad en el puesto:
Situación de revista:
Asignaturas a cargo:
Carga horaria semanal:
Lugar/es de trabajo:
¿Se encuentra agremiado?

Guion de preguntas:

- 1) ¿Cómo ha sido tu acercamiento a la docencia? - *(estudios, comienzos profesionales)*
- 2) ¿Podrías contarme sobre tus comienzos como docente de Educación Técnico Profesional (ETP) de nivel secundario?

(si conocía las particularidades de la modalidad educativa, si contó con el apoyo de alguien en estos comienzos, si cumplió otra función además de la de docente en ETP en secundario)
- 3) ¿Creés que se han producido modificaciones en la educación técnica desde que comenzaste a trabajar en esta modalidad educativa? ¿en el nivel educativo?
- 4) ¿Podrías contarme cómo suele ser un día típico de trabajo como docente de ETP secundaria?

(asignatura/s a cargo, modalidades con las que trabaja, manera en la cual se produce su proceso de trabajo)
- 5) ¿Se han producido cambios en tu trabajo como docente de ETP de nivel secundario a partir de la pandemia de COVID-19?
- 6) ¿Con qué personas solés tener mayor contacto en tu trabajo? ¿Con cuáles menos? ¿Qué cuestiones compartís con tus compañeros docentes y directivos?

(aspectos del proceso de trabajo, actividades por fuera del trabajo, comunicación, vínculos)
- 7) ¿Pensás que disponés de ayuda o apoyo de tus compañeros docentes para la realización de tu trabajo?
- 8) Si se presenta algún inconveniente en tu trabajo: ¿Cómo solés resolverlo?

(¿Contás con el apoyo alguien para ello? ¿Has solicitado ayuda a tus compañeros y/o superiores? ¿has acudido a otras instancias como el sindicato?)

9) Si se produce algún desacuerdo en el trabajo: ¿podés conversar con tus compañeros y superiores sobre esto?

10) ¿Cuentan en la escuela con espacios donde se generen acuerdos sobre la manera de trabajar? ¿Cuáles? ¿En qué consisten?

(reuniones de equipo, acuerdos de convivencia, proyectos institucionales y extracurriculares, de otro tipo)

11) ¿Creés que es diferente trabajar en educación técnica secundaria que en otras modalidades educativas del nivel?

(Si es así: ¿Por qué?)

12) ¿Cuáles dirías que son los aspectos negativos y positivos de tu trabajo?

13) Si tuvieras que elegir 3 palabras que describirían en qué consiste ser docente de educación técnica secundaria: ¿Cuáles elegirías? ¿Por qué?

5.4. Selección de participantes de entrevistas semi-estructuradas a docentes de educación técnico profesional: características y criterios de inclusión

La selección de los participantes la realizamos siguiendo el criterio de la confección de una muestra intencionada (Martínez Salgado, 2012). Para su elaboración tuvimos en cuenta aspectos tales como género, grupo de escuela en la cual trabajaban, antigüedad y materias a cargo. Los criterios de inclusión se derivan de las tendencias analíticas y conceptuales relevadas en el marco teórico y operativizadas en los ejes del capítulo 5, lo que asegura coherencia entre la selección de casos y los objetivos de la investigación.

De esta manera, llevamos adelante 16 entrevistas con docentes de educación técnico profesional de nivel secundario. La recolección de información

por medio de estas entrevistas se desplegó hasta que detectamos una saturación de las dimensiones que nos propusimos relevar (Martínez Salgado, 2012).

Para materializar estas entrevistas es que en primer lugar le consultamos al jefe de área entrevistado (que a su vez se desempeñaba como docente en servicio) si conocía a algún docente que estuviera trabajando en educación técnico profesional secundaria y pudiera participar de nuestro estudio. Para comenzar a abrir a un muestreo con participantes en lo posible heterogéneos, le solicitamos si podría llegar a ser un colega que trabajara en una escuela diferente a la suya, del listado de establecimientos preseleccionados para el caso.

La conformación de la muestra apeló a la modalidad en cadena. Esta estrategia implica sumar participantes a partir de la sugerencia de entrevistados a quienes se les consulta si conocen a sujetos que puedan ser parte del estudio en un futuro (Martínez Salgado, 2012). Nos resulta importante aclarar que si bien procedimos bajo este muestreo, luego del contacto con el primer docente entrevistado apelamos a una modalidad mixta. La misma consistió, al finalizar la entrevista con cada docente, en preguntar si conocía a algún colega que pudiera participar de la investigación pero atendiendo a tendencias que nos permitieran conocer percepciones de sujetos que tuvieran características disímiles entre sí.

Reconocemos que el muestreo en cadena tiende a reproducir afinidades entre participantes. Por ello acompañamos esta estrategia con una búsqueda deliberada de tendencias heterogéneas, lo que permitió ampliar el espectro de perfiles y asegurar diversidad dentro del conjunto de entrevistados (Martínez Salgado, 2012). Los criterios utilizados para la inclusión de participantes tuvieron en cuenta tendencias que se desprenden del entramado teórico y la descripción del sector. De esta manera, como lo planteamos previamente, consideramos que accedimos a un panorama heterogéneo de unidades de observación en un relevamiento que de por sí es acotado.

Las apreciaciones para la conformación de la muestra se circunscriben en torno a las siguientes tendencias:

1. Escuela en la cual se concentran la mayoría de la carga de trabajo:

- Escuelas con una matrícula extensa de más de 500 estudiantes
- Escuelas con una matrícula menor de 500 estudiantes.

En casos en los cuales los docentes trabajaban en más de una escuela, tomamos en cuenta el establecimiento en el cual concentraba la mayoría de sus horas. Así encuadramos la entrevista teniendo en cuenta que las preguntas apuntaban a relevar diferentes aspectos de esos módulos dentro de esa escuela.

Este criterio se basó en la distinción de los procesos de trabajo y los desafíos profesionales de docentes de educación técnico profesional de escuelas pequeñas o más amplias (Gallart, 2006).

2. Género:

- Varones
- Mujeres

Este criterio sigue la tendencia del INET (2018). Consideramos la limitación que implica apelar a una dimensión binaria para un constructo que excede estos términos. Sin embargo, de haber sido necesaria una recategorización estábamos dispuestos a realizarla. Finalmente, esto no ocurrió cuando se indagó sobre el género de las personas participantes.

3. Antigüedad:

- Menos de 10 años de antigüedad
- Más de 10 años de antigüedad

Este criterio sigue la construcción de estadística del INET (2018) para analizar procesos de trabajo docentes y antigüedad en el puesto, como se detecta en reiteradas oportunidades en su manejo de datos.

4. Tipo de materias que los docentes dictan:

- Docentes que están a cargo de materias centradas fundamentalmente en la teoría (formación general de fundamento o materias del bloque conjunto formación general de fundamento y científico tecnológica cuando pertenezcan al ciclo básico ej. matemática o físico-química).

- Docentes que están a cargo de materias centradas específicamente en la enseñanza técnica o la práctica (formación científico tecnológica de nivel superior, formación técnico específica y prácticas profesionalizantes).

Esta decisión se fundamenta en las diferencias que históricamente se han visto dentro del sector entre teoría y práctica (Gallart, 2006). Este criterio dialoga con la distinción que introducimos en el capítulo 4 sobre la segmentación histórica entre tareas teóricas y prácticas, aspecto central para comprender la división técnica del trabajo en la ETP secundaria.

De este modo, detallamos en las tablas 3 y 4 cómo resultó la conformación de la muestra:

Tabla 3

	Escuelas grupo 1: más de 500 estudiantes		Escuelas grupo 2: menos de 500 estudiantes	
	Materias centradas en la teoría	Materias centradas en la práctica	Materias centradas en la teoría	Materias centradas en la práctica
Más de 10 años de antigüedad	Entrevista n° 14	Entrevista n° 1	Entrevista n° 11	Entrevista n° 12
Menos de 10 años de antigüedad	Entrevista n° 15	Entrevista n° 2	Entrevista n° 3	Entrevista n° 6

Conformación de la muestra de docentes varones.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 4

	Escuelas grupo 1: más de 500 estudiantes		Escuelas grupo 2: menos de 500 estudiantes	
	Materias centradas en la teoría	Materias centradas en la práctica	Materias centradas en la teoría	Materias centradas en la práctica
Más de 10 años de antigüedad	Entrevista n° 16	Entrevista n° 9	Entrevista n° 13	Entrevista n° 10
Menos de 10 años de antigüedad	Entrevista n° 8	Entrevista n° 4	Entrevista n° 7	Entrevista n° 5

Conformación de la muestra de docentes mujeres.

Nota. Elaboración propia.

A su vez, en la tabla 5 consignamos un listado de los participantes con los pseudónimos que utilizaremos en el análisis de datos. Si bien contemplamos las antigüedades en las trayectorias profesionales para la selección de los participantes, el género y las edades de los sujetos entrevistados puede ser un elemento que pueda contribuir al análisis de datos. Lo mismo, indicadores que dan cuenta de la concentración de módulos en más de un establecimiento educativo o no. La tabla 5 no constituye un análisis en sí misma, sino un insumo para contextualizar la lectura del análisis del material empírico en los capítulos posteriores.

Tabla 5

Número de entrevista, año de realización y género	Pseudónimo	Edad	Situación de revista	Lugar/es de trabajo
1 Varón (2020)	Alpha	55 años	Titular	2 escuelas
2 Varón (2020)	Beta	32 años	Titular y provisional	1 escuela
3 Varón (2019)	Gamma	30 años	Provisional	3 escuelas
4 Mujer (2020)	Delta	44 años	Provisional y suplente	2 escuelas
5 Mujer (2020)	Épsilon	31 años	Provisional y suplente	4 escuelas
6 Varón (2021)	Zeta	36 años	Provisional	2 escuelas
7 Mujer (2019)	Kappa	27 años	Titular	1 escuela
8 Mujer (2021)	Lambda	47 años	Titular	1 escuela
9 Mujer (2021)	Nu	59 años	Titular y provisional	1 escuela
10 Mujer (2021)	Pi	44 años	Provisional	1 escuela

11 Varón (2021)	Rho	50 años	Titular	2 escuelas
12 (2021) Varón	Sigma	43 años	Provisional y suplente	1 escuela
13 Mujer (2021)	Tau	64 años	Titular	1 escuela
14 Varón (2021)	Ipsilon	58 años	Titular	1 escuela
15 Varón (2021)	Psi	32 años	Titular y provisional	1 escuela
16 Mujer (2021)	Omega	49 años	Titular	1 escuela

Listado de participantes de entrevistas semi-estructuradas. Datos para su caracterización.

Nota. Elaboración propia

En síntesis, la muestra es acotada (acorde con el diseño cualitativo adoptado) pero reúne suficiente heterogeneidad para captar variaciones relevantes en las dimensiones analizadas. Esta diversidad interna no busca representatividad estadística, sino asegurar que las perspectivas recogidas permitan comprender distintos modos de experimentar los cambios contextuales de la ETP, las particularidades del proceso de trabajo, las formas identitarias profesionales, las dimensiones colectivas y de salud laboral presentes en este sector educativo.

5.5. Consideraciones éticas y reflexivas en el proceso de investigación

Al emprender una investigación en la cual participan personas, es fundamental tener en cuenta principios que hacen al posicionamiento ético con el fin de resguardar la dignidad y la integridad de los involucrados (Salkind, 1998). Para configurar un encuadre de investigación en coherencia con ello es que atendimos a ciertos elementos.

En primer lugar, incorporamos un consentimiento informado. Es decir, un documento que tiene por finalidad asentar la participación voluntaria de los sujetos, el compromiso del resguardo de la confidencialidad y anonimato de la información brindada y la explicitación de las características de la investigación (Salkind, 1998).

Por un lado en nuestro caso, el consentimiento fue enviado por medios digitales (correo electrónico y/o *WhatsApp*) a los participantes con los cuales habíamos concertado la realización de una entrevista de manera virtual. De este modo, además de adjuntar el documento, acompañamos el mismo con una breve explicación sobre en qué consistía la investigación y el porqué del consentimiento. En esos casos, se les solicitó a los participantes el documento con firmas digitales o bajo el formato de imagen o foto con la firma de puño y letra, si es que deseaban imprimirlo previamente para luego proceder a la entrevista.

Por otro lado, en el caso de las entrevistas que fueron efectuadas en presencia, el consentimiento informado fue firmado previo a la realización de la entrevista en conjunto con la explicación y encuadre de la misma.

En ambos casos, quedaron registradas dos copias: una para el entrevistado y otra para quien realizó la entrevista. Destacamos que en el documento resaltamos la importancia del resguardo de la confidencialidad y el anonimato como el carácter voluntario de la participación. Añadimos el título de la investigación, el equipo de trabajo responsable, la pertenencia institucional (es decir en y desde dónde se asentaba la propuesta) y un mail de referencia por dudas o consultas vinculadas a la participación.

A su vez, en el consentimiento informado dejamos un espacio en blanco optativo para que las personas entrevistadas si lo desearan pudieran registrar su correo electrónico. Esto ha sido con el objetivo de recibir publicaciones asociadas a la investigación de la cual participaron. Esta decisión se sustenta en apreciar que la transferencia de los resultados no atañe solamente a la comunidad científica y colegas. Por su parte, creemos que es central que los resultados de una investigación vuelvan al conjunto de los trabajadores que participaron de la investigación.

Son los propios trabajadores los que al tomar conocimiento sobre algunas aristas de sus realidades pueden potenciar procesos, modificar aspectos que sean plausibles de ocasionar malestar y/o instar por la generación o cumplimiento de políticas públicas. Esta situación por supuesto no desliga al Estado de su corresponsabilidad como empleador y garante de los derechos de los trabajadores en este caso.

Una vez finalizada la investigación tenemos previsto confeccionar una infografía con los principales resultados para ser llevada a la Secretaría de Asuntos Docentes (SAD) de La Plata, establecimientos educativos y sindicatos con el mismo objetivo que mencionamos.

Otro aspecto que hace a las consideraciones éticas ha tenido que ver con el encuadre en el cual las entrevistas se llevaron adelante. En el ámbito laboral esta cuestión es muy importante de tener en cuenta ya que informaciones que circulen más allá del espacio personal de la entrevista, pueden tener consecuencias negativas para los trabajadores que se abren a comentar las realidades de sus procesos de trabajo (Neffa, 2019).

En este sentido, durante todas las entrevistas hemos reparado en el carácter voluntario y anónimo de la participación. Las entrevistas presenciales se realizaron dentro de los establecimientos educativos (salvo la del representante sindical que se concretó en el sindicato) en despachos o aulas que estuvieran desocupadas, libres de estudiantes y tuvieran un marco de confidencialidad para lo que se estaba hablando. En el caso de los docentes que fueron entrevistados, las conversaciones se produjeron luego de sus clases con

los mismos cuidados. Las disposiciones virtuales en relación a las entrevistas permitieron que estas se lleven adelante en momentos que fueran factibles para los docentes, dentro de sus hogares. Esto además permitió que se conjugara la posibilidad de hablar sobre sus trabajos, por fuera de los mismos.

Destacamos que en todos los casos los docentes aceptaron que las entrevistas sean grabadas en audio. Para unificar el criterio de procesamiento de los datos, optamos por grabar (ya sea en presencia o bajo la modalidad virtual) solamente el audio del encuentro para luego transcribirlo.

Con respecto al rol de la investigadora en torno al trabajo de campo, damos cuenta que desde el inicio se instó por asumir una posición de exterioridad relativa frente al campo de la educación técnica de nivel secundario. Si bien la doctoranda cuenta con experiencia laboral desde 2015 en ámbitos de Educación Técnico Profesional vinculados a la formación profesional, no posee trayectoria previa dentro de escuelas secundarias técnicas ni vínculos directos con sus docentes. Esta distancia operó como una condición favorable para evitar relaciones previas que pudieran influir en los relatos. A su vez, la dimensión gremial (un aspecto significativo para comprender la ETP) fue abordada con cautela y de manera limitada a los fines de esta tesis debido a que la investigadora posee una historia familiar ligada al trabajo sindical. Por este motivo se decidió no profundizar en esa línea analítica para evitar sesgos derivados de afinidades personales. En concordancia con esta decisión, las entrevistas se realizaron con personas que no se tenía contacto (solamente se conocía previamente a un informante clave, sin vínculo previo), lo que contribuyó a preservar la neutralidad del vínculo y la apertura del relato.

El trabajo de campo se realizó atendiendo a la necesidad de sostener una vigilancia permanente sobre el propio posicionamiento teórico, producto de la formación en psicología laboral, salud colectiva y enfoques críticos del trabajo. Para evitar que estas referencias orientaran de manera directa las respuestas de los participantes, el guion de entrevista fue elaborado con preguntas amplias y no directivas. Se procuró que los docentes definieran con sus propios términos los fenómenos que describían, sin introducir categorías conceptuales durante la conversación. Cuando surgían palabras potencialmente ambiguas, la estrategia

fue solicitar aclaraciones para que el sentido proviniera del entrevistado. Además, se evitó llevar las entrevistas hacia temas sensibles en los que la propia formación pudiera imprimir interpretaciones preconcebidas, como las cuestiones gremiales o los procesos de salud y enfermedad estrictamente biomédicos, salvo que surgieran de manera espontánea.

La posición ocupada en el campo se caracterizó por una proximidad conceptual derivada del análisis documental y la literatura sobre ETP, pero por una distancia práctica respecto del funcionamiento cotidiano de las escuelas secundarias técnicas. Esta combinación permitió contar con elementos para formular preguntas pertinentes, sin que ello implicara asumir familiaridad con la dinámica de los establecimientos-escuela. La distancia operó como resguardo frente al riesgo de naturalizar ciertos modos de trabajo. De este modo, la proximidad teórica habilitó un encuadre desde el cual comprender aquello que los docentes relataban. Esta doble condición configuró un modo particular de entrada al campo, donde la escucha se sostuvo sin pretensiones de homologación entre la experiencia profesional propia y la de los entrevistados.

Antes de iniciar el trabajo empírico se reconoció que existían preconcepciones derivadas tanto de la experiencia en ETP de formación profesional como del estudio previo de la literatura. Tales referencias podían influir en la lectura inicial del campo, sobre todo en lo relativo a segmentaciones históricas entre teoría y práctica, tensiones identitarias o desigualdades en la distribución de tareas. Para neutralizar estos posibles sesgos se decidió apoyarse fuertemente en el guion de preguntas y evitar direccionar los relatos hacia las consideraciones teóricas. Cuando surgían temas que coincidían con discusiones del marco conceptual, se trabajó para que fuera el entrevistado quien delimitara el alcance del contenido. Este ejercicio buscó prevenir la confirmación apresurada de supuestos o la selección selectiva de evidencias.

El acceso al campo se produjo mediante informantes clave de los cuales solo uno era conocido previamente. A partir de ese punto se desplegó una modalidad en cadena que habilitó el ingreso a escuelas diversas. La construcción de un clima ameno para la recolección de información se vinculó con el encuadre claro, la explicitación del carácter voluntario y el uso del consentimiento

informado de la propuesta investigativa. Fue notorio que las entrevistas realizadas en modalidad virtual favorecieron la relajación del clima conversacional cuando los docentes se encontraban en sus hogares, con mayor disponibilidad temporal y pareciera emocional. En varias ocasiones surgieron referencias a la profesión de la entrevistadora como “psicóloga”, que fueron tramitadas desde la abstinencia técnica para evitar que esa atribución moldeara el tipo de respuesta. En términos generales, los participantes manifestaron interés en compartir sus experiencias y expresaron disposición a conocer los resultados posteriores.

Las entrevistas siguieron un guion semiestructurado, pero se adoptó una modalidad flexible en función del orden que los docentes imprimían a su propio relato. El movimiento dentro del guion (cambiando el orden de preguntas o profundizando en ciertos pasajes) se realizó para asegurar la continuidad de sus respuestas y evitar interrupciones que pudieran dirigir el contenido. Esta flexibilidad permitió que las categorías analíticas no se impusieran de manera rígida en el intercambio, sino que emergieran en la medida en que fueran pertinentes para quien contaba su experiencia. La decisión de no dirigir los relatos constituyó un resguardo metodológico central para sostener la autonomía discursiva de los participantes.

El contacto con el campo implicó un trabajo deliberado sobre las preconcepciones iniciales. Aunque la literatura sugiere tensiones identitarias, segmentaciones entre áreas disciplinares y desafíos colectivos específicos, se procuró que estas ideas no funcionaran como criterios anticipados de interpretación. De hecho, algunos supuestos o tesis a sostener que se presentaron en el capítulo 1 no se confirmaron en los resultados y otros se transformaron ante lo imprevisto. La estrategia consistió en respetar el guion y no forzar preguntas adicionales cuando aparecían temas atractivos desde la teoría. También se contempló la posibilidad de retomar entrevistas en caso de que fuera necesario, aunque finalmente esto no sucedió. Parte de los docentes agradeció el espacio, resaltando la importancia de investigaciones sobre “su bienestar”, “salud”, “aspectos psicológicos” en el trabajo.

Durante el análisis se trabajó para evitar lecturas normativas basadas en aquello que “debería suceder” según los marcos teóricos. ATLAS.ti permitió segmentar y ordenar el material siguiendo dimensiones, subdimensiones y códigos definidos previamente, pero también habilitó la incorporación de nuevos sentidos expresados por los docentes. Esta apertura a lo emergente se complementó con una triangulación entre lo prescripto en el análisis documental y lo relatado en las entrevistas, lo que permitió identificar puntos de convergencia, distancia y tensión. Desde la formación psicológica se practicó la abstinencia interpretativa y la suspensión de juicios, con el objetivo de no clausurar sentidos ni imponer conclusiones prematuras. El interés no radicó en confirmar categorías teóricas, sino en comprender cómo se configuran en la experiencia real, acotada y propia de la toma de contacto con los participantes. De este modo, el análisis se concibió como una aproximación situada, conciente de sus límites y abierta a interrogantes futuros.

La reflexión sobre el rol de quienes investigan constituye un paso necesario antes de avanzar hacia las operaciones analíticas específicas. Siguiendo a Krause (1995), entendemos que toda investigación cualitativa se produce desde una precomprensión situada que orienta la escucha y las decisiones metodológicas. Por eso sostuvimos una vigilancia constante sobre nuestras propias categorías y sobre los efectos que podía tener nuestra formación en psicología laboral y salud colectiva en el desarrollo de las entrevistas. Tal como plantea Vasilachis de Gialdino (2009), esta reflexividad no es un agregado externo, sino una condición del rigor interpretativo, ya que permite reconocer de qué modo la posición de quien investiga incide en la construcción de datos. Asimismo, recuperamos la advertencia de Ruiz Olabuénaga (2012) acerca de la necesidad de evitar imponer sentidos previos, dejando que los relatos produzcan sus propias articulaciones.

Este ejercicio reflexivo funcionó como un resguardo para que los sentidos contruidos por los docentes conservaran su impronta y para que el análisis posterior, especialmente la delimitación de subdimensiones y la traducción en códigos, se realizara desde una posición abierta y empíricamente anclada. Con esta base avanzamos en el siguiente apartado, donde explicitamos los

procedimientos del análisis cualitativo adoptado y el modo en que articulamos teoría y empiria en el procesamiento de las entrevistas.

5.6. Análisis de información y avance hacia la síntesis de resultados

El análisis de la información por el cual optamos busca corresponderse con un enfoque cualitativo construido a partir de la triangulación entre el análisis documental y la información recolectada en las entrevistas. Este punto de encuentro entre ambas técnicas lo pensamos como un procedimiento de contraste interpretativo, articulación y localización de sentidos, en función de los objetivos que nos propusimos y las condiciones reales de la práctica docente en la ETP secundaria.

La triangulación adoptada fue de tipo metodológica para análisis de resultados, entendida como la puesta en relación intencional de fuentes distintas dentro del mismo campo empírico, con el fin de robustecer el análisis comprensivo por medio del seguimiento lógico entre decisiones, datos e interpretación (Vasilachis de Gialdino, 2009).

En esta investigación, triangular no implicó corroborar coincidencias palabra por palabra entre fuentes, sino realizar comparaciones intencionales entre documentos y relatos de los entrevistados para comprender puntos de acuerdo, tensiones, repeticiones significativas y variaciones en los sentidos que recrean la experiencia profesional docente. Desde esta lógica, triangular implica comparar intra e inter casos, reconocer recurrencias y atender a variaciones o disonancias que sean significativas para sostener la construcción categorial (Gibbs, 2012).

El análisis documental, reconstruido en el capítulo 4, fue trabajado como base contextual-organizacional y prisma interpretativo de respaldo, ya que nos permitió comprender el marco legal vigente, las condiciones de contratación, los diseños curriculares y el encuadre normativo que regula la organización del trabajo profesional docente en ETP secundaria. Aunque este material no fue codificado en ATLAS.ti, lo utilizamos luego como referencia normativa para interpretar los datos codificados proveniente de las entrevistas. De este modo, la interpretación de resultados recuperó continuamente elementos normativos

como encuadre indispensable sin que ello implicara someter el material discursivo a esa norma (Vasilachis de Gialdino, 2009).

El análisis del conjunto del corpus de información producto de las entrevistas, por su parte, fue la superficie sobre la cual concentramos la codificación inferencial y categorial. En esta fase, el uso de ATLAS.ti no tuvo un propósito descriptivo-documental. Por su parte, fue usado como soporte técnico de sistematización, organización y construcción de códigos aplicados de manera intensiva a las entrevistas (Chernobilsky, 2009).

Para concretar el análisis del producto de las entrevistas, utilizamos la asistencia del programa informático ATLAS.ti 8.4 (en su versión escritorio/desktop). Esta herramienta nos permitió llevar adelante el procesamiento analítico del conjunto de datos, sosteniendo el pasaje desde las estructuras conceptuales que introdujimos preliminarmente, hacia los códigos aplicados al material empírico.

Estructuramos la estrategia de codificación en dos lógicas complementarias:

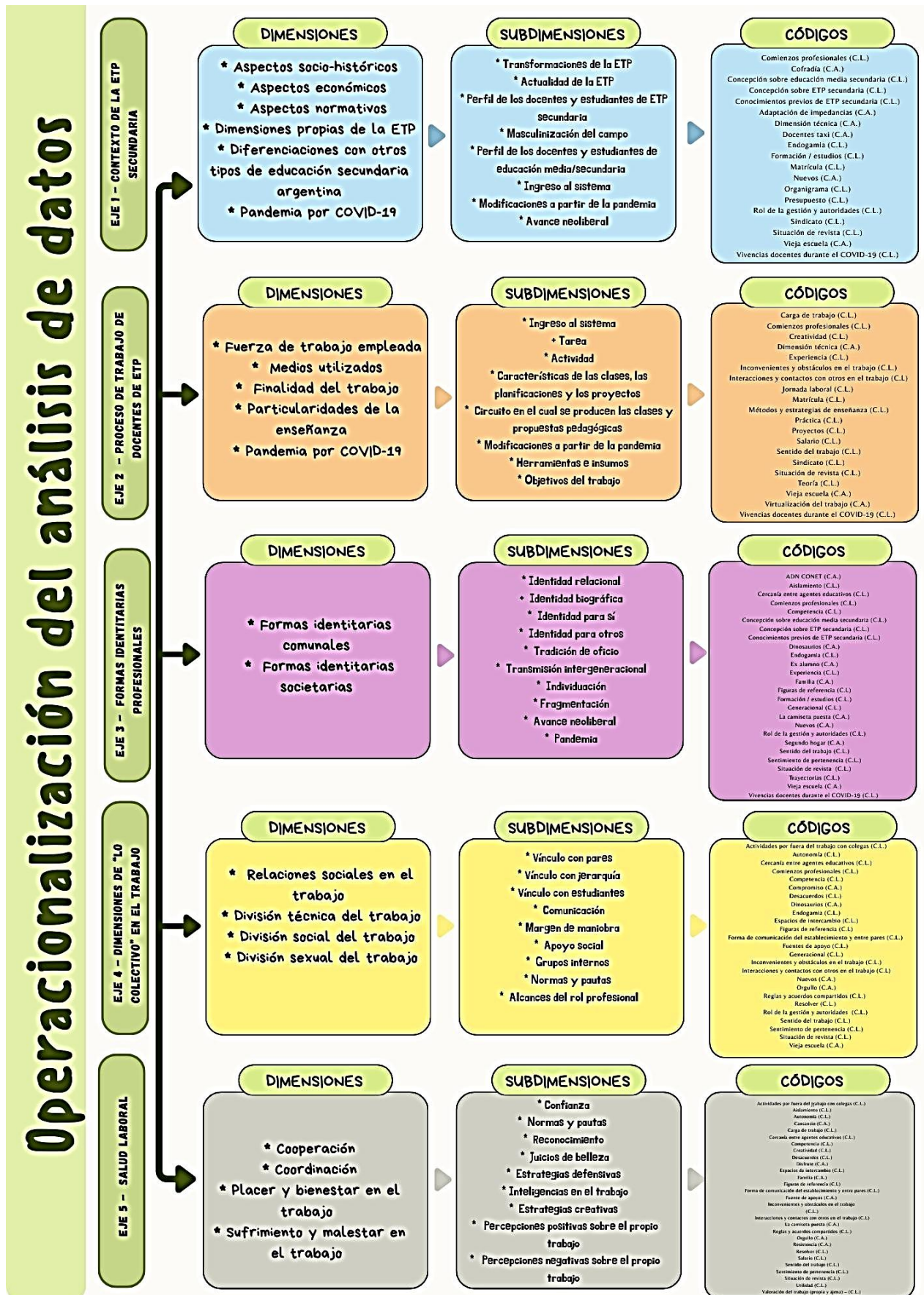
- Lógica deductiva: a partir de los ejes, dimensiones y subdimensiones previamente definidas. Así, implementamos la codificación “por lista”, elaborando códigos *a priori*. Esta forma de codificación se derivó del entramado conceptual y fue utilizada para ordenar los relatos en clave contextual, organizacional, colectiva, identitaria profesional y de salud laboral, respetando cómo estas categorías aparecen en el conjunto de material empírico de entrevistas recolectado (Gibbs, 2012).
- Lógica inductiva: se aplicó la codificación “abierta”, permitiendo incorporar códigos emergentes surgidos directamente de las voces de los docentes. Esto sucedió especialmente cuando introdujeron modos propios de utilizar términos, metáforas y de nombrar experiencias recurrentes o relevantes no previstas inicialmente en la lista *a priori*. Esta operación la respaldamos marcando fragmentos textuales de entrevista que muestran de dónde surgió cada código abierto, sosteniendo así un seguimiento transparente

entre lo que el campo dijo, lo que el análisis agrupó y la forma en que esos sentidos se volvieron códigos. (Vasilachis de Gialdino, 2009; Chernobilsky, 2009).

A partir de esta dinámica conjunta, creamos finalmente 62 códigos. De estos, 45 fueron códigos por lista (deductivos) y 17 códigos abiertos (inductivos-emergentes). En el Anexo 5 presentamos el conjunto de códigos utilizados, diferenciados por tipo de codificación. Allí consignamos las definiciones operativas de cada código y ejemplificamos el surgimiento de los códigos abiertos mediante fragmentos textuales entrevistas que permiten mostrar su origen empírico.

Con el objetivo de visibilizar el respaldo directo del análisis, incluimos finalmente una figura de integración que representa gráficamente el movimiento de articulación desde los ejes analíticos hacia sus dimensiones, subdimensiones y códigos. Auguramos clarificar la operacionalización propia de nuestra lógica de análisis temático sobre las entrevistas, en correspondencia con los objetivos del estudio y las tesis interpretativas planteadas al inicio, que orientan el análisis y la construcción de los hallazgos en esta tesis.

Figura 3



Síntesis de operacionalización del análisis de datos a partir de ejes temáticos, dimensiones, subdimensiones y códigos.

Nota: elaboración propia.⁹

Para analizar el conjunto de entrevistas del campo, optamos por un procedimiento secuencial y recursivo, diseñado para sostener una lectura en profundidad y comparativa (Gibbs, 2012). Reconstruimos el proceso y lo comentamos en los siguientes pasos:

1. Leímos íntegramente y de manera reiterada cada entrevista transcrita. El objetivo consistió en reconocer temas dominantes y énfasis particulares. En esta fase, priorizamos no apresurar interpretaciones, y mantuvimos la lectura anclada al decir de cada participante, tomando notas analíticas iniciales para registrar impresiones, preguntas y relaciones posibles entre fragmentos.
2. Construimos una lista inicial de códigos por lista, derivados de los cinco ejes y sus dimensiones y subdimensiones reconstruidos en capítulos anteriores. Partimos del sistema conceptual ya trabajado para disponer una manera preliminar capaz de ordenar el material discursivo sin obturar lo emergente.
3. Ingresamos las transcripciones al software ATLAS.ti 8.4. En este momento, no utilizamos funciones de redes conceptuales ni trabajo automatizado sobre documentos, ya que el software fue reservado para el tratamiento intensivo de las entrevistas. Además, por la versión disponible, tampoco contamos con auxilio de otras herramientas de asistencia como versiones más nuevas ej. inteligencia artificial.
4. Aplicamos la codificación por lista sobre cada entrevista, marcando fragmentos relevantes con los códigos *a priori*. Esta operación fue usada de manera simultánea en múltiples pasajes cuando correspondía, ya que

⁹ La representación puede consultarse en mayor detalle en el siguiente enlace, que permite ampliar la imagen y visualizar con precisión cada uno de sus componentes: <https://drive.google.com/file/d/1WVdkxhVvfWpECHekHMzfl5yyKcknj7wF/view?usp=sharing>

un mismo fragmento podía ser marcado con dos códigos a la vez si condensaba sentidos distintos y significativos para el análisis, decisión sustentada en criterios de anclaje empírico riguroso en investigación cualitativa.

5. Desplegamos de manera paralela una codificación abierta, construyendo nuevos códigos a partir de significantes surgidos del propio relato docente. Estos códigos emergentes no buscaron repetir teoría, sino respetar la manera singular en que los docentes nombran aquello que viven. Para cada código abierto, respaldamos su origen marcando fragmentos textuales específicos de la entrevista, asegurando un rastro empírico del punto de emergencia del código.
6. Revisamos de manera iterativa la lista total de códigos, depurando solapamientos evidentes, ajustando nombres para mayor precisión, y sosteniendo la organización dimensional del análisis en coherencia con los objetivos de la tesis. En este movimiento de revisión, comparábamos intra e inter entrevistas, atendiendo si los sentidos se repetían de modo relevante, si divergían, o si aportaban matices organizacionales, identitarios o colectivos a ser sostenidos en el análisis. De allí es que contamos con 4 memos del trabajo de análisis de datos que dejamos en el anexo 6 a consideración.
7. Finalizamos la codificación cuando observamos saturación teórica de los códigos y estabilización significativa de sentidos en el material de las entrevistas, entendiendo este momento como aquel en el que nuevas entrevistas no producían variaciones relevantes para la pregunta que nos mueve.

El principio metodológico de saturación teórica constituye un estándar central en investigaciones cualitativas de orientación comprensiva. La saturación es concebida como el momento en que la recolección de datos deja de generar información sustantivamente novedosa para el desarrollo categorial, permitiendo avanzar hacia el trabajo interpretativo, robusto y articulado con la información (Gibbs, 2012).

En nuestro caso, la inclusión progresiva de entrevistas permitió identificar regularidades en los relatos y configuraciones identitarias que, en su reiteración y profundidad, indicaron una estabilización conceptual. Las categorías emergentes que se señalarán en los capítulos 6 y 7 (*formas identitarias compartidas, resistencias comunales, tensiones generacionales, estrategias defensivas y condiciones de posibilidad de lo colectivo*) adquirieron un grado suficiente de densidad, complejidad interna y articulación con el entramado teórico como para ser consideradas teóricamente saturadas.

El análisis de datos auxiliado por el programa anteriormente mencionado ha sido una herramienta que ha sumado a la integración y la síntesis del material. En este sentido, los datos a nuestro criterio se han consolidado como información significativa en cuanto han podido ordenarse, desordenarse y reestructurarse para ir hacia el conocimiento de las tesis o afirmaciones planteadas anteriormente (capítulo 1). El entramado teórico nos ha permitido arribar a decisiones metodológicas coherentes al mismo y su posterior recolección de información.

Leído ex post, el recorrido metodológico que desplegamos se revela suficiente y consistente para articular teoría, voces y contexto. También habilita reconocer ajustes no realizados por las condiciones del campo.

Como ser, el diseño del guion de entrevistas habría admitido algunas preguntas complementarias sobre la dimensión corporal de la salud docente, especialmente en lo relativo a las temporalidades del oficio, el uso del espacio áulico, las rutinas de movimiento en taller o la gestualidad cotidiana del trabajo presencial. Esta ampliación no se concretó por la prevalencia del COVID-19, entendido como riesgo biológico y afectaciones psico-sociales que impactaron de manera masiva la salud y la vida de muchas personas, reorganizando prioridades, condiciones de encuentro y acceso al campo. Durante 2020, las entrevistas se sostuvieron en marcos de virtualidad o en momentos presenciales cuidadosamente delimitados, por lo que se privilegió la continuidad del relato, la flexibilidad del intercambio y el seguimiento del guion. De presentarse situaciones de surgimiento de la angustia, lo disruptivo y lo traumático, eran acotadas las instancias de acompañamiento y/o orientación de ese sujeto

entrevistado. En las reflexiones finales volveremos sobre esto, como una línea futura a considerar.

En lo que respecta al uso de ATLAS.ti 8.4 resultó adecuado para segmentar, ordenar y comparar el corpus de entrevistas. No obstante, podría haberse complementado con un aprovechamiento mayor de las funciones de redes conceptuales y de recursos visuales externos al software, por ejemplo para representar vínculos entre dimensiones, subdimensiones y códigos. Sin embargo, consideramos que el procesamiento por entrevistas logró compensarlo adecuadamente en análisis.

Del mismo modo, el análisis documental funcionó como encuadre interpretativo y organizacional, aunque habría sido posible ensayar la codificación sistemática de algunos documentos normativos clave para profundizar el diálogo entre lo prescripto y lo relatado.

Últimamente, reconocemos que la estrategia de producción de datos se centró en entrevistas, cuando en otras condiciones habría sido pertinente sumar observaciones participantes en la cotidianeidad escolar y en circunstancias específicas, como ferias o “expo-técnicas”, que hubieran permitido registrar *in situ* dinámicas corporales, organizacionales y colectivas del trabajo docente. Las restricciones sanitarias, de tiempo y de coordinación llevaron a privilegiar el dispositivo de entrevista y el análisis documental como núcleo del diseño.

Aun con estas decisiones, consideramos que la metodología empleada fue técnicamente adecuada para sostener un análisis cualitativo denso y comparativo, y para fundamentar los resultados que se disponen en los capítulos siguientes.

Parte IV: Principales hallazgos: resultados obtenidos

En la siguiente sección desplegaremos dos capítulos en los cuales nos proponemos analizar los resultados obtenidos fruto de nuestra investigación. De esta manera, trabajaremos sobre el material recolectado por la realización de un análisis documental y entrevistas semi-dirigidas a docentes e informantes clave del sector. Para articular el análisis de datos, tomamos aspectos del entramado teórico y la descripción realizada sobre la educación técnico profesional secundaria. Advertimos que la sistematización de los datos y los cruces en función del análisis se realizó de manera asistida por el programa ATLAS.ti versión 8.4. De esta forma, finalmente se crearon 62 códigos para proceder al trabajo con el que se tendrá a disposición a continuación. Resaltamos que en nuestro análisis tomamos una perspectiva situada atenta a sostener la complejidad de las temáticas de estudio y sus recreaciones en el conjunto profesional con el cual tuvimos contacto.

En el capítulo 6, por un lado nos abocaremos a caracterizar a la educación técnico profesional secundaria en relación con su contexto. Si bien hay investigaciones que dan cuenta de ciertas particularidades de la misma (Gallart et al., 2003; Gallart, 2006, 2008), estas no están actualizadas. Por ende, haremos un sondeo de las peculiaridades de esta rama de actividad en relación a lo que ha cambiado últimamente, lo que permanece a lo largo del tiempo y la irrupción de la pandemia en este campo. Esto nos dará una mirada de conjunto sobre el espacio en el cual los docentes de educación técnico profesional llevan adelante sus trabajos. En este sentido, aludimos a la noción de determinación social (Breilh, 2013) para comprender que el contexto en el cual los docentes despliegan sus procesos de trabajo no son azarosos. Los mismos remiten a elementos situados que nos posibilitan reconstruir un por qué y un para qué lógico en ello.

Por otro lado, en el mismo capítulo examinaremos los procesos de trabajo de los docentes entrevistados. Del acercamiento con los mismos advertiremos las actividades llevadas adelante por los trabajadores y las incorporaciones de

“trampas necesarias del oficio” para que los mismos se puedan concretar (Dejours, 1992, 2012b; Dessors, 1998). De este modo, al conocer los procesos de trabajo reales de los docentes entrevistados podremos ver cómo los mismos pueden visualizarse no solamente en diálogo con el contenido y la organización del trabajo sino con dimensiones macro que pueden delinear y generar condiciones de posibilidad para que estos procesos de trabajo se configuren como tales (Laurell, 1981; Laurell y Márquez, 1983).

Finalmente, por el transcurrir de ese recorrido, nos encontraremos con dimensiones colectivas capaces de reconocerse entre el agrupamiento profesional entrevistado. Nos abocaremos a distinguir las maneras en las cuales se configuran y cómo las mismas pueden aportar al análisis del contraste entre avances societarios/gestionarios y resistencias comunales. De la confluencia de todos estos datos, contaremos con panorama amplio para continuar con el capítulo siguiente y circunscribir el primer objetivo general de la investigación que nos hemos propuesto: analizar las particularidades que las formas identitarias profesionales de este conjunto profesional adquiere, en un escenario global tendiente al desarrollo gestionario y societario.

En el capítulo 7, primeramente y de manera concatenada con lo presentado previamente, conoceremos la prevalencia de ciertas formas identitarias profesionales propias del conjunto profesional con el que tuvimos contacto. Nos proponemos esto, por medio de los cruces entre dimensiones abordadas en el capítulo 6 que nos llevarán a dar cuenta de lo comunal y lo societario. A la par, analizaremos cómo estas dimensiones conviven con trayectorias biográficas y relacionales de los trabajadores, como también movimientos identitarios “para sí” y “para otros” en juego (Dubar, 2002). Es decir, aguardamos caracterizar las formas identitarias profesionales preponderantes en el agrupamiento profesional recuperando todos estos aspectos, que a nuestro criterio, posibilitan una mirada compleja sobre esta temática bajo estudio.

A esa altura esperamos despejar la primera tesis que hemos sostenido. Esta afirma que los componentes históricos de este agrupamiento profesional posibilitan el desarrollo de una matización de formas identitarias profesionales comunales y societarias.

Dentro del capítulo 7, en segundo lugar nos movilizaremos hacia nuestro segundo objetivo general: establecer las incidencias de estas formas identitarias profesionales y la posibilidad que estas puedan contribuir a la conformación de un colectivo de trabajo y su salud laboral. Reiteramos la valía que adquiere el no quedarnos en un plano meramente descriptivo de las formas identitarias profesionales del conjunto profesional, sino por su parte observar cómo las mismas pueden darse a la par de dimensiones saludables o no en el trabajo.

En ese momento del análisis de datos, tendremos suficientes elementos para despejar si nos encontramos o no con aspectos colectivos, capaces de contribuir al advenimiento de un colectivo de trabajo. Como mencionamos en el entramado teórico, al hablar de un colectivo de trabajo nos remitimos a las relaciones estables entre trabajadores que pueden desplegarse por el acatamiento y funcionamiento a las reglas de un oficio, el desarrollo de la confianza y el advenimiento de la cooperación. De darse un colectivo de trabajo, igualmente se observa un suelo conveniente para el despliegue de elementos saludables en el trabajo (Dejours, 2015; Pujol, 1999, 2013).

Para concluir con el capítulo 7 terminaremos de articular por medio de los datos, los vínculos que hemos establecido en el entramado teórico entre formas identitarias profesionales y salud en el trabajo. La noción de proceso de trabajo hace de nexo entre estas categorías en tanto la misma puede exponer la presencia o ausencia de dimensiones colectivas, susceptibles de generar bienestar o malestar en el trabajo.

Con este fin, observaremos en los relatos de los participantes si las dimensiones colectivas hacen a que las formas identitarias profesionales se exhiban en articulación con aspectos saludables en el plano laboral y/o si logran amortiguar la irrupción de lo real del trabajo y por ende sobrellevar el malestar laboral (Dejours, 1998).

De darse este proceder, consideramos que nuestro análisis de datos será coherente con los objetivos planteados y las tesis a sostener.

Para circunscribir el análisis de datos, aclaramos que esta labor la hemos realizado durante los años 2023 y 2024. El material recolectado por medio de las

entrevistas, como señalamos anteriormente, corresponde al contacto con el campo entre los años 2019 y 2021 con docentes y entre los años 2018 a 2022 con informantes clave. En este período de tiempo hemos atravesado una pandemia, situación que ha reestructurado la presente tesis y que decidimos incorporar en las entrevistas, al entramado teórico y al consecuente análisis. La modificación de lo social, conduce a reflexionar sobre los cambios de los procesos de trabajo y las realidades de los trabajadores (Laurell, 1994).

Por último, exponemos algunos elementos distintivos de la muestra de docentes con la que tuvimos contacto. Estos datos no buscan generalizar (atendemos a las limitaciones de la misma al ser intencionada), sino en todo caso situar las voces de los protagonistas de las entrevistas.

En nuestra muestra observamos que:

- Las edades de los participantes oscilaron entre los 27 y los 64 años.
- La antigüedad dentro de la educación técnico profesional va desde los 3 a los 36 años.
- 10 de los docentes entrevistados trabajaban en 1 sola escuela, 4 de ellos en 2 establecimientos y 2 en más de 2.
- 3 de las personas entrevistadas eran exalumnos de educación técnico profesional. La mayoría disponía de cierta cercanía con el mundo de la docencia ya que contaba con familiares que también eran docentes.
- En relación a la situación de revista: 7 docentes eran titulares exclusivamente. 3 eran titulares y provisionales. 3 eran provisionales exclusivamente. 3 eran provisionales y suplentes. Ninguno era únicamente suplente.
- Todas las personas entrevistadas habían atravesado un trayecto formativo de tipo formal que los acercaba a aspectos pedagógicos y didácticos. Así, 4 de ellos habían realizado un trayecto pedagógico

complementario a sus carreras de base, solamente 1 había realizado una capacitación obligatoria en servicio. 5 eran egresados del profesorado de educación tecnológica. 6 se habían insertado en la educación técnico profesional por sus títulos de base, vinculados con diversos profesorados terciarios y universitarios.

- 4 de los 16 participantes se encontraban afiliados a un sindicato.

Al dejar esto planteado, nos proponemos al análisis de datos propiamente dicho.



Capítulo 6: Vinculaciones entre el contexto, los procesos de trabajo y la dimensiones colectivas de docentes de educación técnico profesional de nivel secundario

6.1. Lo que cambia en la Educación Técnico Profesional de nivel secundario

Un primer elemento a considerar para dar cuenta de lo que se modifica dentro de este campo educativo es su denominación. A partir de la Ley n° 26.058 (2005), la educación técnica secundaria a secas se configuró como “educación técnico profesional” (ETP). De este modo, lo técnico y lo profesional apelan a una ampliación del ámbito al incorporar diversos lenguajes, sistemas y procedimientos como también las vinculaciones con el mundo laboral (Resolución n° 5183, 2018). Así, se postula una capacitación de técnicos que conozcan las particularidades del oficio pero que a la par estén preparados para continuar estudios superiores o acceder a múltiples puestos de trabajo con un perfil profesional.

Este cambio de denominación lo podemos pensar en concordancia con lo planteado por Freidson (2001), quien repara en el estudio del término “profesiones”. De esta manera, podríamos discurrir que al proponer una educación que se vincule con la profesionalización, las escuelas de esta modalidad educativa buscan diferenciarse de espacios tradicionales propuestos por las antiguas escuelas de artes y oficio, o de las escuelas técnicas. De este modo, los egresados de la misma contarían con mayores oportunidades de vincularse con las demandas del mercado y la sociedad. Es un intento de eludir caer en falsas dicotomías que instan por separar y proceder a elegir entre los oficios y las profesiones.

Más allá del marco normativo que se propone a partir de lo legal, todos los participantes de las entrevistas usan de manera indistinta las denominaciones *técnico profesional* y *técnica*. Esto lo hacen para referirse tanto a la modalidad educativa como al tipo de educación que se lleva a cabo y las escuelas en las cuales se concreta. Destacamos que si bien se propuso una ampliación de la finalidad de este tipo de educación, sigue vigente entre los docentes la tradición

de pensar a la escuela conectada con la dimensión *técnica*. Por esta particularidad, usaremos en el análisis de datos de manera intercambiable las nominaciones *técnico profesional* y *técnica*.

Al indagar sobre modificaciones sobre lo educativo, gran parte de los docentes encuentran cambios. Los de mayor antigüedad historizan sobre las transformaciones que se sucedieron desde su entrada a este espacio laboral. Entre los principales hitos, señalan las dificultades acontecidas a partir de la generalización de la provincialización de la educación. Como mencionamos anteriormente, con la Ley Federal de Educación n° 24.195 (1993), las denominadas Escuelas Técnicas de la Nación (ENET) pasaron a depender de cada provincia. De esta forma, se instauró un sistema descentralizado que se dio a la par del desfinanciamiento del sector, la pérdida de autonomía de la educación técnica al quedar bajo la órbita de la educación media y la heterogeneidad de trayectorias y calidad educativa. Las variaciones del nivel empezaron a ligarse directamente con los recursos disponibles por cada una de las provincias y las gestiones posibles de los equipos directivos de las escuelas (Del Giorgio et al., 2016).

Entre estos docentes cobra especial énfasis la baja de la calidad educativa al darse la transferencia desde un sistema nacional a uno provincial. Reconocen que en estos últimos 30 años

se ha dado una pérdida de *donaciones* por parte de organizaciones con las cuales tenían convenios o acuerdos, la falta de recursos Estatales y el tener que *bajar la exigencia* en relación a los contenidos dictados y las flexibilización de las instancias de aprobación a favor del estudiantado. Hubo movilizaciones por parte de ciertos docentes para protestar por estos retrocesos. Por ejemplo, en palabras de la informante clave n° 4, la misma señala este período como de *lucha y resistencia* bajo un lema explícito: *la técnica no se toca*. Paralelo a esto, además observan procesos de pérdida de interés de diferentes agentes del sistema educativo. En relación a esto por ejemplo Rho (50 años) comenta:

Cambió muchísimo el tema de enseñanza y el aprendizaje ... el interés de los alumnos, el interés de los profesores...no solo de los alumnos.

Bajó la calidad educativa, yo no sé si por cansancio o qué... bajó el interés del docente como docente.... y el interés obviamente del alumno que no estudia, pretende que se lo apruebe sin estudiar nada.

Estos docentes que presentan mayor antigüedad anhelan un ADN CONET (Alfa - 55 años) que rememoran enlazado a la presencia de las ENET y las credenciales que las mismas aportaban para acceder con mayores herramientas a instancias de educación superior. Como ser, uno de los entrevistados señala al respecto:

la educación técnica, fuerte, pesada del país estaba centralizada en el sistema nacional que dependía del sistema de educación de la nación y que por el CONET tenía escuelas en todo el país. Entonces vos estabas en una provincia estudiando en una escuela nacional, en una ENET y era estudiar en la NASA, en Harvard. Si ibas a la provincia, hacías lo que podías (Alfa- 55 años).

Quienes disponen menos recorridos profesionales dentro de la educación técnico profesional o quienes ingresaron a trabajar luego de promulgada la ley n° 26.058 (2005), en el mismo sentido mencionan las dificultades en relación a sostener una *buena calidad educativa y faltas de recursos*, sin necesariamente remitir esto a las consecuencias de la provincialización. No obstante, sí sitúan la causa de estos aspectos más cercanos a la gestión que llevan adelante las escuelas como son las direcciones.

Parte de los cambios para algunos entrevistados se dan en relación a modificaciones de gestiones/gobiernos. Como ser, Delta (44 años) remarca que *cada vez que ingresa un gobierno nuevo viene con su librito bajo el brazo y eso sí genera alguna que otra modificación, interferencia, a veces para bien, a veces para mal*. Tanto ella como Épsilon (31 años) rememoran las especulaciones que se hicieron entre el 2015 y 2016 ante la supuesta modificación de cargas horarias, contenidos y transformaciones de las prácticas profesionalizantes en pasantías. Finalmente, al menos en términos reales, no aconteció.

Lo planteado con anterioridad es concordante con lo trabajado por Feldfeber et al. (2018) quienes destacan en ese mismo período un avance neoliberal por medio de un contexto Estatal de corrimiento, fuga de capitales y devaluación. En esta situación, se especuló con modificaciones sobre esta modalidad educativa. Esto repercutió en términos de representaciones imaginarias sobre la sociedad, pero finalmente no llegó a concretarse. A su vez esto puede pensarse de la mano de lo que Gallart (2006) reconoce en torno a la variabilidad de las políticas educativas. Para esta autora, dado el gran cambio que se da en términos de propuestas Estatales, lleva a que consideremos que en lugar de existir políticas públicas para el sector, por el contrario se prioricen políticas de gobierno, susceptibles a la inestabilidad y al cambio. Este hecho no es menor ya que al darse un escenario de cambios marcados en términos de lo macrosocial, los procesos de trabajo probablemente tengan que adaptarse a esta particularidad para subsistir.

Así, en relación a las modificaciones mencionadas anteriormente, los agentes educativos entrevistados dimensionan *una pérdida de calidad educativa*, la cual convive con discursos que hablan de una *segunda metamorfosis o revolución de la escuela técnica* (Alfa - 55 años). En este sentido Omega (49 años) también afirma: *ahora estoy notando que se está revalorizando la educación*.

Entonces, la baja de la calidad educativa se da en un espacio que los docentes reconocen como de *resistencia*, al no resignarse ante este déficit. No ubicamos en los relatos una adaptación pasiva a lo que la coyuntura introduce. En múltiples entrevistas encontramos la dimensión de lucha o en sus términos de *resistencia* ante esta dificultad. A partir de lo expuesto, detectamos que coexiste una visión que ve una baja en la calidad educativa y falta de recursos con cierta revalorización de la educación técnico profesional.

Entre los relatos docentes vislumbramos el haber tenido registro de la existencia de alternancias en la presencia-ausencia del Estado, un desfinanciamiento durante la década de los 90 y un progresivo rearme desde la mitad de la primera década de los 2000. Es decir, observamos tintes de arribo

gestionario. Más allá de esto, pareciera no emplazarse manifestaciones de cinismo en el sentido de giro neoliberal recuperado por Dejours (2012a). Según este autor el cinismo suele aparecer como una defensa ante la irrupción de lo real cuando los trabajadores no disponen de elementos para tramitar aquello que genera malestar. El mismo se vincula con la negación de la situación o las condiciones que generan angustia. Autores como Revilla Castro (2017) incluso sitúan a la falta de implicación subjetiva de los trabajadores como una manifestación de este contexto tendiente a la pérdida de sentido y por ende compromiso de los sujetos con sus trabajos. En este caso, los docentes expresan una baja de la calidad educativa aludiendo a causas disímiles, pero estas afirmaciones van acompañadas de preocupaciones por la situación y no resuenan de manera indistinta.

Al hablar de resistencia y lucha, aparecen referencias a los establecimientos educativos en los cuales los docentes trabajan siendo estos reconocidos como, *mi escuela* o *nuestra escuela*, como también consideraciones sobre el sentido del trabajo. Incluso hablar de *ADN CONET*, implica contemplar algo muy propio, que da cuenta de los orígenes. Podemos entrever cómo si bien hay un suelo que tiende a abonar sobre lo pareciera que no funciona”, la dimensión del sentido del trabajo es potente. Sobre este aspecto, ahondaremos en el apartado siguiente en relación a aquello que permanece como un rasgo de esta modalidad educativa.

Además de los cambios suscitados en torno a la baja de la calidad educativa, los docentes creen que están sujetos a directivas que no llegan a ser totalmente adecuadas para sus realidades. Los de mayor antigüedad resaltan el hecho de pertenecer a la educación secundaria, al ser una modalidad dentro de la misma y no un sistema autónomo. A diferencia de lo que actualmente encontramos, la modalidad técnica fue concebida como un subsistema autónomo dentro de lo educativo (Dussel y Pineau, 1996). También diversos docentes (especialmente aquellos pertenecientes a materias basadas en la teoría) destacan que hay una incompatibilidad entre los niveles de planeamiento y ejecución de los diseños curriculares.

Podríamos preguntarnos si esta pérdida de autonomía de la modalidad educativa y la implementación de contenidos que fueron pensados de manera alejada al campo no responden a lo que Tedesco y Tenti Fanfani (2006) veían como un aumento en demandas de producción que se ajustaban a un mercado de trabajo ideal pero que distaba de las posibilidades y proyecciones de las escuelas.

Otro aspecto vinculado al cambio en el sector técnico profesional tiene que ver con lo planteado por Tedesco y Tenti Fanfani (2006) como “desafíos de la exclusión social a la educación”. Por ejemplo, los docentes señalan el rol social que la escuela de educación técnico profesional comenzó a cumplir. Un caso que da cuenta de esto es la entrega de bolsones de mercadería a familias que lo requieran (antes, durante y luego de la pandemia). Otros docentes destacan como una gran modificación de este ámbito profesional, la implementación de políticas de inclusión hacia estudiantes. Para algunos, esto es visto a la par del funcionamiento en las escuelas del Equipo de Orientación Escolar (EOE), o en ciertas ocasiones llamado *gabinete* (más allá del cambio terminológico y político de su nominación). Allí, hay opiniones encontradas sobre esta instancia profesional. Algunos referencian al equipo como una herramienta que aporta *solidez* para trabajar en términos de integración, que permite acompañar a estudiantes que presentan diferentes patologías como a sus familias. Otros determinan que el equipo es una instancia que no llega a cubrir la demanda que la escuela tiene en relación a temáticas y problemáticas sociales y que para su articulación depende en gran medida del interés y la insistencia de los docentes.

Entre las modificaciones de la educación técnico profesional se menciona incluso el desgranamiento de la matrícula, pero no como algo de los últimos años, sino como una característica que desde hace tiempo es un desafío para esta modalidad educativa. En palabras de Basualdo (2003), es desde la década de los ochenta que la educación técnica viene sintiendo la merma en su matrícula. Los docentes sitúan esta característica en concordancia con la intensa carga que la jornada educativa requiere para los estudiantes como así en los últimos años el abandono de la escuela por la necesidad de salir a trabajar de los jóvenes, lo que dificulta la compatibilidad entre estas dos esferas. Según lo

aportado por el informante clave n° 3 que dispone de datos empíricos por el conocimiento gremial, *los mayores procesos de desgranamiento de la matrícula se dan en el primer año por la carga que esta modalidad educativa requiere*. Este también destaca otra razón que contribuye a ello: el contraste con una instancia secundaria que a veces dispone de conocimientos más específicos que en media (ej. relacionados con matemática, física o química), los cuales no se han llegado a aprehender en primaria y repercuten sobre la posibilidad de abordar los contenidos dentro de la técnica.

A la par, los docentes plasmaron deseos vinculados a lo que quisieran que se modifique de la educación técnica secundaria. Por ejemplo Zeta (36 años) anhela *cambiar los métodos de enseñanza y la incorporación de tecnologización para llegar con mayor facilidad al estudiantado*. Esto viene de parte de algunos entrevistados en conexión con la necesidad de un recambio generacional por maneras de enseñar de *profesores que hace años están en la escuela técnica* o la importancia de contar con *gente joven, profes nuevos que empiezan a tener un espíritu constructivo* (Delta - 44 años). La dimensión generacional es y será un eje transversal en las tensiones presentes en esta tesis. Si bien la dejamos inaugurada ahora, volveremos a encontrarnos con ella en contadas ocasiones del análisis de datos. A medida que dispongamos de mayores elementos para acercarnos a la misma y profundizar en ella, aportaremos dimensiones teóricas para describirla, comprenderla y deducir su rol en nuestras temáticas bajo estudio.

6.2. Lo que permanece en la Educación Técnico Profesional de nivel secundario

Desde su surgimiento, la educación técnico profesional se ha vinculado con la dimensión laboral y la preparación para el mundo del trabajo. Este tipo de educación se creó con el objetivo de propiciar recorridos que capacitaran a las personas en oficios (Zancov, 2010). Fue con el peronismo que la misma cobró un rol importante en el proyecto de país de ese momento al tener como destino la formación de técnicos. Desde el Estado, se veía prioritario el contar con técnicos para un territorio que aspiraba al desarrollo industrial. Con ese impulso, la educación técnico profesional tuvo un aumento intensivo en su matrícula por

la incorporación de la clase obrera al sistema educativo (Puiggrós, 2006). Simultáneamente, se instauró dentro de este tipo de educación una tradición vinculada al “saber hacer” por medio de la cercanía existente entre docentes y grupos pequeños de estudiantes (Dussel y Pineau, 1996).

A partir de la información recolectada y en cruces con lo planteado por Gallart et al. (2003) y Gallart (2006) es que notamos algunas de las principales marcas que se han perpetuado desde su origen. Entre ellas distinguimos:

- El perfil social del estudiantado
- La relevancia de la formación técnica
- La cualidad de la cercanía entre docentes y estudiantes
- La extensión de la jornada en un doble turno

Comenzaremos a desentrañar estos aspectos. En primer lugar identificamos que los docentes entrevistados señalan que la matrícula de la escuela técnica (al menos en las escuelas en las cuales ellos trabajan) está compuesta mayormente por estudiantes de clase media y media-baja. A su vez, destacan que desde hace más de una década empezaron a acercarse a estos establecimientos educativos hijos de inmigrantes de países limítrofes. Esta dimensión es coincidente con lo que reseña Gallart (2006) como “marcas de origen” en vinculación con la matrícula: acceso a la escuela técnica por parte de obreros, hijos de obreros e inmigrantes.

Del mismo modo, en sus relatos registramos que hay un marcado sentido de la escuela técnica, es decir una localización clara en relación a los objetivos de la misma. Entre los docentes entrevistados el sentido adjudicado a este tipo de educación se conecta directamente con los sentidos propios de los docentes sobre sus trabajos. Es decir, cuando estos sitúan los aportes y características de la educación técnico profesional no lo hacen como una reproducción de lo que circula en la organización o la dimensión legal. Por el contrario, asumen miradas personales para justificar la relevancia de los objetivos de la escuela.

En Argentina la educación secundaria es obligatoria¹⁰. Esto lo podemos encontrar en la Ley n° 26.206 (2006) y la n° 26.058 (2005), esta última específica de la ETP. Ninguno de los docentes entrevistados mencionó esta dimensión al ser indagados sobre las particularidades de la educación técnico profesional. En todo caso, se consideró ampliamente el hecho de contribuir a la formación técnica. En la mayoría de relatos de los docentes aparece el orgullo y la realización personal al sumar al proceso de la enseñanza técnica. Por ejemplo, situamos el caso de Omega (49 años) cuando afirma: *yo pongo mi granito de arena para formar técnicos. Me hace muy feliz. Entonces trato de participar, de tener un rol activo en eso que es lo que me gusta de la escuela*. Sobre la dimensión del sentido del trabajo volveremos más adelante al abordar aspectos cercanos a las formas identitarias profesionales.

En lo que refiere a lo contextual, encontramos que se sostiene en relación al sentido de la escuela, una vigencia simbólica en relación a la finalidad de este tipo de escuelas. Para los docentes, las mismas siguen teniendo como objetivos formar técnicos y desarrollar habilidades prácticas en los estudiantes. Más allá de esta coincidencia, distinguimos aristas divergentes en relación a este punto de anclaje.

Por un lado, los docentes de mayor antigüedad (tanto de asignaturas basadas en la teoría como de aquellas apoyadas en la dimensión prácticas) sostienen diversas versiones de la función de la escuela técnica en relación al *formar o capacitar técnicos*. Reconocen sus tareas en vinculación con el *construir en los alumnos un perfil técnico específico o salir con una formación técnica y un título*. Estos casos parten de una mirada centrada en la importancia de la dimensión técnica-práctica, el esfuerzo (especialmente ligado a la carga horaria que la escuela requiere) y las credenciales que el título por sí mismo aportaría a un mercado de trabajo en el cual es complejo insertarse. De esta manera encontramos que para este grupo la eficacia simbólica reviste lo que

¹⁰ Si bien la normativa establece la obligatoriedad del nivel secundario, no determina qué proporción de cada “modalidad” debe existir en el territorio nacional. En consecuencia, la presencia, expansión o priorización de determinadas modalidades depende en gran medida de las definiciones y orientaciones que cada gestión estatal considere prioritarias.

consideramos como “devenir técnico” y las credenciales académicas que el título de técnico dispone, relacionado con una lógica de ascenso social y económico.

Como consecuencia de lo anterior, sopesamos que la base para que se siga sosteniendo en estos sujetos la eficacia simbólica de la dimensión de *ser técnico* y *obtener un título técnico* reproduce una fórmula que antaño se ligó con la movilidad social y el acceso al empleo. Sostener o cuestionar estos aspectos excedería nuestros objetivos para esta tesis. No obstante, sí observamos que bajo estas premisas, ya sean reales y/o imaginarias (pero ciertamente eficaces simbólicamente) siguen activos aspectos de la transmisión intergeneracional, los cuales contribuyen en estos sujetos a encontrar un qué, un para qué y para quiénes en el trabajo.

Por otro lado, el grupo de docentes con menor antigüedad (tanto de materias centradas en la teoría como de aquellas apoyadas en la práctica) priorizan en la finalidad de la escuela técnica el *generar y construir herramientas de tipo manual, disponer un vínculo con lo palpable, el contacto con la praxis, generar herramientas prácticas para el día de mañana*. Es decir, entre estos docentes no hay una mención prevalente al título de técnicos. Por su parte, resaltan el desarrollo de herramientas vinculadas con el contacto y las estrategias prácticas. En sus aportes no identificamos un discurso cercano a disponer de credenciales propias de un título de técnico. El foco está puesto en el futuro pero atendiendo a las posibilidades actuales que se despliegan, en la construcción de herramientas, en un contexto de enseñanza y aprendizaje crítico. Esto es similar a lo planteado por Tedesco y Tenti Fanfani (2006) quienes encuentran al momento de escribir su obra que la mayoría de los docentes en Argentina detectaban como central en relación al rol profesional el hecho de contribuir al desarrollo de la creatividad y al espíritu crítico del estudiantado.

A partir de lo anteriormente explicitado es que advertimos que mientras que en el primer grupo hay una mirada enfática sobre el futuro y la inserción laboral a mediano y largo plazo. En el segundo hay miras hacia el futuro (ya sea por medio de la concreción de proyectos laborales o educativos) pero apelando a una perspectiva presente del “aquí y ahora” crítico, a partir del trabajo con los

estudiantes. Hacemos la salvedad que el segundo grupo ingresó a trabajar a esta modalidad educativa luego de la provincialización y la implementación de la ley específica para el sector (Ley n° 26.058, 2005). Es un grupo que no vivió en servicio la crisis del 2001 y comenzó a trabajar con una matrícula de estudiantes diferente: más mermada y atravesada por problemáticas sociales estructurales (Pujol, 2013a; Tedesco y Tenti Fanfani, 2006).

De este modo, se vuelve significativo lo planteado por Pujol (2013a) cuando la autora detecta trayectorias personales en el trabajo ante el avance de la “descolectivización” en nuestro país luego de la década del noventa. El conjunto docente con menor antigüedad no prioriza el *ser técnico* o *tener un título técnico* en relación a los objetivos de esta modalidad educativa. Pareciera que estos elementos no revisten de marcada eficacia simbólica, quizás por el contexto que acompañó sus recorridos profesionales desde su inicio. El mismo concuerda con un suelo tendiente a lo gestor, postcrisis del 2001, en el cual las instituciones tradicionales dejaron de producir confianza (Dubar, 2002; Pujol, 2013a). Así, será importante a lo largo de este análisis estar pendientes a la primacía de los recorridos profesionales y la posible caída de la idea de movilidad social auxiliada por el disponer de credenciales académicas.

Es relevante subrayar esta distinción generacional para reflexionar cómo las diferentes concepciones sobre la finalidad y los objetivos de este tipo de educación son capaces de repercutir o no en el armado de grupos, la circulación de reglas y normas sobre el oficio y el despliegue de la confianza y la cooperación. En esta clave volveremos a analizar los datos en el siguiente capítulo. No obstante, dejamos emplazada la matriz socio-histórica que podría estar generando condiciones de posibilidad o imposibilidad para que esto suceda.

Otro rasgo que destacan los entrevistados como propio de la escuela técnica es la cercanía con los estudiantes. La misma se propicia por el desarrollo de clases con grupos relativamente pequeños. Esto está pensado desde los fundamentos de la educación técnico profesional (Dirección General de Cultura y Educación, 2009) pero asimismo responde a una matrícula más bien acotada

que suele concurrir a estas escuelas. Gran parte de los trabajadores docentes valoran a la cercanía como un aliciente para la motivación, interés e iniciativa de los estudiantes. En este sentido, podríamos aventurarnos a contemplar que las relaciones de mayor simetría (o menor asimetría que en otras modalidades educativas) lleva a que los docentes resalten la *madurez* del estudiantado como una cualidad y al *hacerse responsables por sí mismos* como cierta tendencia a su adultización.

Para algunos docentes, los grupos de las escuelas técnicas se distinguen de diversos perfiles de estudiantes de otras modalidades educativas, como es la educación media de nivel secundario (secundaria orientada). Por ejemplo, encontramos esto en el relato de Delta (44 años) cuando comenta:

Se da como una cosa, yo no sé si se da en las medias...pero las medias por lo que escucho de colegas, están como desbordadas. Se pierde esta cuestión tan personalizada. Eso nos lo permite también el número de alumnos...lo cual a veces también es un problema porque la deserción que hay de primero a cuarto es muy importante y la realidad es que a los séptimos años llegan grupos muy reducidos y eso termina siendo un problema para la escuela. A veces vos recibís grupos de 17 pibes y podés trabajar muy distinto. Yo tengo relación casi de igual a igual, no de igual a igual...por supuesto las asimetrías están porque uno encabeza el grupo y es el responsable... pero llegás al grupo no solamente desde lo formativo. Eso está muy bueno. En un aula de 32 pibes, que es lo que suele pasar en media, no sé si pasa esto. Yo me siento y esto es muy personal, me siento muy cerca.

Esta característica había sido remarcada por las investigaciones de Gallart et al. (2003) y Gallart (2006). En las mismas se había asociado a la cercanía con docentes de asignaturas eminentemente prácticas, por las particularidades que el proceso de trabajo conllevaba y los grupos reducidos. Del conjunto de entrevistas recolectadas en nuestra investigación afirmamos que la cercanía se identifica como una característica de la educación técnico profesional por docentes de materias que tienen una base más bien teórica (y a

veces trabajan en escuelas medias). Esta dimensión de la cercanía entre los docentes y el estudiantado la planteamos entonces como una particularidad de este tipo de educación para estos docentes. Los docentes de mayor edad la vinculan con *un exceso de cercanía*, especialmente circunscrita a docentes más jóvenes.

Finalmente, reconocemos como otra peculiaridad de las escuelas de educación técnico profesional a las jornadas extensas que se despliegan en doble turno. Los docentes indican que quienes han podido concentrar sus horas en escuelas de educación técnico profesional pasan mucho tiempo dentro de las mismas. Hay una jornada extendida que suele durar gran parte del día. Los entrevistados traen esta dimensión como una característica propia de la educación técnica y según ellos, por el tiempo compartido dentro del establecimiento, se propicia a que se genere un sentimiento de pertenencia. Nos detenemos en esto a partir de las palabras de Beta (32 años) que es docente y exalumno de una escuela de esta modalidad quien comenta:

Los alumnos están hasta 12 horas dentro de una escuela. Si te quedás a comer ahí 7 años te apropiás de la escuela un montón. El vínculo con los docentes es distinto a otras escuelas, lo ves el doble de tiempo. Comés con el docente, lo ves 35 veces en diferentes lugares. Yo creo que lo odias o generás un vínculo lindo. Entonces ambos generan un nivel de apropiación piola con la escuela.

Hasta aquí hemos visto los movimientos de cambios y permanencias en la educación técnico profesional. Los mismos se articulan con un contexto socio-histórico que vuelve más o menos permeable sus transformaciones. En el siguiente apartado ahondaremos en aquello que es imprevisto y por lo tanto que supone movilizaciones significativas por parte del sector: la pandemia.

6.3. Lo que irrumpe. Pandemia y Educación Técnico Profesional secundaria

A partir de marzo del año 2020 la pandemia por el virus SARS-CoV-2, popularmente llamado “coronavirus”, llevó a una coyuntura disruptiva por su

carácter inesperado. Como mencionamos en el entramado teórico, durante el año 2020 y parte del 2021 se apeló al aislamiento y al distanciamiento social, preventivo y obligatorio dentro del territorio argentino (Decreto 297, 2020; Decreto 520, 2020). Este contexto llevó al confinamiento, requiriendo de instancias de virtualización para los docentes. De esta forma, los docentes se vieron compelidos a recurrir a múltiples estrategias para garantizar la continuidad educativa (Duhalde et al., 2021).

Si bien la pandemia no constituye el foco central de nuestra tesis, su irrupción incidió temporalmente en el proceso de trabajo docente y por lo tanto, resulta un eje indispensable para comprender el período analizado. En el caso de los docentes entrevistados, registran que en torno a la pandemia siguieron directivas de los establecimientos educativos en los cuales se encontraban trabajando. Los mismos a su vez se basaban en circulares y documentos oficiales dispuestos por el Estado.

Los aportes estatales sobre lineamientos de acción y planes de continuidad pedagógica contribuyeron en algunos casos a bajar los niveles de incertidumbre en relación a cómo iban a continuar sus trabajos y tareas. No obstante, varios entrevistados comentan que las instancias de trabajo dispuestas desde espacios centrales de planeamiento educativo no fueron capaces de adecuarse a los requerimientos de enseñanza y aprendizaje, propios de la modalidad técnico profesional de nivel secundario. Esto fue particularmente complicado en relación a los conocimientos que tienen una base práctica para poder llevarse adelante.

Durante el período de aislamiento, los recursos más utilizados por los educadores consultados fueron: plataformas virtuales propias de cada escuela, la plataforma educativa *classroom* perteneciente a *Google*, *blogs* de diferentes materias, páginas *webs* desarrolladas por los propios docentes, plataformas como *zoom* o *Google meet* para implementar clases sincrónicas (con la posibilidad de grabar en algunos casos los encuentros para los estudiantes que no podían conectarse en vivo) e intercambios a través de grupos de *WhatsApp* o *mailing*. Por medio de estos espacios, la mayoría de los docentes utilizaron

como recursos videos que ellos mismos armaron o encontraron en la web como también el compartir explicaciones de contenidos por documentos de texto.

En lo que respecta a los docentes a cargo de materias que en gran medida se basan en la práctica, la mayoría optó por trabajos prácticos en los cuales los estudiantes simularan lo que suele suceder en el laboratorio o el taller. Así, les pidieron a los alumnos registros de desarrollos de experimentos con insumos que tenían en sus casas o compartir videos grabados por ellos mismos en los cuales pudieran apreciarse cómo desplegaron los usos de materiales, el paso a paso de procesos y el arribo a resultados. En algunas escuelas a su vez se dejaron copias de trabajos prácticos impresos en papel para casos extremos en los que los estudiantes no pudieran acceder a las instancias virtuales.

Algunos docentes al creer que no iban a poder trabajar con la dimensión práctica apelaron a refugiarse en el trabajo eminentemente teórico. Otros, por su parte utilizaron estrategias creativas por ejemplo como es el caso de Épsilon (31 años) quien propuso el uso de *videojuegos que simularan el trabajo de un torno*. En el caso de Alfa (55 años), el mismo comentó que para trabajar con la dimensión práctica *correctamente* recurrió a la transgresión de las normas. Por ello, tramitó un permiso para circular y repartir entre sus estudiantes un *kit* para armar un motor eléctrico. De este modo, el docente describe su intervención del siguiente modo:

No tuve contacto con mis alumnos. Me acerqué a la casa, les dejé una caja. Les dije que la desinfectaran a ellos y a los padres. Que la dejen un par de días aparte y que después la trabajaran los chicos. Así armamos un motor eléctrico. Lo bobinaron, lo construyeron, todo con un costo bajísimo, insignificante. No es el motor real, olvidate, pero funciona y los pibes lo tienen ahí. Yo con eso logré que el pibe se conecte al zoom porque le daba sentido a lo que estaba haciendo.

Estas estrategias creativas por parte de los docentes pueden precisarse como intentos por hacerle frente a lo real del contexto que alcanzaba al trabajo.

De esta forma, estas situaciones funcionarían como indicadores de movilización del ingenio, la creatividad y los conocimientos de estos trabajadores para intentar un “hacer con” eso que generaba una limitación, incluso si para ello se requirieron llevar adelante “trampas necesarias” donde se movilizaran inteligencias por parte de los trabajadores (Dejours, 1998, 2012a). No obstante, las indicaciones devenidas de las resoluciones mencionadas y las propuestas pedagógicas tuvieron, ante lo excepcional del período, un carácter marcadamente improvisado. La situación sanitaria expuso la ausencia de lineamientos organizacionales capaces de alojar la especificidad técnica de la modalidad. Como consecuencia, los docentes se vieron obligados a asumir márgenes de decisión y creatividad que excedieron lo previsto por las normativas del período, algo que también puede leerse como un proceso de sobre-responsabilización y de sobrecarga ante la gestión de nuevas exigencias.

De los 8 docentes entrevistados que están a cargo de materias técnicas, 7 afirman que el plan de continuidad pedagógica llevado adelante no fue exitoso para trabajar contenidos técnicos que en la presencia están *basados en proyectos*. Señalan que lo concretado en la pandemia no tuvo buenos resultados porque la dimensión práctica requiere por ejemplo de *mente y manos* o el hecho que *se necesita tocar el instrumento para conocerlo, entender cuánto pesa, cómo es para usarlo*. Esta situación no fue vivida como traumática, según relatan los entrevistados, pero sí adquirió en la mayoría de los casos connotaciones negativas. Estas se vincularon con la incertidumbre y la irrupción abrupta de un escenario sin precedentes o referencias. Solamente una entrevistada reconoce la coyuntura sanitaria como una *oportunidad*. La misma afirma:

La pandemia nos acercó mucho más al recurso tecnológico porque por ejemplo en una de las escuelas en las que trabajo se hizo una plataforma digital que es común a toda la institución, todos podemos trabajar desde ahí como otra opción...como que llegó para quedarse. Antes era impensado (Delta - 44 años).

Es interesante destacar que si bien las escuelas plantearon canales para el trabajo virtual, luego los docentes tuvieron cierta autonomía para implementar

sus propuestas pedagógicas como mejor les pareciera. En algunos casos incluso las mismas se realizaron en conjunto por “departamentos”. Algunos docentes relataron que tuvieron intercambios con colegas por grupos de *WhatsApp* o mensajes personales para charlar sobre la pandemia, el desempeño de los estudiantes y el intercambio sobre las actividades que llevaron adelante. Si bien en este período se dio una separación espacial del agrupamiento profesional, los participantes de la investigación siguieron en comunicación con las escuelas con las que trabajan, sus autoridades y con colegas.

Entre los docentes entrevistados, algunos disponían de conocimientos para desplegar estrategias de virtualización de la educación. Empero, mayormente destacan el carácter repentino de lo sucedido que se acompañó con temor por enfermar, sobrecarga de trabajo, dificultades para encontrar espacios adecuados para trabajar dentro del hogar o recursos insuficientes para contar o disponer de tecnología acorde en sus hogares para trabajar de esta manera. En algunos casos incluso los entrevistados comentan que tuvieron que invertir en tecnología, por ejemplo sacando préstamos o créditos.

Estos hallazgos coinciden con la bibliografía analizada en los antecedentes y el entramado teórico de la tesis (ADULP, 2022; Lepez, 2021; Torres, 2021 ; Torres Stöckl y Carreras, 2022). Nadie dentro de las entrevistas mencionó temor por perder el puesto de trabajo u otras consecuencias negativas vinculadas con la pandemia y asociadas a la transformación de lo laboral y/o las dimensiones corporales, mentales y sociales que persistieran en el tiempo. Por supuesto, no quiere decir que no existan, simplemente no surgió como emergente ese punto.

Más allá del esfuerzo de las escuelas y los docentes por generar estrategias pedagógicas, la mayoría de los docentes reconocen que una parte significativa de sus estudiantes tuvieron problemas de conectividad para acceder a las propuestas. De esta forma, se dieron procesos disímiles de acceso a la enseñanza y desarrollo del aprendizaje que va en líneas con lo planteado por Anderete Schwal (2021) al remarcar que esta situación profundizó las desigualdades estructurales de los sujetos y el sistema. Considerando estas

particularidades, quienes tuvieron mejores oportunidades de atravesar la coyuntura fueron aquellos que contaban con mayores capitales acumulados al momento de la pandemia y probablemente tuvieron mejores condiciones para vincularse con la enseñanza y el aprendizaje.

La vuelta a la presencia a mediados de 2021 fue progresiva y se dio a partir de la extensión de la campaña de vacunación, el incremento de la inmunidad de la población y el sostenimiento de medidas de cuidado e higiene como la asistencia por grupos reducidos (burbujas), la implementación de protocolos de ventilación y elementos de protección personal como el uso del barbijo. La vuelta a la escuela llevó a retomar conocimientos que no se concretaron en la pandemia o a volver a reflexionar sobre los niveles de aprobación de los estudiantes que fueron más laxos en ese período. Los docentes destacan que la vuelta a la presencia es vivida por los diferentes agentes que asisten a la escuela como algo positivo. En la misma se conjuga *tener contacto otra vez con lo práctico* y socializar. Este punto no es menor en docentes y estudiantes que antes de la pandemia, como mencionamos previamente en este capítulo, pasaban muchas horas de su cotidiano en estos establecimientos educativos.

6.4. Aproximaciones a los procesos de trabajo de docentes de educación técnica secundaria a la luz de dimensiones contextuales

Los docentes entrevistados nos brindaron información para conocer sus procesos de trabajo. Recordamos que cuando nos referimos a esta noción, recuperamos la definición de Neffa (2019) sobre proceso de trabajo que lo considera como:

la articulación entre el uso de la fuerza de trabajo (...) que se aplica con una finalidad sobre los objetos de trabajo (materia prima, productos semielaborados, información, conocimiento) con el apoyo de medios de trabajo (herramientas, máquinas, tecnologías informatizadas) y energía para producir bienes, servicios, procesar información o generar conocimientos que tienen una utilidad social porque permiten satisfacer necesidades (p. 39).

En este sentido, siguiendo a Puiggrós (2006), ponderamos que el proceso de trabajo docente consiste en aportar un servicio dentro del campo de la educación. El mismo apunta al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje entre los docentes y el estudiantado. Por otra parte, recuperamos lo planteado por Tedesco y Tenti Fanfani (2006) quienes reconocen como algo típico del proceso de trabajo docente la transposición didáctica. Esta consiste en la posibilidad de transformar el conjunto de saberes con los que cuentan los docentes en función de la enseñanza, capaz de ser aprehendida por los estudiantes para poder conjugarse el aprendizaje. Asimismo, estos autores determinan que aquellos quienes son valorados *buenos docentes* no solamente cuentan con competencias teóricas y técnicas. Entre el conjunto profesional circula que en el amplio abanico de los procesos de trabajo reales de los docentes deben ponerse a jugar componentes asistenciales, morales y éticos a la hora de cerciorarse que se realiza un *buen trabajo*.

De los datos recolectados, notamos que los procesos educativos de estos docentes de educación técnico profesional se llevan adelante en aulas, laboratorios y talleres. Los docentes que dictan materias curriculares con gran base en la teoría lo hacen en los primeros espacios. Aquellos que están a cargo de asignaturas con una apoyatura fuerte en la dimensión práctica, lo hacen en laboratorios y talleres.

En las aulas, sigue primando la presencia del pizarrón, el uso de tizas, marcadores de colores y la propuesta de exposiciones orales, trabajo con materiales audiovisuales, resolución de ejercicios y trabajos prácticos sobre diferentes contenidos. En los laboratorios y los talleres se introduce el trabajo con máquinas y herramientas por medio del uso de elementos de protección y guardapolvos diseñados para no ensuciarse. Entre los docentes que llevan a cabo sus trabajos en estos espacios se menciona la preponderancia que adquiere el trabajo con proyectos curriculares, institucionales o comunitarios. De los mismos se espera contar con productos que puedan constatar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. Las clases con presencia práctica suelen dejar de trabajar unos cuantos minutos (15 o 20) antes que finalice el

horario pautado para proceder a ordenar y dejar en condiciones el espacio para otros grupos.

Un aspecto importante a resaltar es que los docentes deben seguir pautas del diseño curricular propuesto para la o las asignaturas que tengan a cargo. Si bien en estos documentos se plantean lineamientos sobre cómo podría llevarse adelante el trabajo con contenidos, los docentes reconocen un relativo margen de autonomía que les permite planificar de manera situada sus clases, ya sea en relación a los ritmos de los grupos y sus particularidades como dimensiones contextuales que pueden modificar la propuesta. Ejemplos de ello se observan en experiencias creativas que se disponen: *trabajar con la motivación por ejemplo por la música que escuchan para trabajar algunas temáticas* (Gamma - 30 años) o *evaluar no solamente con el examen, sino con producciones, videos que hagan contando los procesos que los llevaron hasta allí* (Nu - 59 años).

La autonomía entonces, como mencionamos previamente, no tiene que ver con instancias de decisión sobre contenidos curriculares. Por su parte, la flexibilidad se ve en la elección de cómo llevar adelante las clases y los recursos para las mismas. Es decir, es una autonomía que se centra más en el cómo y no tanto en el qué. Esta distinción se produce en espacios micro que se inscriben en entornos educativos altamente prescriptivos. En este sentido, nos aventuramos a pensar que el relativo margen de autonomía contribuye a fomentar la creatividad y la localización del sentido en el trabajo¹¹.

Los docentes destacan que luego de la pandemia el día a día en las escuelas se ha modificado. Cuando se realizaron las entrevistas, era reciente la vuelta a la presencia. En ese sentido, había actividades que implicaban cercanía que no se podían realizar. Incluso, varios docentes añoraban la posibilidad de compartir mate en los talleres, pero en algunos casos habían podido gestionarse para *llevar café para compartir, cada uno con su vaso* (Alfa - 55 años).

¹¹ Dejamos asentado este punto en tanto hay estudios dentro de las ciencias sociales del trabajo que contemplan lo saludable en el trabajo teniendo en cuenta la autonomía relativa con una determinada carga de trabajo (Karasek, 1998). No obstante, este punto excede nuestros objetivos de investigación de la tesis en cuestión.

Aparece entre los entrevistados la dimensión de la *responsabilidad* por parte de los estudiantes como una característica importante para poder acceder a espacios prácticos. Si bien los talleres suelen estar cerrados con llave, 3 de los entrevistados destacaron que algunos estudiantes acceden a las llaves de los talleres (ya sea porque tienen una copia o porque de manera previa a la clase van a buscarla). Esta característica que parece una descripción más, se enlaza con lo que planteamos anteriormente de una relación que tiende hacia la simetría entre docentes y estudiantes, como también cierta tendencia a la adultización de los estudiantes por medio de la concesión de responsabilidades.

De este modo nos preguntamos si estas responsabilidades que se adjudican desde los docentes (que la gestión suele estar al tanto y que los estudiantes asumen) aportan al hecho de “apropiarse de la escuela” y al desenvolvimiento de un sentimiento de pertenencia. Dejamos planteada la inquietud, volveremos sobre esto más adelante en nuestro análisis.

Entre las principales dificultades vinculadas al trabajo, los docentes resaltan la falta de conocimientos de estudiantes de los primeros años (sobre todo en conceptos básicos de matemática y comprensión lectora), lo cual se reconduce a los déficits de la escuela primaria. Otro aspecto que surge como emergente es la falta de actualización de las herramientas o falencias estructurales que hacen a las condiciones edilicias. Por ejemplo, dos entrevistados que comparten el mismo lugar de trabajo mencionan que el establecimiento educativo estuvo cerrado porque se voló el techo.

Ahora bien, algo que discernimos con mayor preponderancia en escuelas más pequeñas, es la falta de recursos para la realización de instancias prácticas. Esto no se menciona en docentes de escuelas más grandes, que en la ciudad de La Plata han tenido convenios con entidades que han aportado materiales y herramientas. Sabemos por el informante clave n° 3 que la organización del presupuesto depende de instancias de gestión dentro de cada establecimiento educativo por el manejo de SITRARED. En sus palabras, se trata de *crédito que lo maneja el director y el mismo nivel central envía el dinero para que el director proyecte los insumos que necesita*. Otra opción para acceder a recursos han

sido los denominados *planes de mejora*, los cuales eran instancias en las cuales las escuelas técnicas podían acceder a recursos. La utilización de estas posibilidades depende de cómo la gestione cada escuela y las presentaciones que haga para acceder a estos beneficios otorgados por el Estado.

En docentes de escuelas más pequeñas dimos con relatos que confirman esto. Por ejemplo, Épsilon (31 años) comenta la falta de modernización diciendo lo siguiente: *la escuela técnica surge fuertemente o tiene un auge en la época del peronismo, de hecho muchas de las máquinas que uso yo son de ese año... bastante desastroso pero bueno...*

En la misma línea, Pi (44 años) afirma que además de su horario habitual de trabajo, a veces tiene que ir antes a la escuela para tratar de conseguir recursos. La docente entonces nos cuenta:

15:45 es mi hora de entrada, en varias ocasiones me tocó entrar a las 15:15, 15:00 pero para organizar un poco la actividad del día, las herramientas. A veces no se consigue en esta escuela... a veces algunas herramientas o son muy viejas entonces a veces tengo que cambiar los proyectos. Un día normal es ir al pañol, buscar las herramientas, seleccionar el material necesario y comenzamos con los chicos con la parte teórica donde les explico y finalmente empezamos a hacer en tres o cuatro clases lo práctico.

En cambio, en escuelas más grandes los docentes comentan que *ya tienen las prácticas pautadas* (Nu - 59 años) y pueden acceder a ayudantes de laboratorio (actualmente EMATP) o los materiales de trabajo requeridos. A partir de estas diferencias, observamos que las maneras en las cuales se llevan adelante las actividades más cercanas a las prácticas, están sujetas a contar con espacios adecuados y materiales para que las mismas se realicen.

Nos preguntamos: ¿Sobre qué se sustentarán estas diferencias de gestiones entre escuelas denominadas “grandes” por su gran matrícula y escuelas “chicas”? En las entrevistas de algunos docentes de las escuelas

grandes de la ciudad de La Plata aparecen vestigios de lo que parece como un capital acumulado, una tradición que todavía continúa en línea con el hecho de ser “ex-ENET” y tener una organización más de tipo fabril/empresarial. Con los datos que disponemos dejamos planteado el interrogante pero no estamos en condiciones de concluir esa afirmación.

Otra arista que atraviesa los procesos de trabajo de los docentes entrevistados tiene que ver con la concentración de módulos. En este sentido, los docentes con mayor antigüedad han podido condensar sus horas de trabajo en uno o dos establecimientos educativos. Las escuelas más grandes proveen mayor cantidad de oportunidades de conjugar el trabajo docente en un establecimiento por su estructura: matrícula, cursos, asignaturas para dictar. Con el correr del tiempo, los docentes notan que las escuelas técnicas desde instancias de gestión van ofreciendo al personal incrementar sus módulos en la escuela. Esto se da a partir de los movimientos de la escuela (ej. licencias, jubilaciones) y se destinan a docentes que se ajustan a su perfil y han tenido recorridos favorables en términos de enseñanza y aprendizaje. En palabras de Beta (32 años) reconstruimos desde su mirada cómo se describe este proceso:

Hay docentes que son más de planta de la escuela, eso es algo que tiende a hacer la escuela técnica en general. Tenés dos o tres horas y la dirección te vio que no la barrileteas, te avisan y dicen mirá que se está por liberar la hora de tal, andá tal día al acto. La vamos a sacar como una suplencia por dos días, es de por vida, andá tomala . Entonces así, se hace como una selección o una ayuda a la selección de docentes que acuerdan más o que laburan más o menos para que ese grueso de docentes no tengan horas repartidas por todos lados.

En algunos casos, también por la toma de horas en Secretaría de Asuntos Docentes van concentrando las módulos por iniciativa propia, en cuanto se conjugue para esos trabajadores la disponibilidad de la escuela de ofertas laborales y contar con puntaje suficientemente elevado para poder acceder a tomar esas ofertas laborales.

Esta particularidad de poder ir formando una “planta” o “corpus” docente es más probable en docentes de materias científico tecnológicas y técnico específicas, las cuales son varias dentro de las tecnicaturas que las escuelas técnicas suelen disponer. En el caso de las materias de la formación general, es más complejo que un docente pueda concentrar sus horas en un mismo establecimiento. Los títulos de base habilitan a los mismos a espacios curriculares más limitados, a diferencia de los otros conjuntos de materias.

De este modo, los docentes con mayor cantidad de módulos en escuelas técnicas disponen de jornadas extensas que permiten mayor conocimiento del establecimiento e intercambio con los diferentes agentes que hacen a la comunidad educativa de la misma. Ellos ven dificultado el vínculo con docentes que *van pululando por todas las escuelas con una horita acá, una horita allá* (Lamba - 47 años) o que se configuran como *docentes taxi* (Alfa - 55 años).

Esta manera de llamar a los docentes como “taxis” lo consideramos cercano al sentido que traen Tedesco y Tenti Fanfani (2006) para referirse a una figura profesional docente en particular. Se trata de trabajadores de la educación que luego de la provincialización y la sucesiva precarización, se vieron alcanzados por el pluriempleo y activamente buscaron módulos en múltiples espacios para disponer de un salario que permitiera mes a mes cubrir las necesidades básicas.

La concentración de módulos como se plantea en lo real del trabajo (es decir este aspecto que hace a la distribución del trabajo) favorece una configuración “endogámica”. Cuando aludimos a esta noción, lo hacemos en el sentido analítico desarrollado en el Anexo 5, para referirnos a ciertos circuitos relativamente cerrados de prácticas, ingresos y sentidos que tienden a reproducirse dentro de las escuelas técnicas y sostener la continuidad de un mismo corpus docente. A partir del material empírico reconocemos vínculos más fuertes entre docentes que comparten muchas horas en la misma escuela, especialmente entre aquellos pertenecientes a un mismo departamento (tengan o no una gran concentración de horas en la escuela).

Entonces, a partir de lo anteriormente señalado (si pormenorizamos en el análisis) afirmamos que hay otras razones por las cuales el acercamiento entre estos docentes es complejo. La dimensión generacional pareciera conjugarse con tensiones históricas registradas por Gallart (2006) entre materias “teóricas” y “prácticas”. Sobre este punto trabajaremos en el apartado siguiente.

6.5. Tensiones que atraviesan los procesos de trabajo de los docentes entrevistados. Los diálogos entre la teoría y la práctica

Entre los procesos de trabajo de los docentes entrevistados detectamos que existe tensión en relación a la circulación entre la teoría y la práctica. Esta tensión se pone a jugar en diferentes espacios curriculares. Hay discordancia entre la ponderación de espacios más vinculados a la teoría (materias de la formación general) y aquellos de mayor relación con la práctica (materias técnico específicas, científico tecnológicas y prácticas profesionalizantes). Esta disputa entre teoría y práctica es concordante con lo estudiado por Gallart (2006) quien determina que este rasgo es incluso estructurante en este tipo de educación. La autora reconduce las tensiones entre estos términos en relación a los contenidos propios y procesos didácticos que acontecen en estas materias.

Una representación de esta situación se nos aparece en el relato de una docente de una materia que conforma la formación general de fundamento. La misma indica:

Materias como la mía o como las ciencias sociales están muy discriminadas, por decirlo de alguna manera. Por ejemplo se pueden llevar matemática pero ¿literatura? ¿historia? no.... te hacen ese tipo de planteos. Me pasó en el primer año que entré a trabajar acá que varios chicos desaprobaron y el vicedirector que es una persona más grande, quizás de más de 60, directamente me fue a llamar la atención de por qué había tantos chicos desaprobados (...) Después cuando los chicos aprobaron se vino a quejar y preguntar por qué tenían un 7 en mi materia y no un 10 (Kappa - 27 años).

Entre lo que nos comentan los docentes de materias generales de fundamento, surge una visión que encuentra acciones y comentarios por parte de la gestión tendiente a ponderar los recorridos más cercanos a las prácticas, por sobre otros que también hacen a la formación secundaria. En casos extremos como el señalado anteriormente, hasta se delimitan situaciones cercanas a la discriminación y el menosprecio de espacios curriculares y el trabajo de los docentes a cargo de los mismos.

En esta línea, retomando a Gallart (2006), situamos que la distinción entre materias teóricas y prácticas se vincula con las particularidades del proceso de trabajo que implican. Así, la primera razón para comprender este desencuentro radica en la atención y preponderancia que requieren los espacios de laboratorios y talleres, asociados a riesgos específicos y pautas de cuidado minuciosas para el despliegue de procedimientos o usos de máquinas y herramientas. Un ejemplo de esto, lo aporta el informante clave n° 2 al señalar el especial cuidado que los docentes en laboratorios y talleres deben tener ante posibles riesgos. El mismo afirma:

Tanto en electrónica como en química, hay riesgos, trabajás con tóxicos.... maestro mayor de obra...un chico que está en automotores. O sea, tené cuidado porque hay lugares que tenés engranajes, poleas o un distribuidor donde vas a tener alta tensión. Un chispazo te puede lastimar. Entonces esas cosas viste...eso me pone un poco incómodo que ya se haya perdido tanto lo que era antes esa diferencia, valor. Mirá te estoy diciendo esto porque estudié, hay una responsabilidad. Por ejemplo, si cae la de geografía. Si me escucha la profe de geografía me mata porque siempre la pongo de ejemplo. Por ejemplo si vos te llegás a olvidar el río más importante de Alemania...bueno. Hasta con la misma vestimenta. Yo lo veo acá, en el taller no pueden trabajar con pantalón corto.

En este relato vemos cómo algunos agentes educativos hacen diferencias entre asignaturas en relación a los riesgos posibles de las acciones que se llevan adelante en espacios prácticos, como en torno a las pautas de cuidado necesarias para la garantía de condiciones óptimas de una clase con ciertas

características. Todo esto conlleva una atención especial y una valoración minuciosa de parte de la gestión a cómo se está llevando adelante la práctica. Esto hecho deja en un segundo plano a asignaturas que se centran en gran medida en la teoría y están expuestas a menos riesgos de este tipo. Por consiguiente, esta puede ser una primera razón para sustentar el porqué de la tensión entre teoría y práctica, al menos desde la perspectiva de los agentes entrevistados.

Además de lo que hemos aducido previamente, situamos que la tirantez entre estos elementos se conecta con la disposición histórica de los establecimientos educativos. Las escuelas técnicas fueron diagramadas con separaciones (en algunos casos incluso tajantes al mediar entre edificios patios, calles y terrenos) que configuraron espacios de distribución de materias de formación general y materias del conjunto práctico (Gallart, 2006). Esto lo advertimos en palabras de un docente entrevistado. El mismo afirma:

Acá en esta escuela en particular cuesta mucho articular las materias generales digamos con las técnico específicas o las científico tecnológicas ¿No? Existe esa dualidad los de adelante y los de atrás digamos. No es que convergen en puntos de acuerdo por ahí para afrontar tal o cual proyecto. Esto ocurrió desde siempre, al menos acá. (Sigma - 43 años)

De esta manera, contemplamos que la división entre teoría y práctica no solamente responde a una lógica del contenido del trabajo propiamente dicho, sino también a otros elementos como la separación espacial de los docentes desde su origen (Gallart, 2006).

El informante clave n° 3 en el mismo sentido remarca la división entre materias teóricas y prácticas. Este trae el origen de la construcción arquitectónica de una escuela técnica en la cual desplegó toda su carrera profesional y afirma:

Cuando se adaptó la escuela para los primeros talleres se pudo construir el edificio nuevo de la escuela el cual se armó la estructura poniendo todas

las aulas...por supuesto sobre la calle que da a la vereda está la dirección, la secretaría, la sala de profesores...del otro lado estaban los laboratorios y después venían...las aulas...que estaban en los costados...y el gran salón de actos en el medio. Del salón de actos hacia atrás la construcción de los talleres...cada uno separado... eso es algo distinto a varias escuelas técnicas que he visto que tienen los talleres todos juntos... es algo bueno poder trabajar con espacio, tener las particularidades en cada uno de los talleres, es interesante.... pero era la última parte de la escuela, se hizo con la excusa de no hacer ruido pero funcionaba como una línea imaginaria que dividía. El lugar de la materia era donde nos juntábamos los docentes de taller. Los docentes de aula tenían la sala de profesores.

Entonces, la segunda razón para pensar el porqué de la tensión entre la teoría y la práctica en las escuelas técnicas, la evidenciamos en relación a elementos contextuales como la distribución espacial de edificios. Si bien en el peronismo se buscó eludir a una tradición normalista de la educación (Dussel y Pineau, 1996), no todas las escuelas de educación técnico profesional sortearon esto. En los aportes de los agentes educativos pesquisamos una “jerarquización edilicia” en torno a privilegios de las materias más vinculadas a la teoría, generando resquemores entre docentes y separaciones físicas que suma a la distancia social entre ellos. Es decir, la tensión entre la teoría y la práctica que se reconduce al proceso de trabajo y la disposición espacial, detenta una base en la cual se reproduce una división técnica y social del trabajo.

A su vez, estas separaciones espaciales de las escuelas reproducen implícitamente una perspectiva de separación por géneros del trabajo, ya que cuando se crearon las escuelas técnicas en nuestro país, el personal docente de materias teóricas solía ser mayoritariamente femenino, formado en la docencia ya sea por estudios de magisterio o profesorado. En contraposición a esto, el personal de materias centradas en la práctica era en mayor medida masculino con recorridos heterogéneos pero en principio vinculados a los oficios y educación no formal del devenir docente (Gallart et al., 2003).

Quizás algo de estas rispideces entre una división técnica (por el tipo de tareas que se realizaban), social (por los *status* de los docentes) y sexual (por los géneros de quienes dictaban estas asignaturas) contribuía y contribuye a separar las materias en teóricas y prácticas, con valoraciones en disputa sobre su jerarquía y eficacia en la formación de técnicos.

Lo curioso dentro de nuestra investigación es que la tensión entre teoría y práctica no solamente la vemos reproducirse entre docentes de materias generales y materias del conjunto práctico. Los mismos docentes del bloque de materias prácticas ponen en tirantez estos dos términos al atravesarlos por discusiones centradas en la dimensión generacional.

Los docentes más antiguos señalan que los más jóvenes tienen un importante bagaje teórico (asociado a sus formaciones académicas formales) como también puntaje. Esto último les ha permitido ingresar en la educación técnico profesional secundaria no por concursos, sino en parte por toma de módulos en la SAD. Para ellos, esto ha hecho que los conocimientos técnicos estén en retirada en la formación de los alumnos y haya algo de lo tradicional y propio de la formación de las escuelas técnicas que se esté perdiendo. Sus razones para justificar estas situaciones se basan en observar que los docentes jóvenes de materias técnicas no han contado con *prácticas industriales* (alfa - 55 años) , *no han trabajado sobre los rubros para tener la especialización* (informante clave n° 2), *tienen una diferencia de conocimientos sobre la especificidad del trabajo técnico y por ahí van más a lo teórico que a lo práctico* (informante clave n° 3).

Otros docentes con marcada antigüedad resaltan que las dificultades generacionales se producen por lo que llaman *adaptaciones y desadaptaciones de impedancias* (Ipsilon - 58 años e informante clave n° 2). Este es un término específico de la electrónica que estos agentes educativos utilizan como una denominación interna común para referirse a las dificultades de docentes jóvenes universitarios cuando se les dificulta transponer correctamente conocimientos a estudiantes secundarios porque reproducen teoría muy especializada. De este modo descuidan el adaptarse a sujetos que acuden a la

escuela secundaria a aprender, los cuales son adolescentes y no están estudiando una carrera universitaria de grado, sino un trayecto secundario técnico.

Finalmente, los docentes de mayor antigüedad reconocen la cercanía como algo positivo que promueve maneras convenientes de trabajar. Sin embargo, en docentes noveles ven un exceso de cercanía que dificulta establecer límites a estudiantes o un encuadre de trabajo adecuado para acatar normas en relación a la jerarquía y la autoridad.

Entonces, desde los docentes con más antigüedad sobre los docentes con menos, notamos cuestionamientos en relación a centrarse en la teoría, no disponer de una gran cuantía de conocimientos empíricos propios del acercamiento con el campo, tener dificultades para la transposición didáctica por la no adecuación de sus conocimientos a los sujetos de la enseñanza y en algunos casos, disponer de mucha cercanía con el estudiantado. Esto último para ellos dificultaría la relación estudiante-docente ya que se serían más difusas las dimensiones asimétricas de jerarquía propias de los roles de las partes en juego. No localizamos este tipo de señalamientos a docentes con trayectos laborales similares a los propios.

Con el fin de ampliar la perspectiva sobre la dimensión generacional que subyace a la tensión entre teoría y práctica, debemos aportar igualmente la mirada de los más jóvenes sobre los docentes más antiguos. Algunos jóvenes nominan a ciertos docentes de mayor antigüedad (especialmente a aquellos de materias del conjunto práctico) como de la *vieja escuela*. Caracterizan a los mismos como rígidos en su visión sobre la educación técnico profesional y sus métodos de enseñanza. Al mismo tiempo, encuentran por parte de ellos una marcada reproducción de un modelo de enseñanza que tiene como objetivo aprender a usar máquinas, en lugar de disponer una mirada reflexiva sobre los procesos que hacen a las mismas o que se desenvuelven a partir de ellas. A su vez, señalan que en ocasiones se sienten presionados por estos docentes (que pueden ocupar cargos jerárquicos) o por la gestión para incorporar más práctica

en sus clases, dejando en segundo plano los fundamentos teóricos que subyacen a la misma.

Un aspecto curioso es que entre varios docentes surge la denominación *dinosaurios* para referirse a docentes que hace muchos años están en las escuelas técnicas. Entre docentes con mayor antigüedad, esta nominación es valorada y remite figuras de referencia, con conocimientos de gran especificidad y mérito en relación al conocimiento técnico. En contraste, los docentes más jóvenes usan la misma palabra para referirse a docentes añejos, próximos a jubilarse (o con edad para jubilarse, sin querer hacerlo) que disponen de maneras inflexibles en el intercambio con estudiantes. Estos docentes ponen énfasis en la realización de objetos como producto final de sus clases, los cuales serían una demostración del buen manejo de las herramientas o la disposición de saberes para su consecución.

Otra arista que los docentes más jóvenes ven como propia de la *vieja escuela*, es una mirada machista sobre la escuela técnica y las estudiantes mujeres como por ejemplo pensar que *hay tecnicaturas más apropiadas para ellas* (Beta - 32 años). Sobre la dimensión de género volveremos en el próximo capítulo.

Los docentes más jóvenes y quienes tienen menos antigüedad en este tipo de educación tienden a ser más reflexivos sobre ellos mismos. Por ejemplo, destacan la importancia de la flexibilidad en la enseñanza al considerar la diversidad de aprendizajes posibles dentro del estudiantado. Asimismo, valoran el despliegue de múltiples herramientas para el trabajo en aulas, laboratorios y talleres y ven como positiva la cercanía con los estudiantes por disponer por ejemplo de *consumos culturales más próximos que interpelan a los estudiantes* (Gamma, 30 años).

A diferencia de lo que creen los docentes más antiguos sobre la excesiva confianza de los jóvenes, estos no lo ven de esta manera. Remiten sentirse más como pares con los estudiantes, lo cual a su criterio facilita establecer un vínculo que potencia el aprendizaje. Para ellos, no obstante, esto no quiere decir que no

haya una diferencia asimétrica de roles, funciones y responsabilidades que tiendan a establecer límites. Ante esto, por ejemplo Beta (32 años) afirma:

Todo bien con que te sientas un pendejo en tu casa pero acá no lo sos. Entonces es asumir un poco eso, posicionarte en relación a algunas cosas, límites. Empezar, al menos en mi práctica, a incorporar un método para construir un vínculo con los chicos. También ver qué método con cada chico.

En concordancia con esto, los docentes más jóvenes tienden a trabajar de manera más próxima entre ellos y señalan que la manera en cómo ven a la educación se relaciona con sus formaciones académicas que les permitieron abrirse a una mirada crítica para trabajar en entender *el porqué y el para qué los estudiantes hacen lo que hacen* (Épsilon, 31 años).

A partir de lo anteriormente expuesto, contemplamos la tensión entre teoría y práctica como una cuestión estructural de la escuela técnica. No obstante, las razones que llevan a su reproducción son múltiples:

- En primer lugar, desde una perspectiva meso de análisis, esto se sitúa en las particularidades que adquieren procesos de trabajo diferenciales en aulas, laboratorios y talleres.
- En segundo lugar, desde una perspectiva macro que dialoga con la dimensión meso, observamos las lógicas en juego en las disposiciones arquitectónicas de los establecimientos educativos. Las mismas, además de una división en relación a aspectos técnicos, suman diversas valoraciones sociales y de género en las escuelas técnicas.
- Por último, distinguimos el componente generacional como un hallazgo dentro de los docentes entrevistados.

Consideramos a la dimensión generacional como propia del recambio docente al interior de las escuelas. Empero, a nuestro criterio incluso se vincula

con aspectos macro que quedan invisibilizados pero que hemos recuperado en la descripción del sector y observamos en las entrevistas realizadas.

Así, los docentes de más antigüedad ven como algo negativo que los docentes más nuevos no dispongan de recorridos en el campo e ingresen por otras modalidades diferentes a los concurso de antecedentes y oposición que se cayeron mayormente con la Ley Federal de educación (Ley n° 24.195, 1993).

Recordemos que en la ciudad de La Plata dos escuelas técnicas, de la rama industrial, contaban con convenios que hicieron que esta modalidad de ingreso al sistema se sostuviera hasta hace pocos años atrás (Resolución n° 1187, 2018). Esto convivió con ingresos de docentes de prácticas profesionalizantes que desde el año 2010 fueron autorizados a presentar proyectos para hacerse cargo de estos espacios curriculares (Resolución n° 1743, 2010).

De esta manera, registramos que la tensión entre espacios teóricos y prácticos, al estar atravesados por lo generacional, estaría dando cuenta de malestar producido por cambios macrosociales que quedaron sin tramitarse completamente. Los docentes de más antigüedad fueron coartados en su discrecionalidad para ingresar al sistema, bajo la aprobación de la dirección.

Estos, eran docentes que no disponían de recorridos académicos formales y tuvieron que capacitarse por diversas instancias, incluso en servicio. A pesar de esto, algunos de ellos quedaron por muchos años en un “limbo” donde no se ajustaron a disposiciones estatutarias, no incrementaron sus puntajes capacitándose, ni accedieron a tomar módulos por la SAD.

De esta manera, estos docentes conservaron sus puestos de trabajo. Sólo en pocos casos pudieron titularizar. Quienes no lo hicieron, por su parte, retuvieron cierta estabilidad que se conjugó con la posibilidad de compensarlo salarialmente. Estos intentos de soluciones pueden ser leídos como maneras de eludir la profundización de los procesos de precarización y flexibilidad sobre los trabajadores asalariados (Amable et al., 2014). Sobre estas soluciones de

compromiso por parte de los docentes y la disyuntiva de optar por estabilidad laboral o mayor salario, ahondamos en la descripción de la educación técnica con anterioridad.

Por este análisis, nos encontramos con una situación dilemática que ha llevado a los propios docentes a tomar decisiones sobre sus condiciones de trabajo en los intersticios de la ley y ante la falta de directivas duraderas en términos Estatales. De esta forma, el Estado no ha contado con medidas eficaces para reorganizar el sector, establecer pautas de homologación entre provincias, disponer de canales claros en relación a la circulación de agentes educativos y posicionarse para resolver parte de la herencia de desajustes marcados luego de la provincialización en los noventa.

A tres décadas los cambios no resueltos, siguen haciendo cuerpo y manifestándose en los dichos de docentes de educación técnico profesional secundaria como lo vemos en la tensión entre teoría y práctica atravesada por la dimensión generacional.

Al momento de realizar el análisis de datos, algunos trabajadores de escuelas de educación técnico profesional se manifestaban en organismos estatales por situaciones de indeterminación y el temor a ser desplazados (perder sus módulos/trabajo) por docentes con mayor puntaje pero ajenos a la endogamia que circulan en ciertos establecimientos educativos (Diario Hoy, 2022).

En este sentido, concluimos que las rispideces generacionales que hemos encontrado entre estos docentes entrevistados, no sólo contemplan las particularidades de diversos grupos. Por su parte, incluso responden a la resistencia de los trabajadores y los establecimientos a las dimensiones que el Estado instó de manera normativa como son el ingreso al sistema, la estabilidad laboral y la retribución salarial. A la par, como mencionamos previamente, da cuenta de la falta de resolución real del Estado en estas cuestiones. Esto ha contribuido a que sean los propios sujetos quienes hayan asumido la sobre-responsabilidad, allí donde no les correspondía hacerlo.

6.6. Localización de dimensiones colectivas del agrupamiento profesional

El análisis de las dimensiones colectivas de este agrupamiento de docentes entrevistados nos permite elaborar un balance en relación a la existencia de estos componentes en un contexto tendiente a lo societario y lo gestionario (Dejours, 2015; Dubar, 2002). A su vez, por este análisis contaremos con elementos para que en el próximo capítulo arribemos a conocer cuáles son las formas identitarias profesionales preponderantes entre estos docentes de educación técnico profesional de nivel secundario. A partir de estos ejes, es que desplegamos el presente apartado.

Señalamos que, tal como lo desarrollamos en el entramado teórico, “lo colectivo” refiere a la acción conjunta de un agrupamiento profesional. Esta acción se sostiene en las relaciones sociales entre los trabajadores dentro de la organización, más allá de las dimensiones de tiempo y espacio. Las dimensiones colectivas pueden orientarse a potenciar un nosotros y generar enclaves hacia un colectivo de trabajo como construcción intersubjetiva y organizacional. En otros casos, pueden configurarse de manera difusa, ocasional y asociada al coincidir, sin llegar a constituir un vivir en conjunto.

A la par, nos resulta relevante considerar las dimensiones colectivas en articulación con lo observado en el entramado teórico referido a una transformación a nivel global en términos de avance societario. Desde los diferentes enfoques teóricos a los cuales apelamos previamente, describimos la situación. De este modo, para la salud colectiva latinoamericana, nos encontramos insertos en una lógica de intensificación de un modelo de producción capitalista en el cual ha habido un desplazamiento de las dimensiones comunitarias. Por ello, las desigualdades se han enfatizado y se han perdido ciertos relatos o sentidos por ejemplo en relación al trabajo (Samaja, 2004; Stolkiner, 2001).

Desde los aportes de Dubar (2002), se contrasta que hay un avance de lo societario en detrimento de dimensiones comunales, las cuales en un momento anterior eran prevalentes. Esto se da a la par de un contexto en el cual prevalece

la intensificación tecnológica, la mundialización y la globalización. En este escenario, las dimensiones colectivas estables pueden perder vigencia o eficacia para el accionar de los sujetos ante la profundización de la individuación. Ir en este sentido implicaría perder relatos tradicionales, figuras de referencia y sentimientos de pertenencia.

A partir de las contribuciones de la psicodinámica del trabajo, nos anoticiamos de la existencia de un medio social atravesado por una lógica gestionaaria o neoliberal que se expresa de igual manera en la individuación, la fragmentación social, la competencia, la soledad y el cinismo (Dejours, 2015).

Es decir, los tres enfoques a los cuales apelamos, coinciden en un avance societario donde lo comunal estaría perdiendo vigencia. En este sentido, lo colectivo como base para un nosotros constituido y estable (en tanto característica de las dimensiones comunales) se vería afectado. Es relevante sondear esto en un conjunto profesional como el de docentes de educación técnico profesional que más allá de las particularidades del medio, se ha caracterizado por un fuerte sentimiento de pertenencia vinculado con una transmisión intergeneracional sobre las maneras de transitar este sector educativo y la relevancia de la camaradería entre docentes (Gallart, 2006; Gallart et al., 2003). Veremos cómo esto se presenta en la información recolectada.

Parte de los docentes entrevistados sitúan dimensiones colectivas, es decir aspectos compartidos que para ellos se traducen como *sentimiento de pertenencia* a la escuela técnica. Entre ellos a la par se reconocen figuras de referencia y apreciaciones en común de la escuela técnica como *segundo hogar*. Estas afirmaciones provienen de docentes que son exalumnos de la escuela y/o que disponen de más de 10 años de antigüedad. En torno a este escenario, advertimos cómo ésta arista de lo colectivo reproduce una matriz de lo familiar en el trabajo, cercano a un funcionamiento endogámico o de fuerte circulación interna entre este grupo.

En relación al sentimiento de pertenencia, 9 de los 16 entrevistados hicieron alusión a esto en sus relatos (4 menciones provinieron de docentes de

materias del bloque práctico y 5 de materias centradas en la teoría, principalmente con más de 10 años de antigüedad o con estrecha relación con esta modalidad educativa). Estos docentes recuperan como una característica distintiva de la escuela técnica (incluso en comparación con escuelas medias del mismo nivel) a este sentimiento. Se refieren a esto con expresiones tales como: *ponerse la camiseta, fidelizarse, apropiarse de la escuela, sentirse parte de la escuela, entrar y no querer irse*.

Para estos docentes, este sentimiento de pertenencia se asocia con el permanecer largas jornadas dentro de los establecimientos educativos, lo que lleva a que sea más probable la construcción de un vínculo cercano entre diferentes agentes educativos. Al tener mayor contacto, algunos señalan que es desde allí que se intercambian ideas que exceden los contenidos del aula y de este modo es como suelen surgir proyectos dentro de asignaturas o entre ellas (en el siguiente capítulo analizaremos la dimensión relacional de los docentes en función de pesquisar quiénes son los docentes que generan proyectos entre sí).

El sentimiento de pertenencia suele anclarse a los establecimientos educativos, al ser parte del *staff permanente de la escuela* (es decir de una escuela en particular) y no al hecho de ser docente de esa modalidad educativa. De hecho, algunos entrevistados remarcan que hay colegas que no tienen o no desarrollan un sentimiento de pertenencia con la escuela técnica porque no concentran en un mismo establecimiento educativo sus módulos. Esto lo destacan sin reparar que estos colegas en muchos casos tienen una gran parte de sus módulos en otras escuelas de educación técnico profesional secundaria.

La posibilidad de concentrar módulos en los establecimientos educativos depende de la matrícula que estos tengan, lo cual posibilita mayores ofertas de trabajo. Es decir, escuelas con matrículas extensas podrán disponer de mayor cantidad de módulos por la existencia de gran demanda en los turnos disponibles y la existencia de varias orientaciones. Esto es mucho más difícil de realizar en escuelas con menor matrícula que poseen ofertas más acotadas.

A la par, comparativamente hay mayor oferta de trabajo para docentes de asignaturas vinculadas al bloque centrado en la práctica, ya que el mismo abarca materias científico-tecnológicas, técnico-específicas y las prácticas profesionalizantes. Por ende, quienes tienen mayor representación en cantidad de materias y permanencia en las escuelas técnicas son estos docentes y no los de las asignaturas de la formación general, quienes suelen conjugar sus módulos en escuelas técnicas y no técnicas (salvo en casos particulares de escuelas amplias donde son capaces de armarse de un conjunto de módulos extenso).

Por otro lado, para los entrevistados el sentimiento de pertenencia que se basa en el estar por períodos prolongados de tiempo en las escuelas implica la dimensión del cuidado del establecimiento. Estas afirmaciones se intersectan con otras tendientes a considerar la escuela como un segundo hogar o con la lógica transgeneracional al aludir por ejemplo que: *el sentido de pertenencia tiene que ver con cuidar la escuela también. En el banco en que estás sentado vos, por ahí se va a sentar tu hermano o un amigo o un conocido* (Psi, 32 años).

Este grupo remarca el lugar privilegiado que han ocupado ciertas “figuras de referencia” tanto para el ingreso al sistema como la guía en el devenir docente. Entre ellas se destacan directivos quienes han convocado a los docentes (algunos exalumnos de las mismas escuelas donde actualmente trabajan que habían tenido trayectorias educativas destacadas) y por su *recomendación* u *ofrecimiento* acompañaron o permitieron el comenzar a trabajar en esta modalidad educativa. Recordemos que antes de la provincialización y con la vigencia de los convenios los directivos disponían de cierta potestad para ello. A su vez, los entrevistados aluden a docentes-amigos que los recomendaron a los directivos o familiares que guiaron los comienzos en el área.

Entre los docentes más nuevos aparecen de la misma manera “figuras de referencia” que se localizan en pares que han ingresado antes al sistema tiempo antes y aportan conocimientos implícitos sobre el mismo, es decir, sobre lo real del trabajo como señala Dejours (1998). Estos comparten la dimensión generacional y de alguna manera ser forasteros, por haber llegado a las escuelas

de educación técnico profesional por espacios externos como la toma de módulos en la SAD.

En algunos casos se encuentran figuras de referencias en docentes de mayor antigüedad con cierta apertura al trabajo con otros. Así, estos docentes reconocen experiencias que denominan desde la *solidaridad* (Épsilon, 31 años) al por ejemplo acompañar en el aprendizaje real del uso de máquinas que en trayectos universitarios no estuvieron presentes. En este caso, esta docente como se señala: *En mi carrera (ingeniería industrial) he tenido acercamientos a máquinas más bien en un plano teórico, no tan práctico de formación técnica...así que bueno, un compañero de la escuela que tenía manejo del torno me fue guiando, enseñando. A los fines prácticos, yo aprendí a usar el torno acá en la escuela.*

En algunos casos entonces sí apreciamos cierta falta de preparación para lo específico de *lo técnico* entre docentes con credenciales académicas formales que están a cargo de materias prácticas. Sobre esto reparaban los docentes de mayor antigüedad con respecto a los más nuevos. Entonces esta sentencia sobre cierto desconocimiento del manejo práctico de los jóvenes (“forasteros” y con recorridos académicos habilitantes para dar clases “prácticas”) en algunos de los casos entrevistados es una realidad. Empero, notamos el interés de los docentes con estas características por aprender en la escuela, lo que no se dio en estudios superiores. Entre este grupo joven resaltamos por un lado la fortaleza de los conocimientos para el pensamiento crítico y en ciertos casos, la debilidad en términos de no contar con saberes propios del *hacer*. Esto se propicia usualmente por medio del contacto con las máquinas y las herramientas en contexto de laboratorio, taller o la industria.

Los docentes con menos antigüedad, pero egresados de escuelas técnicas, a la vista del grupo que denominamos forastero reproducen lógicas de *la vieja escuela* como ser en la rigidez de los métodos de enseñanza. Desde la visión de los docentes egresados de técnicas, la posibilidad de regresar a trabajar a las escuelas en las que se formaron es visto como algo deseable, especialmente valorizando el conocimiento de la organización, el conocer a la

gente que allí trabaja y la sensación de comodidad en un espacio afín, en el cual se pasaron muchos años de sus vidas y en el cual disponen de amistades y contactos. Pareciera circular entre estos jóvenes elementos propios de la “identidad de oficio” (Dubar, 2002), al volver a sus escuelas de referencia para transmitir de manera transgeneracional aquellos pensamientos y sentimientos que les fueron legados por los docentes que contribuyeron a su formación.

El rol de los exalumnos no es menor en vinculación con el sentimiento de pertenencia. Los docentes que hablan del mismo remarcan que los egresados siguen teniendo contacto con ellos ya sea porque *vuelven a la escuela a visitar a los docentes y directivos, les escriben a los docentes por consultas de sus carreras superiores, tienen familiares o amigos que trabajan allí y siguen al tanto de sus actualizaciones y modificaciones.*

Entre los docentes que subrayan la existencia de un sentimiento de pertenencia en la escuela técnica lo asocian con *cariño, amor por la escuela, compromiso y dedicación*. En el relato de algunos docentes entrevistados surge esto como *vocación, ganas* y se considera que es un aliciente para compensar un trabajo que muchas veces no se condice con una gran retribución salarial. Entre los entrevistados circula la dimensión vocacional del asunto cuando comentan por ejemplo que quienes son jefes de departamento en ese momento cobraban solamente 2 módulos más que el resto de los docentes del mismo, pero tenían mayores responsabilidades.

En contraste, docentes con menor tiempo de antigüedad comentan que el ingreso a este sistema les sirvió como *una salida laboral bastante rápida* (Kappa - 27 años) o una oportunidad laboral como es el caso de Lambda (47 años) quien asevera que *no tenía intenciones de entrar en la docencia, pero cuando me echaron de otro trabajo que tenía me fui directo a la docencia.*

Para la mayoría de los docentes el sentimiento de pertenencia es transversal a los docentes de técnica, no hay una distancia tajante entre docentes de materias “prácticas” y “teóricas”. Esto lo podemos notar cuando Alfa (55 años) señala:

Hay algo casi mágico en la técnica. Sé que no hay cosas mágicas pero parecería que en este caso hay algo de eso...como un duende de la técnica que te toca con su varita engrasada cuando entrás y no te querés ir. Eso te lo dice una profe de biología de primero y un profe de séptimo de prácticas. Hay otro mundo en la técnica.

Por la información hasta aquí analizada, entendemos que los docentes experimentan de manera diferente el vínculo con la escuela técnica. Entre el grupo de docentes que poseen mayor antigüedad o han tenido cercanía con la educación técnica, hay una circulación interna con tintes endogámicos, es decir, sin mucha apertura hacia afuera, desconocidos. Un ejemplo claro de esto es lo que manifiesta Alfa (55 años) al señalar que: *en general en técnica, quienes dirigen la técnica son gente de técnica, o es técnico, o es profesional y es técnico* (Alfa -55 años). Este relato es coincidente con la mirada del informante clave n° 1, que ocupa un cargo directivo dentro de una de las escuelas con las que tomamos contacto. El mismo en la entrevista que sostuvimos afirmó: *hay generaciones que se han formado como alumnos en la escuela y han hecho carrera adentro hasta llegar a ocupar puestos de jerarquía.*

A su vez, como ser Lambda (47 años) señala la existencia de una *cofradía* dentro de docentes de mucha antigüedad *que se conocen de toda la vida porque se quedaron a vivir ahí directamente, hicieron su carrera docente ahí* (en la escuela técnica de la que eran egresados).

Esta circulación interna la detectamos como una especie de endogamia, ya que en los aportes de los entrevistados aparece reiteradas veces bajo las siguientes formas: son como *una gran familia, los pibes de la técnica terminan siendo casi como tus hijos*, la escuela técnica para muchos estudiantes funciona como un *segundo hogar* o una *segunda casa*. Además, los docentes comentan que en sus experiencias han visto formarse parejas entre docentes, entre estudiantes y que al pasar tanto tiempo dentro de la escuela es muy probable que la socialización de manera corriente se despliegue en el establecimiento con las personas que hacen al mismo.

Ante estas relaciones sociales estrechas dentro de ciertos círculos apreciados como “cerrados” o endogámicos de la educación técnico profesional, conjeturamos que resulta difícil la apertura a lo nuevo, al cambio, en tanto no implica una circulación de lo familiar. Esta es otra arista para contemplar en la tensión intergeneracional que presentamos anteriormente. Otra repercusión de esto, que un docente llama como *estar mirándose el ombligo* (Alfa - 55 años), es capaz de impactar en la matrícula en tanto no salen a buscarla a otros espacios. Esto incluso alcanza a quienes ingresan a la técnica pero no pueden adaptarse a la “lógica familiar” y ser parte. De esta forma, llegan a sentirse excluidos por estos grupos cerrados que hacen a una parte de la escuela técnica.

Entre los docentes con menos antigüedad y con menor contacto previo con la educación técnico profesional no surge la categoría “sentimiento de pertenencia” de manera significativa. Si reconocen el carácter alojador de la escuela como *segundo hogar*, también referido a la gran carga horaria de la cursada. De esta manera, estos docentes no resaltan como central el sentimiento de pertenencia organizacional en el sentido tradicional del otro grupo. No obstante, sí existe un sentido en sus trabajos como mencionamos anteriormente y disfrutan de otros elementos que hacen a lo colectivo: ya sea con colegas que se consideran pares en términos generacionales y comparten proyectos e intereses o con la cercanía dispuesta con el estudiantado. Esta última es acompañada de valoraciones positivas por parte de este grupo en relación al poder trabajar de manera cómoda con los estudiantes. Reconocen un marcado interés de los mismos por las propuestas pedagógicas, la posibilidad de trabajar con grupos reducidos y de manera más personalizada y la aparente autonomía que los estudiantes disponen.

Es interesante observar cómo resulta difícil ir apropiándose de un espacio y un tiempo particular en una escuela (como es el trabajar como docente de educación técnica secundaria) cuando pareciera existir una amplitud de discursos por parte de ciertos grupos internos. Desde allí, hay formas manifiestas de hacer, pensar y sentir que se han vuelto prevalentes. Para este último grupo de docentes, se reconoce una referencia en torno a cómo llevar adelante el

trabajo sin que sea posible desplegarse una pertenencia en sí misma o en los términos que proponen los docentes de mayor antigüedad o con mayor cercanía con la escuela técnica.

De esta forma, nos encontramos con que hay un reconocimiento aparente e incipiente entre algunos del “ir siendo docente” de las escuelas técnicas pero no aduciendo a criterios tradicionales propios de la *vieja escuela*. En este grupo, distinguimos la circulación de dimensiones colectivas con ciertos colegas cercanos en términos generacionales. Hacemos la aclaración que sobre la dimensión relacional de los docentes pormenorizaremos en el siguiente capítulo para avanzar con la delimitación de las formas identitarias profesionales prevalentes en este conjunto profesional.

A partir de lo desplegado hasta aquí, nos percatamos de la circulación de elementos colectivos en el conjunto profesional. Esto lo vemos en términos tradicionales, estables, vinculados con una perspectiva comunal en el grupo de docentes de mayor antigüedad y/o cercanía con el sector. Entre ellos advertimos la eficacia simbólica de lo tradicional en tanto es capaz de ser transmitido intergeneracionalmente ya sea por la manera en cómo se procede en el “saber-hacer-con” como el rol que sigue teniendo el sentimiento de pertenencia.

Hasta aquí, no hemos dado con elementos que de manera notable den cuenta de un recrudescimiento de lo societario ya sea por medio de la pérdida de sentido en el trabajo, el cinismo, la marcada competencia e individuación. Autores como Zangaro y Szlechter (2022) detectan en ciertos espacios profesionales que más allá de un modelo productivo que tiende hacia lo societario, en algunos casos hay elementos mixtos entre los trabajadores. Esto se da especialmente cuando hay presencia de la garantía del Estado.

A partir de lo descripto, sopesamos que los docentes con menos antigüedad y que a su vez son foráneos no es que quedan por fuera de la propuesta de la educación técnico profesional y arrebatan en términos societarios. Disponen de elementos colectivos como los que mencionamos anteriormente, pero los mismos tampoco abonan a una perspectiva comunitaria.

Hay lugar para la relativa autonomía en el espacio áulico, lo cual podemos pensar en espacios personales para la realización del trabajo. Aun así, en sus relatos aparece cierto contacto con docentes que disponen de recorridos similares o tienen concesiones para ir más allá de la tensión/presión generacional.

Más allá de esto, seguiremos ahondando en cómo se configuran las relaciones sociales en el próximo capítulo. Es curioso cómo se conjuga de manera transversal la dimensión colectiva: de manera instaurada para los docentes de mayor antigüedad y con dificultades para advenir algo nuevo y propio para los más jóvenes. En estos últimos, “lo colectivo” adquiere la forma de una transformación, que tampoco se explica por lo societario y que cobra mayor vigor cuando se expresa por ejemplo con estudiantes. Puede ser que lo colectivo no se disponga fuertemente en términos tradicionales/comunales entre una comunidad de pares homogénea y que a su vez, lo colectivo se agencie por medio de la cercanía con los estudiantes.

De esta manera, las dimensiones colectivas sitúan un porqué en el trabajo, fuertemente asociado a valoraciones positivas en los intercambios con estudiantes, lo cual puede servir como un rodeo en el reconocimiento propio de los *nuevos* docentes. Esto se produce entre una comunidad diversa de posibles colegas que está emergiendo pero no termina de afianzarse y que convive con docentes que disponen de una marcada tendencia a lo comunal.

Capítulo 7: Formas identitarias profesionales en un contexto de avance societario y sus vinculaciones con la salud de los docentes entrevistados

7.1. Dimensiones biográficas de los docentes de educación técnica entrevistados

El análisis de las formas identitarias profesionales implica la consideración de múltiples dimensiones que la conforman. En ese sentido, se torna preciso desentrañar dimensiones biográficas y relacionales que hacen a la misma, como elementos identitarios para sí y para otros. A partir de este proceder es que adquiere robustez la posibilidad de afirmar la prevalencia de formas identitarias tendientes a lo comunal o a lo societario.

Así, al referirnos a las formas identitarias profesionales aludimos a las configuraciones propias de los trabajadores que intentan responder “quién voy siendo como trabajador” y quienes son reconocidos como colegas dentro del ámbito laboral. Suponen una base relativamente certera para posicionarse como trabajador y desde allí cumplir con las tareas propias de determinados procesos de trabajo. Las formas identitarias profesionales recuperan anclajes identitarios ya sea por normas, figuras de referencia, construcción de representaciones e historización sobre el devenir trabajador construidas a partir del yo y el sí mismo como también por medio de las interacciones en las cuales se produce un “entre”, susceptible de comenzar a conjugar y tensionar el “yo” y el “nosotros” (Dubar, 2002).

En lo que respecta a las dimensiones biográficas, las mismas apelan a las trayectorias que los trabajadores disponen en relación al mundo laboral y su pertenencia subjetiva al mismo, especialmente en vinculación con la dimensión temporal (Dubar, 2002; Longo, 2005). Si bien este aspecto puede ser analizado desde la narrativa como lo manifestamos en el entramado teórico, en nuestro caso avanzaremos sobre ello desde los aportes de las ciencias sociales del trabajo. Esta decisión se basa en el hecho que nuestro análisis se centra en el conjunto profesional y no en los recorridos individuales.

De esta manera, dentro del conjunto de docentes entrevistados hay ciertos elementos que se reiteran:

- Como mencionamos en el capítulo anterior, todos los entrevistados cuentan con formación docente, ya sea por la realización de profesorados o instancias complementarias de formación didáctica y pedagógica. Por lo tanto, entre los participantes no se encuentran idóneos a cargo de espacios docentes. De todas las personas entrevistadas, solamente 1 comentó que el trayecto pedagógico que realizó no le resultó una herramienta provechosa para su práctica. Por el contrario, el resto de los entrevistados destacaron el valor de su formación como docentes especialmente en dos puntos: en primer lugar la posibilidad de armar planificaciones y secuencias didácticas acordes a los grupos y las realidades de las escuelas. En segundo lugar, la incorporación o profundización de una mirada *humana* sobre la tarea, en vinculación con el rol social que la misma puede adquirir. Por ejemplo, en palabras de Ipsilon (58 años), de la formación docente destaca lo siguiente:

Lo que más me llamó la atención de la capacitación docente es esa parte que no conocía que es la parte social, la parte didáctica, la parte pedagógica, la parte humana. Y bueno, después siguiendo con todo eso, el tema de los trasfondos de empezar a ver que el alumno en sí calificado fríamente con un número quizás no era lo ideal. Entonces había que quizás averiguar un poquito que hay detrás de cada uno y eso puede llegar a ser más valioso.

A partir de estos datos recolectados, parte de los docentes ya sea por sus edades o por la necesidad de capacitación para dejar de ser idóneos tuvieron contacto con instancias formativas que recuperaron particularidades del escenario social y normativo que se conjugó en el país luego de la provincialización y el resurgimiento de la ETP por medio de un plexo legal garante de derechos amplio como señalamos hasta ahora en esta investigación. Empero, reiteremos que ninguno de los docentes apeló a ello en las entrevistas.

En esta línea, siguiendo los aportes de Bolívar Botía (2007), Bolívar Botía et al. (2005) y Alonso Sáez. et al. (2015) sí notamos cierto clima de queja por parte de los docentes más antiguos pero vinculado al contraste generacional y añoranza sobre otras configuraciones docentes. Sin embargo, a diferencia de las investigaciones españolas esto no es vivido como un “no saber hacer” con la situación. En todo caso, lo ponderamos como un intento de resistencia a nuevas formas de enseñar de docentes más jóvenes que acompañan una tendencia al recambio generacional.

Es importante destacar que esta investigación se llevó adelante más de una década después de los primeros estudios españoles. En este tiempo, nos emplazamos en otro momento histórico que puede concebirse como un período de post-caída de ese modelo clásico de enseñanza o como los docentes noveles entrevistados denominan: de la *vieja escuela*. A su vez, la mayoría de los docentes entrevistados contaron con formación relativamente actualizada sobre el campo educativo, aspecto que puede facilitar la formación ante nuevos desafíos del sector como los que plantean Tedesco y Tenti Fanfani (2006) o en este tiempo incluso haber adquirido experiencia ante los escenarios actuales.

- 9 de las 16 personas entrevistadas ingresaron al sistema educativo antes de los 30 años. Incluso 3 de ellos, entre los 21 y 22 años. En la mayoría de estos casos, se trata de personas que realizaron trayectorias educativas formales dentro de profesados universitarios o terciarios como carrera de base. Así, señalan la temprana toma de contacto con el ámbito educativo ya sea por el conocimiento del área en términos teóricos, la realización de prácticas en escuelas y la cobertura de suplencias a medida que iban avanzando en sus carreras. En algunos casos los entrevistados resaltan el rol de la formación docente como una instancia que ha propiciado el *animarse a tomar horas*, por el acompañamiento de docentes de sus carreras o colegas con mayor antigüedad que eran conocidos de ellos.

- Las 7 personas que comenzaron a trabajar luego de los 30 años en educación destacaron que habían tenido empleos previos, en la mayoría vinculados con el ejercicio de otras profesiones (arquitectura, ingeniería, sistemas informáticos, diseño gráfico, bioquímica). En este sentido, la posterior incorporación a la educación estuvo marcada por disponer de una salida laboral estable. Algunos delimitan como incentivo para la inserción laboral en educación el haberse quedado sin trabajo en el área privada o incorporar un ingreso económico extra a las actividades que realizaban por fuera de la docencia. Un docente comenta que comenzó su carrera luego de jubilarse de manera temprana de otro trabajo. También en 2 casos la incorporación se produjo con el objetivo de *abrirse a nuevos campos* luego de procesos migratorios previos.

- 6 de las personas entrevistadas comentaron que antes de comenzar a trabajar en educación, disponían de cercanía con este sector laboral ya que familiares se desempeñaban como docentes. Por ejemplo Kappa (27 años) afirma: *el tema cómo elegí la carrera docente creo que fue algo medio hereditario porque en mi familia hay muchos docentes*. Entre estos entrevistados priman figuras como madres, tías o hermanos que han instado por el acercamiento a este ambiente y guiado en cómo podían inscribirse en SAD o presentar proyectos vinculados con materias técnicas que puedan adjudicarse bajo esta modalidad. Entre los entrevistados aparecen además figuras de *conocidos* que pueden ser familiares, docentes de referencia en sus recorridos educativos o amistades que *ayudaron* al ingreso en lo educativo. En múltiples oportunidades los entrevistados dimensionan las dificultades en los primeros tiempos como docentes para comprender y operar a través de las dimensiones altamente burocráticas que este espacio dispone.

- Entre los docentes entrevistados además conocemos que algunos comenzaron a tomar contacto con el ámbito educativo por medio de clases particulares que daban en sus hogares. Otros, antes de trabajar como docentes fueron preceptores o ayudantes de laboratorio.

En este sentido, nuestros datos coinciden con lo señalado por Mórtola (2006) y Veiravé et al. (2006) quienes remarcan que pueden ser importantes para la conformación de las formas identitarias profesionales el contar con figuras docentes de referencia cercanas o disponer de recorridos previos a la toma de contacto con el aula. Estos autores observan que cuando esto prevalece, suelen configurarse identidades profesionales más cohesionadas.

- El ingreso a la educación técnico profesional en la mayoría de las entrevistas fue pronto y en algunos casos (especialmente los vinculados con materias centradas en la práctica) casi que no han tenido o tienen vinculación con otra modalidad educativa como por ejemplo es la enseñanza media/ secundaria orientada. Por ende, entre las trayectorias de los entrevistados reconocemos en algunos casos recorridos puramente por la modalidad técnico profesional. Entre ellos sí se ve una variación en relación a los niveles en los que han dado clases dentro de la ETP: secundario, superior técnico y formación profesional/laboral.
- Finalmente, un elemento que emerge en reiteradas oportunidades es la docencia como una salida laboral. En los docentes que ingresaron a edades más tempranas hay una marcada intencionalidad en el ingreso al sistema. Estos entrevistados señalan que pensaban a la docencia o actividades afines a la misma (como mencionamos previamente) como una oportunidad de contar con un primer trabajo con ingresos económicos suficientes para garantizar la subsistencia. En docentes que comenzaron a trabajar con más edad, se destaca el disponer de cierta *estabilidad* brindada por la relación asalariada en vinculación con el Estado. En ningún caso se menciona el querer dejar de trabajar como docente, sino

en todo caso poder contar con más horas. Esta estabilidad tampoco trajo entre los entrevistados temores en relación a su continuidad laboral durante la pandemia.

De esta manera, constatamos que en las trayectorias biográficas la inserción laboral en tanto docentes de educación técnico profesional sigue revistiendo una considerable representación de estabilidad ya que perdura la vigencia real y simbólica del concepto asalariado/en relación de dependencia dentro del espacio Estatal. Los docentes que han ingresado a edades más tempranas al sector educativo ven a la docencia como un primer trabajo pero con posibilidad de proyección y carrera dentro del mismo ámbito. En docentes que se han incorporado a la educación con más edad y recorridos laborales previos, la educación técnico profesional permite estabilidad y complemento a sus carreras de base.

En las entrevistas se habla abiertamente de la docencia como una salida laboral, una fuente de ingresos. Más allá de esto, como recuperamos en el capítulo anterior, se exponen múltiples sentidos que invisten sus trabajos. Solamente se menciona en 3 entrevistas la dimensión de la vocación. En primer término, Delta (44 años) remarca el rol del compromiso en la función docente más allá de la vocación. Ella afirma:

creo que el ejercicio docente está totalmente relacionado con el compromiso que tiene uno como sujeto, de estar formando gente y lo que eso implica en la vida de una persona, más allá que tengas la vocación o no...si asumís la responsabilidad me parece importantísimo que haya un compromiso...digamos, estas involucrando a otros actores que están ahí, algunos incluso con muchísimos problemas.

Luego, Zeta (35 años) asimismo menciona a la vocación cuando comenta: *yo no sé si tengo vocación docente, yo creo que la vocación la vas encontrando día a día. La docencia me nutre día a día.* Finalmente, Kappa (27 años) se refiere a la vocación cuando afirma:

ni bien terminé el secundario vi el profesorado como una oportunidad laboral importante. En ese momento creo que fue algo más por parte de la profesión y no parte de la vocación el por qué elegí esta carrera. Por mi mamá sabía que siempre estaban pidiendo profes de literatura. Entonces sabía que iba a tener una salida laboral bastante rápida, de hecho yo ya soy titular hace dos o tres años. Después cuando comencé a estudiar y comencé a trabajar fue cuando surgió la vocación pero al principio fue más que nada por eso.

Es decir, la dimensión de la vocación asociada con la profesión docente aparece en reducidas oportunidades. Cuando lo hace, no reproduce una lógica normalista. Por su parte, surge como una posibilidad que puede estar o no en el trabajo y ser un complemento para la labor, no un elemento basal. En estos casos, de hecho los entrevistados destacan un “más acá” de la vocación asociado con el compromiso por la tarea, el nutrirse día a día o la salida laboral, sin por eso restar sentido o mérito al trabajo docente. Este elemento, que en otras ramas de la educación ha sido central, dentro de la educación técnica se ve moderado entre los entrevistados. Ello se puede articular por medio de la impronta peronista que le ha dado lugar bajo los principios de: prevalencia de grupos pequeños, cercanía entre docentes y estudiantes y prioridad en torno al trabajo práctico (Dussel y Pineau, 1996). Esta marca de origen pareciera que sigue vigente en las dimensiones biográficas, al menos de los entrevistados en esta investigación.

7.2. Dimensiones relacionales de los docentes de educación técnico profesional entrevistados

Las dimensiones relacionales propias de las formas identitarias profesionales se asocian con la expansión capaz de concretarse en términos espaciales que los trabajadores pueden desplegar, ya sea por medio de los lazos que configuran con, en y desde las organizaciones y sus colegas. Es decir, refieren a los agenciamientos que establecen con sus lugares de trabajo e incluso los vínculos sociales con compañeros. Lo relacional permite circunscribir el “nosotros” y el “ellos” con otros agentes con quienes se comparte el espacio

laboral como pueden ser superiores u otros docentes de otras modalidades educativas (Dubar, 2002; Longo, 2005).

Entre el conjunto profesional entrevistado advertimos un marcado sentimiento de pertenencia para con las escuelas en las cuales desarrollan sus tareas. Este aspecto ya fue analizado en el capítulo anterior. Lo curioso de esta situación es que la pertenencia remite a los establecimientos concretos en los cuales desempeñan sus procesos de trabajo, por sobre el ser o sentirse parte de la modalidad técnica. En todo caso, sí detectamos identificaciones como *docentes de técnica* en contraste con otros docentes o tipos de educación como es la educación media/secundaria orientada. A su vez, advertimos que el sentido de pertenencia se produce entre el docente y el establecimiento educativo. En los relatos de los trabajadores hay caracterizaciones de las particularidades de los docentes de la técnica, pero no es común que quienes han sido entrevistados se reconozcan dentro del conjunto. Como lo señalamos en el capítulo anterior, se halla un rodeo para investir el sentido del trabajo y del *corpus* docente. En la mayoría de las entrevistas, este surge a partir de la introducción del rol de los estudiantes.

En relación al papel de los colegas distinguimos para su análisis ciertos aspectos: apoyo en los inicios dentro del campo educativo, cercanía entre ellos y concreción de encuentros que sean capaces de funcionar como espacio para que emerja o se fortalezca un vínculo. Es por medio de estos ejes que abordaremos la dimensión relacional, con el objetivo de seguir contando con elementos que nos posibiliten el concluir con la distinción de cuáles son las formas identitarias profesionales prevalentes entre los docentes entrevistados.

Al indagar sobre los comienzos en la educación técnico profesional, la mayoría de las personas entrevistadas encuentran que estos fueron distintos a cómo desde la gestión se proponía al empezar. Es decir, en las entrevistas se refuerza la idea de la fragmentación del sistema y el rol que dispone la gestión de cada establecimiento para propiciar procesos de trabajo más integrales, sujetos a las normas y/o cercanos a los estudiantes o no. En todas las entrevistas hay un registro de apoyo en los primeros tiempos de acercamiento con la

docencia. Sin embargo, en docentes más jóvenes y con formación dentro de carreras educativas, en estos inicios adquiere importancia el conocimiento aprendido en su formación, en mayor medida *por su cuenta*.

El contacto con colegas adquiere múltiples tintes según el docente entrevistado. Por lo general, los docentes vinculados con materias centradas en la práctica señalan cercanía con otros docentes de este bloque de asignaturas o jefes de área. A estos les siguen los vínculos con los preceptores y finalmente la gestión. Los espacios en común se nuclean en relación a los talleres y laboratorios ya sea por dar clases compartidas en los mismos o tener la intención de visitarse más allá del horario laboral.

En lo que respecta al grupo de docentes de materias centradas en dimensiones teóricas aparece mayor cercanía en el trato con preceptores y profesores del propio departamento. En este caso, salvo en los docentes que disponen de una gran cantidad de módulos en los establecimientos, encontramos menor posibilidad de encuentro. Algunos sitúan la posibilidad de contacto en los recreos, en la sala de profesores, aunque con ciertas dificultades para *coincidir*.

Entre los docentes vinculados a los talleres y laboratorios se suele expresar un buen clima de trabajo. Esto posibilita intercambios dentro de la escuela por ejemplo por medio de la ayuda a la hora de producirse inconvenientes, participación en olimpiadas o ferias de ciencias o ideas para concretar proyectos. Por ejemplo, Alpha (55 años) sobre este asunto comenta: *entrás a los talleres, entrás a ese submundo y sos amigo de todo el mundo. Eso pasa en casi todas las escuelas técnicas*.

En este sentido, Zeta (36 años) señala que por el trabajo en duplas pedagógicas (dentro de materias que se dan en conjunto entre profesores) se suele propiciar un espacio en común que puede ser disparador para la construcción del vínculo. Así, afirma:

creo que los talleres te vinculan mucho con los profesores, primero porque en un mismo curso al ser treinta alumnos uno no puede estar al frente de treinta alumnos sino que tiene que estar con otro profesor, entonces ya de por sí ya te vincula con otro profesor las dos horas del aula todas las semanas... después estar en los talleres que hay mucha vinculación entre los profesores, no es un aula cerrada sino que es un taller grande donde va circulando gente, te vas conversando uno con otro.

Resulta significativa la concepción del taller que presentan los docentes de mayor antigüedad, quienes suelen haber trabajado o dispuesto de talleres vinculados a sus oficios por fuera del ámbito escolar. Esta experiencia extraescolar puede ser considerada como un soporte simbólico y práctico desde el cual se resignifica el espacio del taller dentro de la escuela para estos trabajadores.

Los talleres de las escuelas técnicas secundarias siguen, en cierto sentido, la lógica relacional de aquellos que se instauran por fuera del ámbito escolar. En los relatos de los trabajadores de mayor antigüedad, se destaca el espacio del taller como un punto de reunión con amistades o visitas en el cual se conjuga el *conversar y ponerse al día* mientras el dueño o responsable del taller está trabajando. En el marco de este tipo de trabajo escolar, el taller continúa siendo visto como un espacio de encuentro con colegas, de circulación de la palabra y de conocimiento social y vincular que excede la tarea más allá de constituirse como el lugar donde se llevan adelante las clases de determinados espacios educativos¹².

Es decir, para estos docentes, el taller no se reduce al lugar físico donde se desarrollan determinados espacios curriculares, sino que adquiere una densidad relacional específica. Funciona como un ámbito donde se recrean formas de intercambio vincular y social basadas en la cercanía, el

¹² La representación del taller dentro y fuera de la escuela, vinculada con el oficio, puede ser un aspecto a seguir profundizando pero que excede los objetivos de esta tesis. En este sentido, esta temática puede relacionarse con el encuentro social y la socialización en sí, atravesada por la construcción de masculinidades hegemónicas y las formas de habitar lugares vinculados con la esfera pública y el proveer.

(re)conocimiento mutuo y el saber compartido. Es en esta cercanía donde se vuelven particularmente aprehensibles los denominados “juicios de belleza” que la psicodinámica del trabajo sitúa en la dinámica del reconocimiento. Estas valoraciones remiten a consideraciones de pares que pueden apreciar el valor de la actividad desarrollada, por conocer desde “adentro” las particularidades de ese trabajo (Dejours, 1998, 2015). En el taller, al contar con la mirada y el respaldo de colegas con quienes se interactúa mientras se trabaja, estas dinámicas de reconocimiento parecen volverse posibles. A su vez, estos rasgos del taller remiten a matrices identitarias ligadas al oficio y al saber-hacer, que contrastan con lógicas más individualizadas o fragmentadas del trabajo.

Los docentes de taller y de laboratorio en su mayoría comparten actividades por fuera del trabajo alrededor del ocio como el juntarse a cenar o compartir *hobbies* más allá de lo curricular. Algunos entrevistados indican que esto mermó desde la pandemia, lo cual supuso un distanciamiento real por el confinamiento y las medidas de protección adoptadas que siguieron repercutiendo sobre la vida social. La consolidación de amistades en el marco del trabajo fue señalada por los docentes de talleres y laboratorios con mayor antigüedad.

Entre los más jóvenes se encuentran actividades de este tipo pero articuladas con un sentimiento de camaradería y de manera esporádica. Sigma (43 años) detecta cambios en este sentido cuando menciona que en sus comienzos contó con el apoyo de compañeros que luego se jubilaron. Es decir, él reconoce la existencia de un movimiento intermedio en el cual docentes con contada antigüedad se jubilaron, lo que llevó al ingreso de otros nuevos. Al ser indagado sobre los tipos de vínculos que establecía en el marco de su trabajo con sus colegas decía lo siguiente sobre los mismos:

Son vínculos netamente laborales, al menos con la parte nueva porque cuando empecé a trabajar hubo dos momentos digamos que sí. Especialmente con aquellos docentes que cuando yo entré a trabajar generé un vínculo de amistad tanto dentro como fuera. Cuando esos profesores se empezaron a jubilar ya no tuve esos vínculos de juntarse e ir a cenar.

En lo compartido por este entrevistado reconocemos la dimensión temporal y las transacciones propias de lo relacional de él como trabajador con la dimensión grupal y las particularidades que adquiere en la organización. En su entrevista Sigma (43 años) habla de la *vieja escuela*, que lo acompañó en sus comienzos, la cual se está terminando de jubilar. A su vez, dice que actualmente hay *empatía* para ayudar a los pares o pedir ayuda, pero que tiene que ver estrictamente con lo laboral. Es decir, en su relato distinguimos que dentro de la denominada *vieja escuela*, como vimos en el capítulo anterior, había una importante proximidad entre los docentes. Esto se enlaza incluso con la dimensión endogámica que abordamos previamente por estos circuitos tendientes a cerrarse sobre saberes, circulaciones e interacciones. De esta manera, discurrimos que no se dan separaciones tan marcadas entre lo profesional y lo personal, lo cual propicia (entre al menos los docentes más cercanos a la práctica) la posibilidad de amistades entre compañeros de trabajo. Esto es coherente con lo expresado por estos docentes que muestran una considerable implicación en sus trabajos en relación al sentimiento de pertenencia para con la organización en la cual han trabajado.

Entre los docentes de materias centradas en dimensiones prácticas y aquellos de las más cercanas a la teoría no hay mayores aproximaciones. Solamente dos docentes señalaron vínculos entre docentes *de taller* y de las *asignaturas curriculares*: uno que disponía de gran antigüedad y otro que si bien estaba a cargo de una materia de corte teórico, era exalumno de la misma escuela donde se encontraba trabajando y conocía previamente a docentes de taller. Por esto, deliberadamente se acercaba a veces por fuera del horario de clases a los talleres *a saludar*. Ahora, una de las docentes que estaba a cargo de una materia del ciclo básico vinculada con dimensiones teóricas afirmaba:

no hay relaciones con los profesores de los talleres. No comparten los mismos espacios, entonces no sabemos lo que están trabajando ellos en el taller y por eso mismo no podemos hacer una actividad articulada. (...) El otro día hubo una exposición de los trabajos que han hecho durante el año, y como nuestros alumnos estaban exponiendo,

fuimos a dar una vuelta y ahí vimos qué trabajos hacían pero si no, no es que hay una comunicación. Si se da una actividad articulada con otras áreas pero no los de taller - (Kappa- 27 años).

En esta vía detectamos que los docentes se suelen vincular con quienes están más próximos en espacio y comparten determinado tiempo. Esta tendencia que se ve en materias centradas en mayor medida en la práctica desaparece parcialmente en asignaturas teóricas donde se pone a la par el vínculo con otros docentes como con preceptores. Así, identificamos otra fragmentación entre la teoría y la práctica. Esto puede incluso reconducirse como lo hemos planteado en el capítulo anterior a las disposiciones espaciales como también al contexto que lleva a que los docentes se vean atravesados por el pluriempleo y se configuren como “docentes taxi” (Puiggrós, 2006; Tedesco y Tenti Fanfani, 2006). Más allá de esto, vemos que la separación entre estos docentes no solo podemos justificarla desde allí ya que hay docentes de materias “teóricas” que hace mucho tiempo que están en los establecimientos y disponen de una cantidad amplia de módulos en los mismos.

Las divisiones del trabajo que distinguimos previamente (técnica, social y sexual) repercuten sobre los encuentros y despliegue de vínculos entre los docentes. Por ejemplo, en torno a la dimensión de género tomamos en cuenta el testimonio de Kappa (27 años) cuando comenta: *hay grupos que se juntan a comer por lo que he escuchado...los varones se juntan a comer asado entre ellos, o sea entre ellos, pero nunca nos invitan a nosotras.*

Finalmente, un elemento que nos permite terminar de circunscribir la dimensión relacional entre docentes y aportar a las formas identitarias profesionales de los mismos se vincula con el contar con instancias que posibiliten el encuentro de manera formal o informal.

Al ser consultados si disponen de instancias formales de encuentro, la mayoría de los docentes entrevistados hallaron pocos espacios para ello. Entre la mayoría se menciona una jornada anual a principio de año en la cual se hace un balance del año anterior, se comunican los objetivos y proyectos para el ciclo

lectivo en curso y dimensiones generales de la escuela. Los entrevistados sitúan dos cuestiones sobre esto: en primer lugar que suele funcionar como una instancia meramente administrativa (no de socialización) donde la gestión da a conocer aspectos generales ante una gran cantidad de personas. En segundo lugar, entrevistados de escuelas con un número más acotado de matrícula (y por ende con un *staff* profesional más reducido) ven en este espacio de encuentro una posibilidad de hablar de las dificultades reales que se generan dentro de la escuela. En este caso conciben a este espacio como una instancia en la cual compartir *problemas de determinados estudiantes o situaciones*, más allá del objetivo formal por el cual la misma se plantea. Algunos docentes incluso reconocen como lugar formal de encuentro a capacitaciones docentes obligatorias o los denominados *perfeccionamientos docentes* que se demandan desde instancias centrales de la provincia y que las escuelas lo acatan.

A su vez, los entrevistados mencionan que se dan reuniones más acotadas, especialmente por departamentos. Las mismas no tienen una recurrencia destinada de antemano, sino que cada departamento la convoca cuando considera que es oportuno. Algunos entrevistados demarcan un período de tiempo, como una reunión por cada uno de los trimestres del ciclo lectivo. Otros abiertamente afirman que no hay un período de tiempo definido para ello. Finalmente, algunos docentes por iniciativa propia tienen reuniones para la planificación por ejemplo de duplas pedagógicas o la preparación de proyectos en común. En ninguno de los entrevistados se remarca la existencia de un calendario o cronograma para llevarse adelante reuniones, la participación de las autoridades en los encuentros o la observación y/o acompañamiento de los mismos en instancias relacionadas con el trabajo docente en concreto. Esto refuerza el rol de la relativa autonomía (o autogestión) que subrayamos en el capítulo anterior.

Entre los entrevistados se indica la existencia de grupos de *WhatsApp* que cobraron relevancia a partir de la pandemia. Si bien los mismos tuvieron un rol importante en la comunicación con los estudiantes en esa coyuntura, al momento de realizar las entrevistas se estaba volviendo a la presencia. La mayoría de los docentes veían como algo positivo el dejar de utilizar estas instancias como el

principal canal de comunicación con los cursos. Sin embargo, señalaban que seguían vigentes los grupos de *WhatsApp* entre profesores, especialmente por departamentos o áreas específicas, donde se comentaban lineamientos centrales de sucesos extraordinarios de la escuela. Los mismos se afianzaron como una instancia en la cual era posible compartir material o novedades pero no tenían una finalidad de socialización en sí misma.

Entre los entrevistados se reconocen instancias informales de encuentros que pueden conjugarse en el pasillo, en el taller o en la sala de profesores. Por ejemplo Gamma (30 años) expresa sobre esto lo siguiente: *hay un cierto contacto más informal, de confianza para charlar cuestiones laborales, pero no de forma totalmente formal*. En estos espacios donde los docentes “se cruzan” son los que contribuyen a que se gesten por ejemplo proyectos o actividades en común.

A su vez, los docentes reconocen como una tendencia y una sugerencia (tanto de la gestión como de política educativa provincial) al trabajo integrado por medio de proyectos entre diferentes espacios curriculares. De este modo, se espera que haya un trabajo colaborativo entre diferentes docentes y asignaturas. Por el contrario, los docentes que comentan que llevan adelante actividades con estas características demarcan las dificultades para disponer de tiempo para que esto suceda por fuera del horario laboral. Entonces, los resultados de estas propuestas terminan configurándose por la suma de aportes individuales entre los docentes que hacen a un todo. Por ejemplo, en palabras de Nu (59 años) podemos ver esto cuando cuenta:

Hemos intentado hacer un proyecto entre todos así, lo hemos intentando, pero no entre todos no. Los hemos combinado con dos o tres o yo comienzo y le digo “dale, vos largá esta parte y yo la otra” y todo es compartir, pero nos ha costado hacer proyectos más masivos. Siempre piden que sean transversales, pero es muy difícil porque nadie tiene tanto tiempo y bueno para poder llevar a cabo un proyecto tenés que estar muchas horas en la escuela. Por eso yo podía, sacaba horas de acá, ponía de acá, me organizaba pero comprendía que

había gente que no lo podía hacer porque no tenía todas las horas en la escuela. Entonces también lo que se plantea desde el ministerio de educación es irreal. La profesora que está en otro colegio, que tiene horas repartidas, llega a su casa y seguramente no se va a poner a escribir porque no da más. Yo porque de lunes a viernes estoy en mi colegio a la mañana, a la tarde y a la noche. Cuando no me encuentro con un docente, me encuentro con otro y puedo coordinar...pero otros docentes no lo pueden hacer.

Entre los docentes existe la intención de trabajar en conjunto, pero como lo señala el relato anterior, muchas veces se complica por dimensiones temporales o de sobrecarga de trabajo. Esto puede ser pensado en diálogo con las modificaciones que sufrió la educación técnico profesional con la provincialización, atravesada por medidas y discursos neoliberales, al convertir los cargos en módulos. Los docentes no disponen demasiado tiempo por fuera de estar frente a estudiantes para poder realizar actividades de este tipo (Gallart, 2006). Es una situación compleja que recupera estrategias creativas de los docentes, en cierto *sentido de solidaridad*, para seguir sosteniendo los trabajos en conjunto. Esto tiene que ver con sus propios intereses, el sentido de su trabajo pero también las demandas de la gestión de los establecimientos y provincial. Sobre esto Alpha (55 años) enuncia lo siguiente:

Nos conocemos de una escuela, de la otra, de la calle o de haber cursado juntos en muchísimos casos. Esto sucede me animaría a decir que en la mayoría de las técnicas. Eso el sistema no lo aprovecha formalmente. El sistema te dice que tenés un equipo directivo encabezado por un director que es el comanda. El sistema educativo te permite abrir espacios de discusión. En general no suele suceder, en general no lo hacen. En general en una escuela técnica se consensua mucho hacia dónde va la escuela técnica ¿no? pero se hace en un sentido informal, puertas adentro.

A partir de lo recuperado hasta aquí en términos relacionales, hallamos espacios e intención para el encuentro pero dificultades concretas para que esto acontezca. A su vez, resaltamos que las tensiones que actúan como marcas de

origen siguen vigentes entre el agrupamiento profesional y profundizan las tensiones a partir de las divisiones técnicas, sociales y sexuales entre los docentes. De esta manera, las dimensiones relacionales construyen un nosotros pero que cobra más impronta en determinados grupos. En otros hay grupos, existe el reconocimiento del apoyo de colegas, especialmente en los primeros tiempos, pero se circunscribe en el plano laboral y convive con una visión un tanto individualizada sobre el proceso de trabajo asentada sobre trayectorias biográficas de formación disciplinar en educación.

La arista relacional no es menor en términos de formas identitarias profesionales. Como veremos más adelante, se articula con la posibilidad de la circulación del reconocimiento, como del establecimiento de normas, confianza y cooperación. Las mismas apelan a lo propio de los procesos de trabajo, pero exceden al mismo. Es necesario el encuentro como piedra fundante para que esto acontezca y se vuelva dinámico.

Entre el conjunto profesional se ven cristalizadas relaciones, especialmente entre docentes “de talleres y laboratorios” y de mayor antigüedad. Hay cierta tendencia a un movimiento de la *vieja escuela*, sin posibilidad a que “otra” escuela advenga. Hay elementos que empiezan a emerger pero no se llegan a constituir como característicos de este nuevo momento.

Para que lo nuevo advenga y se configure como cooperación, es preciso que además de lo estrictamente laboral se conjugue la dimensión social de una manera más extensa. El no contar con espacios para socializar dificulta el encuentro y por ende la posibilidad de nuevos vínculos (dentro y fuera del establecimiento educativo). El establecimiento de vínculos puede dar lugar a un nuevo nosotros donde contenga lo propio de lo “tradicional” de la educación técnico profesional pero que también haga lugar para lo incipiente. Hay estrategias creativas de los docentes para intentar hacer con las demandas y el deseo del trabajo en conjunto. El desafío es cómo establecer un nosotros que sea más que la suma de los “yoes” en un contexto de marcada presencia de tradición de oficio intergeneracional y ciertos atravesamientos societarios.

7.3. Identidad para sí y para otros: cruces de la complejidad en el advenimiento del “estar siendo” docente

Como mencionamos en el capítulo anterior, los docentes entrevistados cuando se refieren a los objetivos de la escuela o su actividad, no reproducen sentencias estereotipadas. Por su parte, estas referencias se imbrican con sentidos personales vinculados al trabajo. Si bien en el capítulo previo tomamos fragmentos de entrevistas con el fin de sondear cómo los docentes investían el trabajo, en esta ocasión ahondaremos en los principales hitos que consideramos que dan cuenta de elementos identitarios “para sí”. Esta dimensión identitaria refiere al “estar siendo” docente de educación técnica profesional de nivel secundario. Así, en este momento no reparemos en las consideraciones de los docentes que los acercan a sus procesos de trabajo. En todo caso, tomaremos sus principales apuestas para pesquisar en qué sentido y por cuáles características se reconocen como docentes.

Al referirnos a la “identidad para sí” recuperamos los aportes de Dubar (2002) al situar bajo esta arista a las identificaciones que se pueden asumir como propias en tanto reconducen a darle forma a un “yo”, que en este caso se configura como “docente de educación técnico profesional de nivel secundario”. De este modo, en la identidad para sí se contemplan sentidos, creencias, apreciaciones, delimitaciones, capacidades y deseos sobre el yo. En ciertas ocasiones la posibilidad de hablar sobre el yo, se produce haciendo distinciones con otros.

Entre los docentes entrevistados aparece la dimensión de configurarse como un docente a partir del encuentro con los estudiantes y el desarrollar *un método propio* para enseñar. A su vez, varios de los docentes destacan su rol profesional como *una guía, alguien que orienta, que motiva*. La dimensión de la motivación surgió en múltiples relatos de docentes, especialmente en concordancia con la caracterización de una población de estudiantes con mayormente buena predisposición para propuestas. A partir de la motivación, los docentes hallan una relativa autonomía “puertas para adentro” del aula donde ponen a jugar su creatividad por medio de actividades más bien prácticas (incluso en materias mayormente centradas en la teoría). A pesar de esto, la

mayoría reconoce que muchas veces la motivación y la creatividad pueden limitarse por factores externos como la cantidad de tiempo disponible, las prescripciones gubernamentales en relación a los contenidos curriculares o según las posibilidades de la escuela, la cantidad de recursos disponibles, tal como ya aludimos en el capítulo anterior.

Los docentes se reconocen comprometidos con su tarea y fundamentalmente con la formación de los estudiantes. De hecho, a lo largo de las entrevistas la noción de *compromiso* estuvo vigente y fue un elemento que varios distinguieron como propio de los docentes de técnica en contraste con su visión sobre otros colegas que se insertan en otras modalidades educativas como la enseñanza media. En este sentido, el compromiso lo vinculan con la retroalimentación del estudiantado como mencionamos previamente, lo que contribuye a establecer vínculos más cercanos con los estudiantes. A su vez, el número de estudiantes en los cursos es otro elemento que subrayan los docentes para hablar de compromiso. Ellos distinguen que al disponer de una cantidad acotada de estudiantes por curso, esto les facilita la planificación y el contemplar dimensiones personales que emergen en el aula. En palabras de Delta (44 años), los docentes de educación técnica: *suelen tener cuidado en lo socio-cultural porque se está tanto tiempo sobre todo con los alumnos que terminan teniendo mucha vinculación.*

En docentes con más antigüedad se manifiesta la importancia que adquiere compartir conocimientos ya sea en relación a los contenidos como *para la vida*. Esto puede ser otra arista de la denominada identidad de oficio donde cobra una fuerte importancia la transmisión generacional (Dubar, 2002). Ante esto, por ejemplo Alpha (55 años) comenta su experiencia y dice que:

yo creo que tengo cierta obligación de transferencia con los estudiantes. Me terminé enamorando de la escuela técnica porque un poco de lo que me había dicho una vez un profesor era cierto. Me hizo el planteo de que yo tenía una cierta obligación de volver a la escuela y devolverles a los chicos lo que yo había aprendido.

Nos resulta imperioso reiterar que en nuestra investigación la unidad de análisis refiere al conjunto de docentes entrevistados. Es decir, sus aportes son relevantes en tanto dan cuenta de una dimensión grupal y/o colectiva. En este sentido y localizada como una instancia intermedia entre el yo y el sí mismo, recuperamos cuáles características los entrevistados han reconocido como propias de los docentes de educación técnico profesional. De hecho, la última pregunta de las entrevistas semi-dirigidas a docentes tuvo como objetivo recabar información por medio de solicitarles a los entrevistados que seleccionaran tres palabras que a su criterio caracterizara a los docentes de educación técnica de nivel secundario. Siguiendo la lógica anterior, tenemos en cuenta que las respuestas obtenidas se encuentran teñidas por elementos propios de la identidad “para sí” y “para otros”.

En las respuestas de los docentes hay una tensión del estar siendo docente que apela a la tirantez y confluencia del yo, del nosotros y del sí mismo. Así, las respuestas aportan a acercarnos a una identidad “compartida” en tanto buscan recuperar la caracterización del agrupamiento profesional. En este sentido, es imposible descreer que la manera en cómo los docentes se ven a sí mismos se disocia de las circulaciones colectivas de sus mundos sociales. Para Dubar (2002) las identidades “para otros” no solamente apelan a las miradas externas sino a las identidades asumidas por los propios sujetos que pueden ser adjudicadas por otros. Así, permite poner en común aquello que muchas veces se describe como heterogéneo.

Con el fin de sondear los componentes que hacen a la identidad para sí, mediatizado por el “para otros”, es que realizamos en las 16 entrevistas semi-estructuradas a docentes una pregunta puntal sobre ello. De esta forma, obtuvimos 48 respuestas al indagar: *si tuvieras que elegir tres palabras que describieran en qué consiste ser docente de educación técnica secundaria: ¿Cuáles elegirías? ¿Por qué?*

Si bien la pregunta buscaba ver confluencias, distinguimos en las respuestas obtenidas dispersión en las respuestas.

Figura 4



Respuestas de los entrevistados sobre la caracterización de los docentes de educación técnica de nivel secundario.

Nota: elaboración propia en base a las 16 entrevistas semi-estructuras a docentes de educación técnico profesional secundaria de La Plata y 48 respuestas. Se puede observar el conjunto de respuestas en anexo 7.

A partir de los datos entonces vemos una presencia marcada del compromiso y el sentido de pertenencia. Los docentes asocian ambos términos con asumir una responsabilidad de la tarea docente, especialmente en vinculación con los estudiantes y los establecimientos en las cuales se desempeñaban. Estas entradas incluso se articularon con respuestas que aludieron a la dedicación y al esfuerzo, al situar que no siempre el compromiso se asumía como placentero sino como una cuestión de *principios* o *moral*. En relación específicamente al sentido de pertenencia, se establecieron puentes en torno a la dimensión emocional que podía implicar cariño o amor a la escuela.

En otra vía, algunos docentes marcaron la importancia que ha sido en sus carreras la adaptación en continuidad con el atravesamiento de la pandemia como un suceso abrupto e inesperado. A la par, consideraron a la adaptación en tanto capacidad de flexibilidad de los mismos para incorporar nuevas tecnologías como su formación continua. Algunos docentes mencionaron la importancia de pensarse críticamente a ellos mismos en tanto *aprendices continuos* o

practicantes. En otros casos, se respondió que la sabiduría caracterizaba a este conjunto de docentes. En estas situaciones se resaltó el rol de la antigüedad y la adquisición de experiencia o carrera dentro del propio establecimiento educativo. En un caso, se mencionó como característica a la *vieja escuela*, como una dimensión que sigue permaneciendo en gran parte de la educación técnica.

A su vez, en algunas respuestas se enfatizó la centralidad para la escuela técnica de seguir sosteniendo la calidad del conocimiento práctico o basado en la práctica. Estas respuestas provinieron de docentes de materias de talleres y laboratorios. Entre las respuestas además afloró la noción de la colaboración, como una manera de nominar a la solidaridad o camaradería con colegas, en relación a la posibilidad de acompañar o concretar proyectos laborales en conjunto.

Finalmente, algunos señalaron la creatividad como una cualidad distintiva en los docentes de enseñanza técnico profesional de nivel secundario. En este sentido, la creatividad fue incorporada como la posibilidad de *ver qué es lo que puede hacer, que es lo que puede dar ahí para mejorar el aprendizaje*. La creatividad se asoció con el entusiasmo, la posibilidad de interpelar a los estudiantes, motivarlos y promover un aprendizaje significativo en los mismos.

A partir del material recolectado, notamos que si bien hay apreciaciones sobre el estar siendo docente, las mismas son dispersas. Podríamos pensarlas como com-partidas: rodean un nosotros provisorio, que se vuelve más tangible cuando aparece la diferencia con el “ellos”, en tanto representantes de la escuela media/secundaria orientada. Es decir, hay un “sí mismo” que en gran medida recupera visiones personales pero que se fragmenta ante la posibilidad de hablar más sólidamente en primera persona del plural. Esta deferencia va en la misma línea de lo que enunciamos en apartados anteriores sobre dificultades en torno al referirse como conjunto.

En este sentido, situamos subgrupos que se han conformado por fragmentaciones vinculadas con la antigüedad, el género, la manera en cómo se ingresó al sistema y las credenciales para ello, la cercanía en términos próximos

a la endogamia en relación al sistema y las particularidades de las materias de las cuales están a cargo. En grupos de mayor antigüedad y cercanía con la educación técnico profesional predomina una vertiente comunal, situada por la transmisión generacional del “ser” docente de técnica. Esto convive con subgrupos incipientes de nuevos docentes que van imponiendo otras maneras de pensarse profesionalmente y reconocerse como tal. En este último caso, los recorridos singulares adquieren mayor peso. No obstante, se sitúa la intención de trabajar con otros ya sea estudiantes y/o pares pero de manera más contingente y basada en nuevos acuerdos (todavía no del todo clarificados).

Las identidades para otros pueden sondear la influencia que el agrupamiento profesional puede tener en relación al entramado social o la vinculación con otros grupos (Dubar, 2002). De este modo, contamos con emergentes que nos permiten acercarnos a la identidad para otros, especialmente cuando los docentes se refieren a la educación técnica en contraste con la media/secundaria orientada. Hacemos la salvedad que pormenorizar en este punto, excede los objetivos de nuestra tesis e implicaría poner en diálogo otras voces más allá de las que provienen de la educación técnico profesional.

A partir de los intercambios y respuestas recabadas, advertimos que la concepción del compromiso en la educación técnico profesional entre estos docentes se acerca a un espacio cercano a concebirla como de resistencia en torno a la educación en general. Los docentes destacan el rol de la escuela técnica como un recorrido que *sirve para la vida, dispone de elementos tangibles, prepara para el trabajo, trasciende los límites del aula*. A la par, aparece el no disponer de grandes conflictos por el comportamiento de los estudiantes, faltas de respeto o demandas familiares excesivas. Entre las percepciones de los docentes surge una valoración tendiente al rol positivo de este tipo de educación, más allá de las críticas y dificultades que señalan y destacamos en el capítulo 6.

Circula entre los docentes la discusión sobre la *calidad educativa* de la técnica: ya sea porque no es lo que era antes o porque sigue sosteniendo cierta prestancia en torno a la *calidad*, especialmente en contraste con escuelas medias/secundarias orientadas. La posibilidad de brindar un servicio educativo

adecuado en algunos entrevistados lo reconducen al componente técnico. En este sentido, remarcan que es dificultoso que un docente *no sepa* de este campo, porque habitualmente el producto o el servicio llega a un resultado concreto. Por ejemplo Alpha (55 años) ante eso comenta:

a diferencia de otros docentes, los docentes de técnica en general no hacen cualquier cosa. Cuando ven que hacen cualquier cosa hablan con otros o dan un paso atrás. Hay cosas que sabés o no sabés. Llega el momento y tenés que dar respuestas a tus alumnos, a las autoridades. Entonces tenés la mirada de mucha gente sobre tu trabajo y si no sabés es...¿de qué te disfrazás? Tenés poco margen para hacer como que sabés.

Entre los entrevistados, está vigente el sentido de la labor en contraste con otras modalidades educativas. Como desarrollamos en el capítulo 6, la escuela técnica dispone de inmediatez con el mundo del trabajo. De esta forma, los docentes encuentran un “más allá” que solamente concluir los estudios secundarios entre sus estudiantes. Este último aspecto, lo asocian con un posible futuro laboral en la mayoría de los casos. No se vuelve tan palpable el “terminar” o “liquidar” una etapa de la vida sino la proyección laboral en términos de lo posible, a lo que se aspira o se desea. A su vez, esto puede relacionarse con procesos laborales que disponen la particularidad de en contados casos arribar a objetivos tangibles como la producción de un bien o la prestación de un servicio.

El conocer los proyectos de los estudiantes incluso se posibilita por cierta inmediatez. En palabras de los entrevistados, se trata de llevar adelante una educación *cuidada o personalizada a diferencia del desborde de otras escuelas* (Delta – 40 años). En la misma línea, Omega (49 años) considera sobre esta situación lo siguiente sobre los docentes de la escuela técnica secundaria:

Con los profesores que hace muchos años que estamos noto eso, como que nuestro corazón esta ahí, está en esa escuela y realmente

si me doy cuenta como que hay un acompañamiento con los alumnos, hay un mayor interés de la contención de los alumnos.

La educación técnica sigue sosteniéndose para los docentes como distintiva de la media/secundaria orientada y su tradición normalista por su carácter fuertemente práctico y relaciones más horizontales. En ese sentido, Gamma (30 años) hace una diferencia entre las escuelas y el trato entre docentes y estudiantes. Él distingue:

En las escuelas medias por ahí se ve como aspectos mucho más de la educación bancaria, esto de recibir cierto tipo de información, adquirirla y digamos obtener ese conocimiento de forma unilateral, eso por ahí no tan a rajatabla obvio pero me parece que en las técnicas desde esta humilde experiencia que he tenido o tengo, me parece que en el contacto con los pibes y con los estudiantes es diferente... más cercano, lo práctico te lleva incluso a eso. Me parece que por lo menos el equipo docente tiene un contacto más cotidiano.

7.4. Formas identitarias profesionales prevalentes en el conglomerado profesional entrevistado

En el entramado teórico de la presente tesis observamos cómo se plantea una “crisis” de las formas identitarias profesionales. En su lugar, ante esta premisa optamos por la idea de una transformación posible. En este sentido, la bibliografía consignada, da cuenta de un pasaje en el cual se hacen prevalentes las dimensiones societarias de las formas identitarias profesionales a la par de la retraída (pero no desaparición) de lo comunal (Dubar, 2002).

En la bibliografía consultada para la constitución de esta investigación, el contexto de transformación es visto como un estado de situación donde lo societario viene de la mano de: la pérdida de la eficacia simbólica de los relatos tradicionales propios de la transmisión intergeneracional, la falta de vigencia de los sentidos asociados al trabajo, la caída de las figuras de referencia y el sentido de pertenencia, la desmotivación, el aumento del trabajo en solitario, la

descolectivización y el despliegue del cinismo (Dubar, 2002; Dejours, 2012a; Pujol, 1999; Revilla Castro, 2017; Zangaro y Szlechter, 2022).

Estas dimensiones expresadas se reconducen a una matriz que permite su consolidación en vinculación con la intensificación de un modo de producción capitalista que ha llevado a enfatizar las desigualdades potenciadas por la globalización y la mundialización como lo hemos expuesto en el entramado teórico (Dejours, 2015; Dubar, 2002).

En lo concreto de los procesos de trabajo docentes, la bibliografía del campo en el contexto español coincidía con estas apreciaciones, encontrando dificultades por parte de diversos docentes para responder a exigencias actuales de múltiples responsabilidades y carga de trabajo. En este sentido, los docentes se manifestaban como impotentes para encontrar respuestas, ya que no contaban con herramientas a nivel formación o experiencia. En contadas ocasiones, esto se veía desde la dimensión de la queja, sin posibilidad de pasar a la acción (Bolívar Botía, 2007; Bolívar Botía et al. 2005; Alonso Sáez. et al., 2015). En Chile, a su vez esta temática se veía recrudecida en términos del malestar entre los docentes al estar en una situación de extrema tensión por evaluaciones de desempeño que conformaban el destino de su trabajo a partir del ingreso o no de estudiantes a instancias de formación superiores (Álvarez y Sotomayor, 2012).

En suelo argentino, si bien situamos puntos de contacto con estas coordenadas, se encuentran diferencias. Es decir, sí detectamos el impacto sobre las formas identitarias profesionales a partir de situaciones macrosociales de avances neoliberales en los años noventa (Freytes Frey, 2004) o a mediados de la década del 2010 (Boulán, 2021). A nivel general ha habido nuevas demandas sobre la figura docente en términos asistenciales o de configuración de desarrollo de inteligencias emocionales y capacidades. A su vez, en estos períodos de tiempo se registraron cuestionamientos por parte de la sociedad sobre el rol y la importancia de la docencia. Esto se tradujo en situaciones de desvalorización y pérdida de sentidos sobre el propio trabajo. En contraste en nuestro suelo, a diferencia de otros países y especialmente en relación a la educación técnico profesional, los mencionados autores encontraban espacios

de “resistencias”, “estrategias de defensa identitarias”, “pensamiento crítico” y protestas ante la irrupción de estas legislaciones.

Entre los elementos identitarios asimismo registramos en nuestro contexto la existencia de una tendencia hacia el cierre de los niveles sobre sí mismos, desarticulación y distancia entre espacios centrales de decisión y de ejecución con respecto a los contenidos curriculares y una “hiper-responsabilización” docente en continuidad con las múltiples tareas que se han sumado a ese tipo de puestos tales como: dimensiones asistenciales, de capacitación continua y de extensión de jornadas más allá de lo prescripto. Esto no se compensa con una retribución económica diferenciada del salario base de los mismos (Vezub, 2007).

Al tomar estos ejes del planteo de la situación, en este apartado buscamos recuperar lo que hemos desarrollado anteriormente en el análisis de datos, siendo esto parte del movimiento necesario para cumplimentar parte de los objetivos específicos que nos hemos dispuesto. De esta forma, en los capítulos anteriores hemos avanzado en:

- Articular las dimensiones socio-históricas de la educación técnico profesional y la configuración de procesos de trabajos docentes.
- Distinguir elementos colectivos presentes en el agrupamiento profesional en diálogo con el contexto social y los procesos de trabajo.
- Reconocer identificaciones profesionales de los docentes producto de sus trayectorias biográficas y relacionales.

De esta manera, discurrimos que estamos en camino a finalizar con el primer objetivo general de la presente tesis: analizar las particularidades que adquieren las formas identitarias profesionales en docentes de educación técnico profesional secundaria de la ciudad de La Plata dentro del escenario global tendiente al desarrollo societario y gestionario.

A la par, en diálogo con este objetivo propusimos la siguiente tesis: los componentes históricos de este agrupamiento profesional posibilitan el desarrollo de una matización de formas identitarias profesionales comunales y societarias.

A partir de los elementos que disponemos en esta investigación arribamos a dar cuenta de la aseveración de la tesis que nos planteamos. Así, no encontramos un arrasamiento de lo comunal. Esto convive con lo societario en múltiples aspectos. La matización de las formas identitarias profesionales no desconoce el avance societario y gestionario. Sin embargo, en la misma se disponen elementos comunales aún prevalentes que se encuentran especialmente en ciertos grupos de docentes.

Es decir, hay una matización de las formas identitarias profesionales que por ejemplo a diferencia de lo que plantea en su producción Revilla Castro (2017) no se da por falta de implicación de parte de los trabajadores. El sentido de la educación técnica cambia para docentes con mayor y menor antigüedad. Entre ambos sigue vigente el formar técnicos y el desarrollar habilidades prácticas entre los estudiantes. Cada grupo, reconduce esto con aristas divergentes a partir de este punto en común.

Esto si bien se ha *aggiornado* a las actualizaciones en el diseño curricular, recupera lo que detectamos en el origen del sector: la preparación y cercanía al mundo del trabajo, más allá de una perspectiva normalista. En este sentido, la dimensión de la vocación queda en otro plano (como lo hemos descripto anteriormente) y en todo caso se reconocen los aportes a la educación de los estudiantes. Esto según el grupo, estará vinculado con el disponer de un título para conseguir un trabajo o por su parte el devenir del pensamiento crítico a través de la educación técnico profesional.

Además de esta consideración, encontramos que la matización en las formas identitarias profesionales responde a la fragmentación que se sostiene desde los inicios de la educación técnica, en tanto “marcas de origen” pero profundizadas por los recovecos del sistema educativo. Esto se complementa con la intensificación de procesos de precarización laboral asociados con tendencias neoliberales de una presencia-ausencia situacionales por parte del Estado (ejemplo: dificultades para la titularización que llevan a temores por la estabilidad en el empleo).

En relación a las características que en la bibliografía señalada se reconocen como rasgos societarios de las formas identitarias profesionales

dimensionamos que los mismos adquieren particularidades en los docentes entrevistados, entre las cuales se encuentran las siguientes:

- Existen tensiones que configuran grupos (o subgrupos propiamente dicho) divididos a partir de la teoría y la práctica, los de más antigüedad o *dinosaurios* y los *nuevos*, las mujeres y los varones. Esto se da a la par de una fragmentación del sistema y las particularidades de la gestión que cada establecimiento educativo adquiere.
- Persiste un sentido en el trabajo que se sustenta en miradas personales: ni organizacionales en sentido general/escolar, ni normativas. El mismo en diálogo con otros/as pero no con todos. Solamente con aquellos que se reconocen como pares.
- Los cuestionamientos sobre lo que podríamos conceptualizar como “relatos tradicionales” que se han transmitido intergeneracionalmente existen. Estos engrosan las fracturas que se dan entre docentes y permite que convivan las voces de quienes en otros momentos históricos hubieran quedado en un segundo plano por no ser exclusivos o “puros” de técnica: docentes que trabajan en varias escuelas, que están a cargo de materias más bien teóricas, jóvenes foráneos de este tipo de educación y mujeres.
- Ante las maneras “clásicas” de enseñar (realización de una parte significativa del proceso de trabajo) los docentes que se corren del seguimiento de los relatos tradicionales introducen su visión particular en relación a la flexibilidad en la planificación y el trabajo con contenidos, el legar un modo de pensamiento crítico y la consideración de la diversidad en el aula. A su vez, sitúan en sus comienzos laborales la formación que han tenido en sus carreras o capacitaciones como importante. A la par, reconocen procesos en estos inicios más *por su cuenta*, en detrimento de aquellos signados por la ayuda de sus colegas. Es decir, se hace patente las dimensiones biográficas propias de sus recorridos para la inserción y primeros tiempos.

- Hay figuras de referencia pero no son para todos aquellas que revisten necesariamente jerarquía o antigüedad. La referencia se produce por el compartir espacios, pertenecer a un mismo sector o departamento y en algunos docentes el haber contribuido en los inicios profesionales.
- Hay un proceso de trabajo que tiende hacia el trabajo más en solitario o con quienes se reconocen como pares (esto se intensificó con la pandemia). Hay una búsqueda de vinculaciones con otros que se reconoce como similares. Hay docentes que abiertamente desconocen qué realizan otros docentes (ej. personal de materias más bien teóricas como literatura con respecto al trabajo en talleres). Entre este grupo que se aleja de los relatos más tradicionales sobre la educación técnico profesional de nivel secundario. A su vez se reconoce una vinculación con colegas más situacional, por actividades puntuales que se convocan por la escuela. Si bien se advierte un sentimiento de camaradería entre ellos, no llega a constituirse en varios de estos casos relaciones donde se ponga a circular dimensiones personales o amistosas o actividades más allá que lo que el trabajo implica.
- Como rasgo distintivo, situamos el lugar de la autonomía para el trabajo personal (desplegar proyectos, planificar, resolver situaciones, trabajar con las demandas que se presentan). Creemos que esto es lo que permite maniobrar ante las múltiples tareas docentes y las crecientes demandas sociales del estudiantado. Por otro lado, esto dificulta el encuentro para trabajar con otros/as que de manera espontánea no se haría. Lo mismo sucede con la posibilidad de permear lo “encapsulado” que quedan los subgrupos y los sujetos.

De esto deducimos que hay una tendencia a la descolectivización. Hemos visto en el agrupamiento profesional intentos por movilizaciones cuando por ejemplo ante circunstancias extremas se ha puesto en duda la estabilidad laboral. En otras circunstancias, hay proyectos que se concretan desde diferentes áreas pero que suelen ser la suma de las partes y no la construcción conjunta de algo nuevo. Esto se produce en

general, salvo en contadas situaciones las cuales son propiciadas por docentes que concentran múltiples horas en los establecimientos.

- En las entrevistas no surgió de manera expresa la desmotivación, ni el cinismo, ni la queja por la retribución salarial, ni señales de resignación. No quiere decir que no existan estos aspectos, así afirmamos que en las entrevistas no aparecieron. Por su parte sí emergieron elementos del malestar y el sufrimiento que veremos en el apartado en el cual profundizaremos sobre el proceso de trabajo de estos docentes y su vinculación con la salud.
- Con respecto al sentimiento de pertenencia, se exterioriza de manera curiosa. No se postula como ser parte de la educación técnico profesional. En todo caso, aparece entre algunos/as como un sentimiento personal para determinada escuela. En esto distinguimos un repliegue quizás ya no tanto del conjunto sino de avance neoliberal de las transacciones que cada docente ha podido o no hacer para reconocerse o ser parte de un “*corpus* docente” del establecimiento educativo.

Por lo anteriormente caracterizado, encontramos elementos propios de las formas identitarias societarias denominadas por Dubar (2002) como reflexivas por ejemplo: conciencia reflexiva, compromiso con el proyecto y no con el nosotros, la constitución del yo por parte de otros vistos como válidos.

A su vez, se exhiben puntos que podrían encontrarse en formas “narrativas” donde la dimensión biográfica y para sí son preponderantes (Dubar, 2002). En estas además, se suelen cuestionar las identidades atribuidas. Sin embargo, entre estos docentes no es tan sobresaliente el yo narrativo que señala otros generalizados. En el conjunto profesional entrevistado si bien existen dificultades para integrar la alteridad (de quienes han detentado o disputan protagonismo en el recambio generacional), hay otros posibles del “ellos” que son capaces de permear el ensimismamiento del “nosotros”. Por ello, hablamos de una matización donde sigue disponiendo lo comunal de participación en lo identitario.

En relación a la dimensión comunal, advertimos que hay ciertos grupos en los cuales la dimensión endogámica está arraigada. Entre ellos hay un distintivo “ellos” y “nosotros”. Allí si se da un relato “tradicional” donde los roles se piensan en un lógica de conjunto. Sin embargo, esto no atraviesa al total de docentes entrevistados sino más que nada a una mirada más bien “idealizada”, deseable, entre quienes disponen de mayor antigüedad, dictan materias más bien prácticas, son varones y/o egresados de técnicas.

Ante esta situación nos preguntamos qué se sostiene de lo comunal entre los docentes entrevistados. Estas dimensiones tampoco reproducen formas puras de este tipo de componentes identitarios sino que, como formalizamos anteriormente, se encuentran matizadas por coloraciones societarias. De esta manera, reconocemos lo comunal en:

- En primer lugar, el sentido del trabajo en tanto catalizador de las formas identitarias profesionales está presente entre los docentes entrevistados. Es decir, existe un qué, un para qué y un porqué que se contempla sobre el proceso laboral, aunque las razones varíen entre grupos. El mismo no se configura como homogéneo o generalizado, como se destaca en autores que distinguen dimensiones comunales marcadas, pero tampoco reviste cinismo.

En docentes con menor tiempo de antigüedad cobra relevancia la actividad docente como una *salida laboral* relativamente rápida. Entre personas con mayores trayectorias en el sector se pone a jugar la mirada de la docencia como un trabajo que posibilitó la carrera profesional y cierta estabilidad laboral.

Ninguno de los entrevistados encuentran en su labor docente la descripción de realizar un trabajo como medio directo para la retribución salarial. Esto, en estos docentes tiende a funcionar como mediador en todo caso entre la actividad y su pago como contrapartida por ello. Hallamos elementos del reconocimiento expresados como orgullo y realización personal, dimensiones que volveremos a considerar hacia finales de este capítulo.

El sentido del trabajo en algunos docentes se vincula directamente con el sentimiento de pertenencia. En otros, hay registro de la referencia de trabajar dentro de cierto establecimiento educativo y el compromiso que esto conlleva.

- En segundo lugar encontramos que para todos los entrevistados, hay una ponderación positiva del papel de la escuela técnica como válida en su función para el bienestar (en diferentes sentidos según los diversos grupos) de los estudiantes. Es decir, entre ellos persiste una eficacia dispuesta en la función de la escuela, lo cual facilitaría asunciones identitarias del devenir docente en tanto figura reconocida para sí, como para otros en torno a su rol.

Esto contrasta con lo dispuesto por Freytes Frey (2004) que daba cuenta que en docentes de educación general básica luego de la reforma de los años noventa se detectaba una degradación del sentido sobre la profesión y una pérdida de *status* asociada a la desvalorización de los procesos de trabajo.

- En tercer lugar, la *cercanía entre docentes y estudiantes* resulta un enunciado validado por quienes dieron sus puntos de vista en esta investigación. Lo situamos como un precepto compartido por la comunidad docente, que hace al legado de lo propio de realizar el trabajo de enseñar en escuelas técnicas. El mismo se ha desarrollado por las necesidades propias de los grupos reducidos como por las peculiaridades de la matrícula de este tipo de educación y nivel.

En términos identitarios, la cercanía como elemento comunal debería marcar el accionar, los pensamientos y sentimientos para el despliegue de la vida individual (Dubar, 2002). En este caso, si bien funciona como un basamento para el despliegue de los procesos laborales, los docentes de mayor antigüedad lo ponen a operar en sus prácticas, pero encuentran

cierta preocupación ante un *exceso de cercanía* propiciada por docentes nóveles.

Es importante advertir que este fundamento que pareciera haber funcionado como un elemento común entre el agrupamiento, si bien pareciera tender a rigidizarse como afirmación, no se explicita ni negocia y se utiliza como medio de manifestar la incomodidad de las transformaciones generacionales. De este modo, este rasgo presentado de esta forma perdería su característica comunal que ha dispuesto hasta ahora. De allí la matización que venimos marcando en torno a la existencia de estas formas identitarias profesionales entre este conjunto entrevistado.

La resistencia al cambio vehiculizada como *exceso de cercanía* es una dimensión que preocupa y molesta a algunos. La cercanía es un elemento propio de la escuela técnica, que para cierto grupo se ha deformado y se juzga como un punto incorrecto en otros. Así, esta situación podría dar cuenta que lo que molesta son los desvíos de las interiorizaciones de las identificaciones que se pueden haber construido en algunos como docentes ideales de educación técnica en otros momentos históricos.

- Por último, damos cuenta de lo que mencionamos anteriormente sobre los vínculos con pares. Entre ciertos agentes, hay mayores interacciones. Entre otros, si bien se reconocen colegas, los mismos se asocian a actividades puntuales y se sostiene un trato cordial, de camaradería. Es decir, advertimos la baja en términos de relaciones más personales entre el conjunto, de la mano de la prevalencia de actividades en solitario. Sobre la reflexión de los elementos colectivos es que avanzaremos en el próximo apartado para determinar si estamos hablando de un agrupamiento profesional o un colectivo de trabajo.

A partir de este desarrollo, es que hemos dado cuenta cómo consideramos la existencia de una matización en términos de formas identitarias

profesionales de estos docentes entrevistados. Existe entre ellos, como describe Dubar (2002), un avance de formas identitarias societarias que convive con elementos comunales. Estos últimos a su vez están altamente atravesados por el recambio generacional y el contexto en el cual esto se produce.

En el análisis que hemos dispuesto hasta aquí hemos ubicado formas identitarias que llamamos “com-partidas”. En las mismas hay un nosotros provisorio, que se vuelve más concreto cuando se define por la diferencia con el “ellos” (docentes de otras escuelas, de otras modalidades educativas o niveles). De este modo, las marcas de origen de la educación técnico profesional resisten y posibilitan la coexistencia de dimensiones comunales, especialmente en ciertos grupos.

Es decir, reconocemos una fragilización del nosotros que resulta compartimentalizada pero que a su vez sigue abonando desde diferentes aristas la importancia del sentido del trabajo, algunas figuras de referencia, la eficacia simbólica de la educación técnico profesional y los intercambios cercanos con estudiantes.

La concepción de transformación (por sobre la idea de crisis) nos permite contemplar el devenir de un modelo particular de formas identitarias (al menos para caracterizar a este conjunto de docentes entrevistados) que no quede polarizado bajo conceptos evolucionistas. De este modo, identificamos la dimensión gestinaria en curso pero no desde una mirada lineal, fatalista, idealizada o ingenua. Al detectar estos elementos sobre este conjunto de docentes es fundamental remitirnos a las condiciones que han contribuido a ello: la intensificación del modo de producción capitalista (que hemos señalado desde diferentes puntos en el análisis previo) con su consecuente reproducción de la vida y las desigualdades.

Al haber llegado a este punto, en el siguiente apartado nos aventuraremos a indagar sobre los efectos de avance societarios y de resistencia comunal en la configuración de lo colectivo entre estos docentes. Es crucial para comprender de qué van estas nuevas configuraciones identitarias a fin de distinguir qué otras superficies pueden revestir lo colectivo no en términos ideales, sino propios de este conjunto de docentes.

7.5. ¿Agrupamiento profesional o colectivo de trabajo?

En este apartado avanzaremos hacia las puntualizaciones que nos permitan discernir si el conjunto profesional entrevistado puede caracterizarse como un agrupamiento profesional o si, bajo determinadas condiciones, resulta posible pensar su configuración como un colectivo de trabajo. El objetivo es reconstruir cómo se manifiestan las dimensiones colectivas en la dinámica concreta del trabajo docente, tomando como base los vínculos, las interacciones y los modos de articulación entre pares.

Desde la psicodinámica del trabajo, lo colectivo no se define por la mera coexistencia de trabajadores en un mismo espacio organizacional. Por su parte, refiere a la posibilidad de construir un nosotros en torno al trabajo real, que habilite la puesta en común de la actividad, su deliberación y su valoración (Dejours, 1998, 2015). En este sentido, lo colectivo constituye una instancia donde se articulan dimensiones sociales, permitiendo que el trabajo no quede reducido a una experiencia solitaria o estrictamente individualizada.

Las dimensiones colectivas imbricadas en los procesos laborales pueden contribuir al sostenimiento del sentido del trabajo, oficiando también como soporte de las formas identitarias profesionales, y constituirse como una condición de posibilidad para la vivencia de placer y bienestar en el trabajo. Para que ello acontezca, resulta central la existencia de relaciones sociales efectivas, entendidas como vínculos interpersonales mediados por normas, acuerdos y referencias compartidas. De este modo, el análisis de lo colectivo requiere atender a las modalidades concretas de encuentro, a los espacios donde se producen los intercambios, a las formas en que se tramitan los desacuerdos, los inconvenientes y las negociaciones en torno al trabajo.

En este marco, el reconocimiento ocupa un lugar central. Tal como plantea Dejours (1998), el reconocimiento no se dirige al sujeto en abstracto, sino al trabajo efectivamente realizado, y opera como un mediador entre la actividad y la identidad profesional. Lo que se reconoce es el modo singular en que los trabajadores logran hacer frente a las exigencias del trabajo real, más allá de lo prescripto.

El reconocimiento se vehiculiza a través de juicios que circulan en el espacio colectivo de trabajo. Los mismos remiten a valoraciones que los pares, superiores o destinatarios formulan sobre el hacer, su utilidad y su calidad. Por ello, Dejours (1998) distingue entre juicios de utilidad y de belleza. Los juicios de utilidad permiten la constatación del trabajo realizado, en tanto verifican que la tarea fue cumplida y que responde a una función. Suelen provenir de instancias jerárquicas, organizacionales o de los destinatarios del trabajo, y hacen visible la actividad, aunque no implican necesariamente una valoración de la calidad del hacer. Los juicios de belleza, en cambio, son emitidos por los pares y se apoyan en criterios propios del oficio. A través de ellos se valora la calidad del hacer, la pertinencia de las decisiones tomadas y la inteligencia práctica desplegada frente a las dificultades del trabajo real. Es este tipo de juicio el que reviste un carácter decisivo en términos identitarios, en tanto valida el trabajo desde el interior del conjunto profesional.

En este sentido, lo colectivo dispone de efectos sobre los trabajadores, vehiculizados por otros en tanto los juicios que circulan dentro del nosotros aportan al reconocimiento. El reconocimiento valoriza el trabajo e indirectamente al sujeto en sí mismo. Por este circuito intersubjetivo se refuerza la identidad de quien trabaja, así como el sentido de lo que se ejecuta, ya sea para constatar la tarea, localizar sus aportes a la organización y/o situar la gratitud de otros sobre lo acontecido. Si bien este reconocimiento puede expresarse en interacciones singulares, la voz de quien reconoce el trabajo lo hace en tanto representante del conjunto profesional (Dejours, 2012b).

La existencia de dimensiones colectivas puede funcionar como un reservorio de elementos que fortalecen el nosotros en términos identitarios. Esto favorece la posibilidad de disponer de encuentros entre colegas y/o jerárquicos donde se puedan establecer vínculos y conocerse. El encuentro habilita instancias de debate, intercambio y acuerdos sobre normas. De sostenerse en el tiempo, estas interacciones pueden dar lugar a la confianza, entendida como la posibilidad de reconocer al otro como colega y no como amenaza. Cuando estas condiciones se potencian, puede acontecer la cooperación, es decir, la voluntad de trabajar de manera conjunta (Dejours, 2015).

De este modo entre lo colectivo y las configuraciones identitarias para modelar un nosotros internalizado (más allá del tiempo y el espacio) es preciso contar con: encuentro, normas y reglas, reconocimiento, confianza y por ende cooperación. En breve, veremos cómo esto se da entre los docentes entrevistados, disponiendo como base la existencia de formas identitarias matizadas entre ellos.

Hacemos la salvedad que, tanto en el entramado teórico como en la articulación con los datos empíricos, dimos cuenta que en este contexto de intensificación del capitalismo y giro gestionario, se observa un avance societario en el cual las dimensiones colectivas han disminuido su vigor, al menos en clave de lo comunal. Diversos autores señalan que en esta coyuntura, la cooperación ha tendido a ceder ante su forma degradada: la coordinación. Esta última pone en jaque la civilidad y la confianza, exacerbando competencia, cinismo, desolación, individuación y soledad (Dejours, 2012b, 2015; Dubar, 2002).

Dentro de esta investigación, formulamos como tesis que los aspectos comunales presentes en este conjunto docente contribuirían al pasaje desde un agrupamiento profesional hacia la conformación de un colectivo de trabajo, con efectos sobre la salud laboral. A partir del análisis de la información recolectada, en este apartado nos disponemos a evaluar la primera parte de esta afirmación. En el apartado siguiente profundizaremos los efectos de estas configuraciones colectivas en relación con la salud.

A los fines analíticos, los elementos colectivos de este conjunto docente serán abordados a partir de los siguientes ejes:

- los encuentros y espacios para ello (dentro y fuera del trabajo)
- la manera en la cual se registran y transitan los inconvenientes, los desacuerdos y posibles negociaciones.
- los juicios de utilidad y de belleza que estructuran el reconocimiento
- la existencia o no de normas compartidas sobre el trabajo y las dimensiones de la confianza en tanto registro de otros y trabajo a la par.

A partir de estos lineamientos, nos situaremos en condiciones de afirmar si, en este conjunto profesional, predomina la cooperación o si adquiere mayor

relevancia la coordinación. En el primer caso, podría sostenerse la existencia de un colectivo de trabajo. En el segundo, se trataría de un agrupamiento o conjunto profesional.

Encuentros y espacios de trabajo compartidos

Entre los docentes entrevistados, la posibilidad de encuentros y espacios de trabajo compartidos es variada, tal como lo hemos mencionado previamente.

Si bien existen instancias administrativas propuestas por la gestión provincial como jornadas, perfeccionamientos y capacitaciones, estas se presentan de manera discontinua. Del mismo modo, los establecimientos educativos y los departamentos dentro de ellos convocan reuniones destinadas a la planificación del año o al desarrollo de proyectos comunitarios y educativos, aunque sin una regularidad ni una previsión clara en el cronograma.

Como desarrollamos con anterioridad, el ámbito escolar se encuentra regulado por un entramado normativo que se traduce en prescripciones que organizan el despliegue de la vida escolar. Más allá de las situaciones de encuentro mencionadas, no identificamos actividades programadas ni espacios institucionalizados dentro de las escuelas que habiliten la generación sistemática de acuerdos para abordar lo emergente, lo cotidiano o la planificación conjunta de proyectos. En este sentido, los encuentros aparecen ligados a demandas puntuales solicitadas instancias de gestión o autoridades, más que a una lógica de trabajo colectivo sostenido.

Así, parte de los entrevistados señalan la existencia de encuentros que se producen de manera informal y, en muchos casos, por fuera de los horarios laborales. En algunas ocasiones, estos encuentros se vinculan estrechamente con el trabajo. En otras, más acotadas, se relacionan con la apertura a actividades sociales o pasatiempos compartidos en el marco de vínculos de camaradería.

A su vez, dentro de los establecimientos educativos, la posibilidad de encuentros informales se concreta cuando las condiciones lo permiten, ya sea por la disponibilidad de tiempo o por una carga horaria extensa en un mismo

establecimiento. Estos intercambios pueden darse en los recreos, en las salas de profesores o en los talleres.

En algunos relatos, la dimensión social aparece asociada con la idea de *perder el tiempo* y se considera necesaria solo frente a situaciones urgentes de trabajo, rasgo que se reconoce cercano al avance societario/gestionario. La posibilidad de encuentros entre colegas se ve mayormente restringida a los subgrupos en los que los docentes se encuentran, van siendo parte o eligen pertenecer. En otros casos, especialmente entre quienes disponen de múltiples módulos en distintos establecimientos, la posibilidad de conocimiento mutuo se vuelve más limitada. Entre estos docentes, los preceptores aparecen como los principales actores con quienes se mantiene mayor contacto, luego del vínculo con los estudiantes.

Para los docentes entrevistados, los estudiantes ocupan un lugar central en su experiencia de trabajo. Son reconocidos como apoyos con quienes cuentan para llevar adelante proyectos, conocer el funcionamiento cotidiano de la escuela, las novedades que se producen y reafirmar el sentido de su trabajo. En algunos casos, también se constituyen como interlocutores del trabajo docente, en intercambios vinculados a cómo los docentes entienden la escuela, toman decisiones y sostienen el sentido de su tarea. Lo anteriormente descripto revela el carácter relativamente cerrado de ciertos procesos laborales docentes, en los que el trabajo se despliega principalmente en el aula, en cercanía con los estudiantes y con un margen relativo de autonomía.

De este modo, observamos interacciones limitadas entre colegas como consecuencia tanto de condiciones contextuales, tales como el pluriempleo, la intensificación de los procesos de trabajo, la fragmentación del sistema educativo y la inestabilidad laboral, como de las lógicas imperantes que impactan sobre las formas identitarias profesionales com-partidas en el seno de los establecimientos educativos.

Por ejemplo, Beta (32 años) comenta que la pandemia complicó el compartir actividades que se realizaban anteriormente dentro de la escuela en momentos de *tiempos libres* como puede ser a la hora del almuerzo. Ante la

posibilidad de disponer de actividades o momentos por fuera de la escuela con compañeros afirma:

Mucho no, por fuera de la escuela no. Antes, un jueves, un viernes, sí comprábamos ponele choris, patys y nos hacíamos una comida, en el fondo tenemos parrilla y nos quedábamos a comer juntos. Los docentes digamos. El taller y algunos profes amigos.

Tramitación de desacuerdos, inconvenientes y negociaciones en el trabajo

A lo largo de las entrevistas les consultamos a los docentes cómo solían resolver inconvenientes en sus trabajos. La pregunta fue formulada de manera amplia, con el fin que fueran los propios entrevistados quienes delimitaran qué situaciones consideraban problemáticas y cómo procedían ante ellas. El surgimiento de inconvenientes o situaciones imprevistas forma parte constitutiva del trabajo real y permite acceder tanto al contenido de aquello que genera contratiempos como a las modalidades desplegadas para enfrentarlos (Dejours, 2015).

La mayoría de las respuestas situaron los principales inconvenientes en conflictivas pedagógicas y vinculares con los estudiantes. En segundo lugar, se mencionaron dificultades que podían obstaculizar el trabajo, como la falta de materiales y recursos o conflictos con colegas. En lo que respecta a los inconvenientes vinculados con los estudiantes, los docentes señalaron que, en una primera instancia, tendían a resolver estas situaciones de manera individual, apelando a expresiones como *por mis propios medios, de manera personal o yo solo*. Para ello, indicaron que recurrían al razonamiento, la comunicación, el encuadre normativo o al trabajo preventivo orientado a la construcción del vínculo.

Cuando estas estrategias no resultaban suficientes, los entrevistados señalaron que recurrían a las autoridades escolares, respetando las instancias jerárquicas reconocidas: preceptores, jefes de departamento o de área y, en última instancia, directivos (secretario, rector, vicedirector o director). Este recorrido pone de manifiesto una tramitación escalonada de los conflictos, que se inicia en el plano personal y se desplaza posteriormente hacia instancias

jerárquicas, sin que aparezcan de manera sistemática espacios colectivos de deliberación entre pares.

En el conjunto de entrevistas analizadas, observamos una escasa presencia de referencias a instancias extraescolares: inspecciones, espacios regionales, juntas o sindicato. En particular con respecto a las menciones al sindicato, estas no emergieron de manera espontánea en los relatos, sino que aparecieron únicamente (y de manera acotada por las decisiones metodológicas explicitadas en el capítulo 5) cuando la entrevistadora indagó de forma directa si apelaban al sindicato ante inconvenientes. En esos casos, los entrevistados afirmaron que no. Así, mencionaron que el contacto con el sindicato (cuando lo había) se producía ligado a aspectos normativos del trabajo docente, necesidad de licencias o a dimensiones asociadas con beneficios sociales. De este modo, la referencia a lo gremial se configura más como una instancia puntual de asesoramiento ante contingencias específicas que como un espacio de pertenencia o de elaboración colectiva de la experiencia laboral.

En lo que respecta a inconvenientes o desacuerdo con otros docentes, la mayoría de los participantes los sitúan como aislados y recalcan que si se han producido, los mismos han tenido que ver con fallas en la comunicación, malos entendidos, tomarse de manera personal las cosas, por conflictos por los materiales o las condiciones en cómo se puede llegar a dejar un taller. En el caso de los docentes de taller, la posibilidad de abordar estos desacuerdos aparece como más directa, incluso en ocasiones delimitada por orientaciones específicas. Esto se vincula con la existencia de vínculos más cercanos entre estos docentes, asociados a prácticas compartidas y a modos de socialización atravesados por elementos de la masculinidad. Como ser, en palabras de Ipsilon (58 años) se reconoce esto cuando señala:

La forma de manejo es un poco dura, un poco antigua, entre hombres. Es más entre nosotros como "Che, me dejaste la luz prendida" "Uy, discúlpame" pero después no hay conflictos. Se resuelven entre nosotros; pasa que la escuela tiene sectores de reunión de profesores independientes, no hay un lugar donde entremos todos los profesores porque somos muchos. Mi contacto está mayoritariamente con los

profesores de electrónica y yo no sé qué pasa por ejemplo, con los profesores de Ciencias Naturales; solo nos cruzamos o no nos conocemos porque la escuela es muy grande.

Al profundizar sobre la posibilidad de resolución de inconvenientes en el trabajo, mayoritariamente los docentes expresan que contarían con el apoyo de sus compañeros o colegas. Sin embargo, este apoyo se enuncia de manera general, sin que se despliegan acciones concretas implementadas o previstas. Subrayan que el hecho de que se pueda charlar no implica necesariamente que la dificultad se tramite colectivamente ni que se acompañe hasta arribar a un acuerdo.

Algunos docentes indican que las situaciones que generan conflicto o inconvenientes pueden exponerse por ejemplo en capacitaciones o jornadas (las cuales suelen ser acotadas) donde hay encuentros grupales de docentes y autoridades. Estas suelen convocarse con el objetivo de reflexionar sobre las maneras de trabajar o encarar propuestas o los llamados *Proyectos Educativos Institucionales* (PEI) propios de cada establecimiento-escuela o de gestión provincial. No obstante, si bien estos espacios permiten enunciar el malestar, no suelen habilitar su profundización ni el seguimiento de posibles modos de abordaje.

Ante estos imponderables, aparece de manera expresa por parte de los entrevistados cierta reticencia o demora en recurrir a autoridades por temor a la mirada ajena y al situarse como *buchón*, es decir como una persona que delata a otra ante superiores no recurriendo directamente al diálogo personal y directo. La demora se acompaña del silenciamiento bajo la consideración de intentar resolver lo dificultoso por sí mismo. En casos que los docentes conceptualizan como de mayor gravedad (como ser porque lo interpersonal podría dificultar la convivencia) sí señalan la posibilidad de apelar al arbitraje de las autoridades. No ocurre lo mismo con instancias externas, tales como espacios sindicales o referencias ministeriales, tal como señalamos previamente. En este punto, la dimensión endogámica del agrupamiento docente, junto con rasgos de masculinización en la socialización laboral, refuerza la tendencia a resolver los conflictos de manera individual o puertas adentro.

A la par, especialmente entre docentes más jóvenes, se menciona que no se reconocen posibles figuras mediadoras ante los conflictos. Un ejemplo de esto es lo expresado por Épsilon (31 años) cuando se le pregunta si cree que podría contar con el apoyo de alguien ante inconvenientes. Así, ella dice:

no sé, quizás lo trataría más desde lo personal, no sabría bien a quién recurrir porque creo que tampoco la institución dispone de ninguna figura mediadora... cada cual tiene su tarea, hay docentes, hay preceptores, hay gente encargada de gabinete, hay bibliotecarios, hay directivos y yo creo que la última figura quizás sería un directivo pero bueno... me parece que también es una figura meramente representativa, no es una figura con la que yo me sienta muy allegada en mi trato.

A partir de lo anteriormente expuesto, se evidencian ausencias en torno a canales de comunicación y espacios colectivos que habiliten la tramitación de inconvenientes, desacuerdos y conflictos en el trabajo docente. Esta situación adquiere mayor relevancia al articularse con las dificultades previamente señaladas para encontrarse, conocerse e intercambiar en lo cotidiano, consolidando modalidades de resolución centradas en lo individual o en lo jerárquico, en detrimento de la construcción de acuerdos colectivos sostenidos.

Reconocimiento del trabajo: juicios de utilidad y de belleza

En los relatos de los docentes entrevistados, el reconocimiento aparece de manera heterogénea y fragmentada, lo que resulta coherente con la matización de las formas identitarias profesionales previamente reconstruidas. En este sentido, la diversidad de posicionamientos identitarios se traduce en modos diferenciales de vivenciar y otorgar sentido al reconocimiento del trabajo, sin que este logre constituirse como una experiencia homogénea para el conjunto profesional. En términos generales, no se identifican dispositivos organizacionales formales y sistemáticos orientados al reconocimiento del trabajo docente, lo que refiere a la ausencia de instancias concretas de devolución, valoración o análisis del trabajo real en el funcionamiento cotidiano de los establecimientos-escuela.

Si bien, en el plano normativo, cada docente cuenta con una calificación producto de la Calificación Anual Docente por su desempeño (Ley n° 10.579, 1987), esta instancia no es referida por los entrevistados como un espacio efectivo de reconocimiento del trabajo realizado. En cambio, predominan formas informales de reconocimiento, que se despliegan en espacios cotidianos del trabajo y adquieren sentido en función de los vínculos entre pares y, en algunos casos, del trato con los estudiantes.

Desde la psicodinámica del trabajo, el reconocimiento se estructura a partir de dos planos complementarios: la constatación y la gratitud (Dejours, 1998; Dessors y Molinier, 1998). La constatación remite al hecho de que el trabajo realizado sea visto, registrado y reconocido como existente. En los relatos analizados, este plano aparece de manera acotada y se articula principalmente con los juicios de utilidad, en tanto permiten verificar que la tarea fue efectivamente cumplida y que responde a determinados requerimientos funcionales de la organización escolar.

Este tipo de reconocimiento se expresa en formulaciones que enfatizan el cumplimiento y el esfuerzo. Por ejemplo, Zeta (36 años) señala: *hemos hecho todo lo que hemos podido*, o Rho (50 años) refiere que *luego de la pandemia tuvimos que retomar desde cero*. En estos casos, el reconocimiento no se orienta a la calidad del hacer, sino a la confirmación de que el trabajo fue realizado en condiciones adversas. Asimismo, se identifican expresiones donde la constatación del trabajo se inscribe en una lógica organizacional y administrativa, asociada al cumplimiento de prescripciones curriculares. Esto se observa en referencias tales como *tenemos contenidos que dar... entonces esos contenidos los damos* (Tau - 64 años) o *los contenidos están en la planificación de los programas que baja el ministerio* (Ipsilon - 58 años). Aquí, el reconocimiento se limita a verificar la adecuación a lo prescripto, sin abrir necesariamente un espacio para la valoración del trabajo real ni de las decisiones singulares desplegadas por los docentes.

En lo que respecta a la gratitud, esta se vincula con el reconocimiento del valor del trabajo y con la apreciación de la calidad de lo realizado. Este plano se expresa fundamentalmente a través de los juicios de belleza, que, según Dejours

(1998), solo pueden ser emitidos por quienes comparten el mismo oficio y conocen desde “adentro” las exigencias, riesgos y dificultades del trabajo real. En el material empírico, estos juicios aparecen de manera localizada, especialmente entre docentes vinculados a talleres y laboratorios, lo que pone de relieve la necesidad de condiciones colectivas específicas para que el reconocimiento entre pares pueda desplegarse.

En estos ámbitos, el reconocimiento no adopta la forma de evaluaciones explícitas, sino que se manifiesta en gestos cotidianos de validación mutua, en el respeto por el criterio del otro y en la posibilidad de intercambiar modos de hacer sin necesidad de justificarlos permanentemente. Esta dinámica se expresa cuando los docentes describen acuerdos informales del tipo *yo hago esto, vos hacé lo otro* (Ipsilon - 58 años), donde el reconocimiento entre pares funciona como soporte del oficio y como sostén de las formas identitarias profesionales.

Del mismo modo, la gratitud se inscribe en la valoración implícita del saber del otro, cuando se reconoce que una misma práctica puede ser abordada desde distintos puntos de vista y que cada docente puede otorgarle enfoques diversos según su experiencia. En estos intercambios, el reconocimiento no se dirige al resultado final, sino al modo singular de hacer, produciendo una validación recíproca que se sostiene en las relaciones sociales entre pares y contribuye a que el trabajo no quede reducido a una experiencia solitaria.

En los relatos analizados, la experiencia de orgullo aparece de manera selectiva, asociada a situaciones en las que el trabajo docente recibe algún tipo de reconocimiento. Tal como fue desarrollado previamente en este capítulo, el orgullo no se configura como un rasgo generalizado del conjunto, sino que emerge cuando el trabajo logra ser valorado en su aporte y en su modo de ejecución. En este sentido, el orgullo puede ser considerado un indicador sensible de la circulación del reconocimiento, en tanto permite a los docentes identificar efectos de su trabajo y atribuirse un lugar activo en lo producido. Por el contrario, allí donde el reconocimiento no circula o queda reducido a la mera constatación funcional, la experiencia de orgullo tiende a diluirse o directamente a no configurarse.

En este marco, cuando el reconocimiento del trabajo no circula entre pares ni se consolida en el plano organizacional, se observa en algunos relatos un desplazamiento del reconocimiento hacia los estudiantes. Esto aparece con mayor fuerza entre docentes que se desempeñan en materias curriculares, donde el trabajo se organiza de manera más individual debido a condiciones estructurales como el pluriempleo, la fragmentación horaria y la escasa presencia en los establecimientos. Este desplazamiento no reemplaza el reconocimiento colectivo, sino que opera como un recurso parcial frente a su debilitamiento.

En estos casos, el reconocimiento proveniente de los estudiantes adquiere un lugar central y se expresa en la respuesta, el interés, el progreso o el agradecimiento de estos. Si bien este tipo de reconocimiento puede sostener sentidos positivos del trabajo y habilitar experiencias de orgullo, no cumple la misma función que el reconocimiento entre pares tal como lo conceptualiza la psicodinámica del trabajo. En particular, no contribuye a la construcción de un registro compartido del hacer ni a la validación colectiva del trabajo docente. De este modo, el reconocimiento de los estudiantes aparece como un recurso significativo, aunque parcial, frente a la fragilidad de otras instancias de reconocimiento del trabajo.

Normas compartidas y confianza

Entre los participantes de la investigación detectamos que la confianza se encuentra encapsulada, dentro de los circuitos de quienes son reconocidos como pares. La modalidad que adquiere es de corto alcance y parece limitarse a un umbral posible dentro de lo que resulta conocido de determinada área o departamento. Incluso esta limitación se observa al momento de implementar acciones conjuntas. De esta forma, lo situamos en el discurso de Alpha (55 años) cuando afirma:

...los proyectos de la escuela están formalizados, no sé si tan democratizados. Siempre son los mismos profes los que participan. No sé si porque se pasan de entusiasmados o porque otros profes no lo conocen.

Hay barreras que impiden atravesar la una rompiente desde donde generar conocimiento y la construcción de un nosotros en sentido amplio/organizacional. Es decir, hay grupalidad entre algunos docentes pero no terminan de configurarse relaciones cruzadas por estos cercos o fragmentaciones que mencionamos en el análisis previamente. Hay resistencia al cambio y desconfianza ante la entrada de nuevos docentes. En ese contexto, la integración entre grupos aparece como poco probable, limitando la posibilidad de construir aportes cooperativos que trasciendan los espacios ya consolidados.

En el material empírico analizado, el trabajo docente en la Educación Técnico Profesional secundaria se inscribe en un campo altamente normativo, atravesado por una multiplicidad de marcos legales, diseños curriculares, reglamentaciones y disposiciones administrativas que prescriben contenidos, objetivos, tiempos y modalidades de intervención. Los docentes hacen referencia recurrente a la presencia de estos documentos, señalando que *los contenidos ya están fijados*, que existen programas que *bajan* desde niveles centrales o que las prácticas deben adecuarse a planificaciones previamente establecidas. Este entramado normativo configura un horizonte prescriptivo denso que estructura formalmente la organización del trabajo, tal como lo hemos mencionado previamente.

No obstante, tal como lo plantea la psicodinámica del trabajo, entre el trabajo prescripto y el trabajo real se abre una distancia inevitable, en tanto ninguna norma logra anticipar la totalidad de las situaciones concretas que emergen en el hacer cotidiano (Dejours, 1998, 2015). En los relatos, este desajuste se evidencia cuando los docentes señalan la necesidad de *adaptar los contenidos, reacomodar las prácticas o resolver con lo que hay* frente a limitaciones materiales, tiempos reducidos o características específicas de los grupos de estudiantes. En este marco, se despliegan márgenes de autonomía que denominamos “puertas para adentro” del aula, los cuales resultan indispensables para que la tarea pueda efectivamente realizarse.

En este marco, las normas compartidas no se presentan como reglas explícitas ni como acuerdos formalizados colectivamente, sino como un conjunto de normas implícitas, situadas y fragmentadas, que regulan de hecho la

participación y los modos legítimos de intervención. Estas normas se expresan, por ejemplo, en quiénes suelen ser convocados para participar en proyectos, en cómo se distribuyen determinadas tareas o en qué iniciativas resultan viables y cuáles quedan relegadas. Tal como señalan algunos entrevistados, *siempre son los mismos* quienes participan de ciertos espacios, mientras que otros docentes quedan al margen, no necesariamente por una exclusión explícita, sino por el funcionamiento de reglas tácitas que ordenan la dinámica organizacional.

La producción y el sostenimiento de estas normas implícitas se encuentran estrechamente vinculados a las dinámicas comunicacionales. En los relatos se observa que gran parte de la información circula de manera informal, a través de intercambios acotados entre determinados docentes, canales de difusión, pasillos, reuniones parciales o comunicaciones fragmentadas. La ausencia de espacios sistemáticos de intercambio colectivo, junto con la circulación selectiva de la palabra, contribuye a que las normas permanezcan en un plano tácito, naturalizadas en el hacer cotidiano y poco disponibles para su explicitación, revisión o discusión. De este modo, la comunicación no solo transmite información, sino que también produce y reproduce normas, delimitando quiénes acceden a ciertos circuitos y quiénes quedan por fuera.

Asimismo, estas normas implícitas tienden a sostener configuraciones de trabajo ya conocidas y a reducir la incertidumbre que implicaría abrir el trabajo a nuevas articulaciones. En contextos atravesados por sobrecarga laboral, fragmentación del tiempo de trabajo y múltiples demandas, estas regulaciones informales permiten que la actividad se sostenga. Sin embargo, al mismo tiempo, operan como un límite para la construcción de normas compartidas de mayor alcance, en tanto refuerzan la segmentación entre subgrupos y dificultan la elaboración colectiva del trabajo real.

En consecuencia, aun en un contexto fuertemente regulado por normas formales, el trabajo docente se apoya en una trama de regulaciones informales que articulan lo prescripto con lo real, pero que no alcanzan a constituirse como normas compartidas a nivel organizacional ampliado. La coexistencia entre una alta normatividad externa y una autonomía “puertas para adentro” contribuye a

explicar la persistencia de acuerdos parciales, la encapsulación de los vínculos de trabajo y los límites para el desarrollo de formas más amplias de cooperación.

A partir del análisis de los 4 lineamientos propuestos para avanzar sobre el análisis del apartado, nos encontramos en condiciones de poder avanzar sobre la pregunta si nos encontramos ante un agrupamiento profesional o un colectivo de trabajo.

Para ello, como ser Pujol (2013a) apuntala como necesario para la conformación de un colectivo de trabajo tres aspectos vinculados a cómo se dan las relaciones sociales en el trabajo:

- sentirse parte de un grupo con quienes se comparten actividades
- reconocer la existencia de un sentimiento de pertenencia al grupo
- existir una “comunidad de prácticas” que en términos identitarios posibilitaría no vacilar sobre las reglas y saberes de un oficio.

Entonces, si bien a lo largo de la tesis hemos observado elementos colectivos, concluimos que estos no alcanzan a desplegarse como lo sitúa la autora para concebir a un colectivo de trabajo. En todo caso, hay subgrupos que disponen de normas en común sobre el trabajo, existencia de reconocimiento entre pares y confianza. Entre estos, existe cooperación pero no supera los límites de los nichos que la atañen.

En “el todo” que hace a las relaciones sociales entre los docentes entrevistados, los engranajes para concretar acciones conjuntas a nivel del establecimiento educativo adquieren el tinte de coordinación: la suma de las partes. A diferencia de la bibliografía que aporta la psicodinámica sobre la coordinación, en este conjunto profesional no registramos arrasamiento y manifestación en relación al cinismo, la desolación y la soledad. Si aspectos asociados a la desconfianza (Dejours, 2012b, 2015; Dubar, 2002).

A partir de lo que hasta aquí hemos considerado, afirmamos que nuestra segunda tesis no se corrobora, al menos en los términos en que fue planteada. La misma sostenía que los aspectos comunales de los docentes entrevistados serían susceptibles de contribuir al pasaje desde un agrupamiento profesional hacia la conformación de un colectivo de trabajo, lo que tiene impacto sobre la

salud en términos laborales. Sobre la última dimensión, ahondaremos en el siguiente apartado del análisis de datos.

Nuestra investigación tiene como objetivo situarse en clave comprensiva. Debido a ello y en lo que respecta a la actual situación de los elementos colectivos entre los docentes entrevistados distinguimos los siguientes aspectos.

En primer lugar, por la información recolectada y analizada, consideramos que estamos frente a un recambio generacional en curso que atraviesa a estos docentes, con dificultades para encontrarse y actualizar las normas que hacen al oficio. De allí se desprenden la cooperación limitada y la coordinación en términos organizacionales.

El ingreso al sistema por “recomendación” puede ser un elemento que antaño contribuyó a generar necesariamente un diálogo interpersonal entre generaciones ya que se ingresaba a la escuela técnica “de la mano” de determinada persona, que solía ser de referencia. Esto permitía cierta tranquilidad, a partir de la cual podemos aventurarnos a pensar que se instauraba una jerarquía clara, un orden y se disminuían posibles celos o desconfianzas. Allí *los nuevos* entraban a una lógica de colectivo de trabajo. Al darse una nueva forma de ingreso, ese circuito intergeneracional perdió influencia y aparecieron elementos que contribuyeron a la desconfianza y rivalidad.

En segundo lugar, ante la fragmentación dada de los *nuevos* y los *viejos*, se acoplaron algunas voces que estaban en segundo plano o quedaban marginadas o solitarias: docentes de materias más centradas en la teoría, “forasteros” y mujeres. Esta nueva situación sumó a que se comiencen a conformar grupos emergentes entre docentes que se reconocen como pares, no registran de manera exacerbada entre ellos rivalidad y comparten códigos vinculados con su formación. Estos grupos disponen de elementos marcados por recorridos biográficos y no terminan de postular nuevas maneras de ser y estar en la educación técnico profesional secundaria. Así, estos docentes se caracterizan por pertenecer a la educación técnica, dictar materias similares (generándose otras formas de endogamia), poseer una formación académica

más estricta y ser jóvenes. Entre estos docentes hay cierto sentido de pertenencia pero no se reconocen como parte del conjunto.

Para la nueva generación la situación se vuelve un poco más “libre de favores” ante la posibilidad de eludir el ingreso por recomendación y el visto bueno por parte de las autoridades. De este modo, se empieza a trabajar diferente, más horizontal y colaborativo, no plegándose a los discursos tradicionales. Esto convive con otros docentes de técnica, egresados de la misma que reproducen una jerarquía, incluso entre los más jóvenes.

La dimensión generacional es central para reconocer que estamos frente a un agrupamiento profesional y no ante un colectivo. Esto no es simplemente por un enfrentamiento “naturales” entre grupos. Por su parte, consideramos que ello responde a las consecuencias de la no tramitación de dificultades que se sucedieron en lo macro-social/contextual.

Desde lo que sostenemos en el entramado teórico, el encuentro es la base para lo necesario: traer a la escena el conflicto. Así, en tercer lugar atendemos que la tensión que se observa entre generaciones tiene muchas aristas. No obstante, no podemos desconocer el peso de variables macro como ha sido la estabilidad laboral y la flexibilización. Resulta dificultoso atravesar una barrera en el mejor de los casos considerada como “cordialidad” para que se genere confianza. Hay normas compartidas que se deben a la gran prescripción del campo. No obstante, no avanza la confianza intergeneracional e intergrupo.

La situación de no regularización de la estabilidad laboral y la modificación de la toma de módulos por SAD (dejando por fuera la discrecionalidad que durante años tuvo las direcciones en el ejercicio del poder) puede ser vista como una amenaza corporizada por la presencia de docentes jóvenes que han pasado por instancias formales educativas y tienen puntajes elevados. Esto no se expresa abiertamente sino que se designa bajo variados argumentos:

- Tienen un exceso de cercanía con los estudiantes
- No disponen de empiria o contenidos a transmitir por la experiencia
- Trabajan mucho teóricamente

Hay un malestar vigente que se expresa como tensiones y fragmentaciones, lo cual genera dificultades entre los grupos para conformar un colectivo de trabajo. Los docentes más antiguos han estado en una relación dilemática donde el Estado no ha implementado políticas acordes a generar tranquilidad en términos de estabilización (titularización). Se han dispuesto “parches” y los propios docentes han quedado tironeados por el sistema: amenazados ante la especulación de posible pérdida de trabajo por los más jóvenes y silenciados ante las desventajas de la inestabilidad que contribuye a la desregulación. Esto último, al mismo tiempo, ha posibilitado que los docentes más antiguos incrementen sus salarios mediante la toma de módulos, aunque persiste el fantasma de que, en algún momento y en función de las políticas de gobierno, ello pueda perderse. Cabe aclarar que no pueden tomar la misma cantidad de módulos quienes son titulares que aquellos que son provisionales o suplentes.

En este sentido, el informante clave n° 3, aporta una visión coherente con el desarrollo de este apartado cuando señala:

Bueno... me ha pasado de ir ahora después de la pandemia a escuelas y encontrarme que ya no existe más la matera. Por todo esto de la pandemia no se pueden juntar a tomar mate ni nada por el estilo, entonces tampoco está el lugar donde antes era un lugar de comunicación y seguimiento de las situaciones. Yo lo que sigo pensando es que tienen que haber más ámbitos para los docentes de la ETP...no digo de volver a lo que en sus principios del CONET eran los cargos de MEP (maestro de enseñanza práctica) pero si tener tiempos y espacios para interactuar con el encargado del laboratorio o el encargado del pañol para coordinar el uso de las herramientas y máquinas para poder programar la clase dentro de la institución. Yo entiendo que muchos docentes proyectan las clases desde sus casas, docentes de la formación general... normalmente tienen establecido cómo van a hacer las prácticas y todo...pero los docentes de formación científica o de las tecnológicas tienen que utilizar equipamiento que a veces no están capacitados al cien por ciento o no tienen los conocimientos de la máquina, lo cual tendrían que tener

asesoramiento de la institución y tener la posibilidad de capacitarse, practicar para luego transmitirle a los chicos esa enseñanza.

También, el mismo agrega sobre los cambios en los últimos años en la educación técnica:

tecnológicamente los atravesó a todos...su comunicación fue variando...creo que...sin equivocarme...hay una...me gustaría hacer una encuesta o algo por el estilo...era típico...típico de los maestros de taller que el primer viernes cuando se cobraba se hacía el asado de los maestros de taller y creo que en este momento eso no está...no hay más esa comunicación que había entre los docentes. También que ha cambiado, estamos hablando de escuelas que antes tenían 40 docentes y ahora tienen 80...100 o más...se aumentó la cantidad de docentes, de chicos y las relaciones interpersonales también se cambiaron.

Hay solo vestigios de un colectivo que estimamos que se reconduce antes de la ley federal de educación. Empero, sí encontramos elementos colectivos como lo detallamos anteriormente. En el próximo apartado y último avanzaremos a distinguir qué lugar adquiere lo colectivo para encontrarse con lo real del trabajo y sus posibles consecuencias sobre la salud y el malestar en términos de lo laboral para los docentes entrevistados.

7.6. Formas identitarias profesionales, dimensiones colectivas y vinculaciones la salud de los trabajadores

Desde nuestro entramado teórico planteamos las triangulaciones que se pueden establecer en torno a la salud laboral por parte de la psicodinámica y la salud colectiva latinoamericana.

De este modo, la psicodinámica parte de ponderar que los sujetos se muestran activos en sus trabajos ya que el mismo nunca resulta neutral. Así, el mismo puede ser fuente de placer o sufrimiento. Del mismo modo, tiene en cuenta el desarrollo de inteligencias por parte de los sujetos ante lo emergente e imprevisto del trabajo con el fin de transaccionar entre lo prescripto y lo real (Dejours, 1998).

A la par, para esta perspectiva teórica el encuentro con lo real conlleva sufrimiento ya que supone movilizaciones en pos de reorganización. Ante esto, la dimensión del reconocimiento de otros (especialmente de compañeros/colegas) posibilita ir más allá de gratificaciones solipsistas para contar con elementos que fortalezcan la identidad en el trabajo. De esta forma, el rol de otros en el trabajo favorece el encontrar un sentido en lo que se hace, implicarse, ser parte de un conjunto y desplegar estrategias: algunas de tramitación y elaboración de situaciones, otras de ellas de tipo defensivas. Estas últimas se tratan de soluciones de compromiso por medio de la instauración de una normalidad sufriente ante el riesgo. Es decir, se tiene como objeto el continuar con la labor (a un precio y un riesgo muy alto) pero con la apuesta a eludir el advenimiento del colapso y la psicopatología (Dejours y Gernet, 2014).

Uno de los principales aportes entonces de la psicodinámica a la salud de los trabajadores se basa en la descripción y comprensión de estas estrategias defensivas (especialmente las colectivas). Desde el rol de los profesionales que trabajamos en este ámbito, éticamente no se trata de abordar situaciones de agrupamientos profesionales con la finalidad de simplemente develar acríticamente y sin seguimiento estrategias colectivas defensivas. Si no hay modificaciones sustanciales o margen de maniobra para ir más allá de ellas y trabajar sobre las condiciones y los contenidos que las han desplegado, se corre con la posibilidad de sumar al malestar en el trabajo, la paralización del conjunto y la aparición de procesos de enfermedad. Más allá de esto, tomar conocimiento de ello y no avanzar hacia modificaciones estructurales, sería perpetuar el riesgo, la posibilidad del daño y por ende el compromiso de la vitalidad de los trabajadores (Dejours, 2006). He aquí el desafío de quienes apelamos a esta corriente teórica: estar advertidos de estos mecanismos y avanzar hacia propuestas de tramitación de lo que genera riesgo.

Si bien la clínica del trabajo permite el abordaje de la singularidad, las medidas que mayores beneficios han constatado en el terreno, se relacionan con el fortalecimiento del grupo, la constitución de lo colectivo y el despliegue de redes cooperativas para ello (Dejours, 2012b, 2015).

La psicodinámica encuentra puntos de encuentro con la salud colectiva latinoamericana, si bien ambas perspectivas centran su análisis en focos diferentes. La primera dispone especial énfasis en la organización y el contenido del trabajo de un nivel mesosocial. La segunda se interesa fundamentalmente en lo macrosocial por medio del concepto de determinación social. No obstante, ambas miradas, comprenden diversos niveles de análisis donde la dimensión social se vuelve prevalente ante fenómenos complejos. En este sentido, la salud colectiva latinoamericana, al igual que la psicodinámica reconoce a los sujetos como activos en tanto recupera sus potencialidades. De esta forma, en este *corpus* teórico, lo que se denomina como proceso de salud y enfermedad también contempla el dinamismo entre instancias que no se piensan como extremos. A la par, distingue el rol del bienestar, el placer, el sufrimiento y el malestar. No desconoce tampoco la existencia de la psicopatología dentro del campo en vinculación con los mundos del trabajo. Si bien como mencionamos precedentemente, remiten la etiología del malestar en espacios diferentes, concuerdan que la corporeización de lo mórbido en los sujetos, es imposible de ser pensada solamente en términos individuales (Casallas Murillo, 2017; Laurell, 1981, 1994; Stolkiner, 2013). Las maneras de vivir, disfrutar, enfermar y morir entre los trabajadores no es azarosa sino que es concordante con las modalidades en cómo se recrea y reproduce la vida dentro los espacios laborales. La concepción de que otras maneras de transitar el mundo sean posibles, para esta perspectiva se basa en los encuentros, el habitar una identidad profesional, los acuerdos y la organización entre los trabajadores que viabilizan la resistencia y la organización (Laurell y Márquez, 1983).

La salud colectiva latinoamericana además postula la relevancia del rol de los otros para el bienestar, especialmente en un contexto de gran intensificación del capitalismo. Así, lo saludable requiere de la garantía de derechos, la subjetivación de los procesos de trabajo, los vínculos sociales y la vida en comunidad (Almeida Filho y Silva Paim, 1999).

De lo anteriormente considerado, entonces arribamos en nuestra tesis a considerar a la salud laboral como una noción analítica que permite comprender los modos en que los trabajadores sostienen y despliegan su actividad en tramas complejas, atravesadas por condiciones históricas, organizacionales y

vinculares. En esta investigación, la salud laboral es entendida como un proceso dinámico y situado. Se caracteriza por contemplar el bienestar de los trabajadores y en nuestro caso, se circunscribe (por las particularidades de nuestro campo) en dimensiones sociales y mentales tales como el reconocimiento de las condiciones materiales, contextuales y normativas de los procesos de trabajo, las relaciones sociales que allí se configuran, la potencia de lo colectivo y la cooperación, así como las estrategias que los sujetos ponen en juego para concretar su actividad. Esta concepción incorpora, además, los aspectos defensivos y las formas de resistencia que, a través de lo creativo, los trabajadores elaboran para ir en búsqueda de soluciones y modos de hacer frente a lo real del trabajo cotidiano.

En este sentido, la salud laboral no es comprendida como la mera traslación de la noción general de salud al ámbito del trabajo. Se trata de una concepción con especificidad propia, en la medida en que el trabajo constituye un organizador central de la vida de los sujetos. Es en el trabajo donde se estructuran tiempos, ritmos, exigencias, vínculos y responsabilidades. Allí se ponen en juego modos singulares y colectivos de hacer, de implicarse y de reconocerse. Asimismo, el trabajo se configura como un espacio privilegiado de producción de sentido y de constitución de formas identitarias profesionales, a partir de las trayectorias, las condiciones de ejercicio de la actividad, las relaciones con otros y las posibilidades (o limitaciones) para desplegar un trabajo acorde a los propios valores y criterios del oficio. Desde esta perspectiva, las vinculaciones entre trabajo y salud no pueden pensarse al margen de los procesos identitarios que allí se construyen, ni de las dinámicas organizacionales y colectivas que los atraviesan.

En el presente apartado, nos disponemos a concluir el abordaje del segundo objetivo general de la tesis que busca establecer las incidencias de las formas identitarias profesionales en la posible conformación de un colectivo de trabajo y su impacto sobre la salud en términos laborales. Es decir, apelamos a focalizar sobre este último punto que remite a la salud laboral de los trabajadores en diálogo con lo que ya pudimos considerar: formas identitarias profesionales matizadas entre lo comunal y lo societario. En los relatos de los entrevistados advertimos que los avances societarios se ven moderados a partir que no se

contemplan dimensiones de arrasamiento, cinismo y soledad. No obstante, sí se hallan aspectos que remiten a la desconfianza y la rivalidad en articulación con el recambio generacional y tensiones propias de la organización como la división del trabajo. A la par, dimos con elementos colectivos entre los docentes pero no se llegan a consolidar de manera ampliada en función de traccionar hacia un colectivo de trabajo.

A partir de ello, pondremos a evaluación nuestra última tesis por sostener en esta investigación que afirma que: las formas identitarias profesionales de estos docentes se configuran como elementos que tienden a amortiguar la irrupción de lo real y el posible malestar del campo laboral en el que se desempeñan.

A fin de organizar el avance sobre ello, nos proponemos comprender los siguientes lineamientos:

- Los impactos de las dimensiones colectivas del trabajo sobre la salud laboral
- El reconocimiento como condición de salud laboral
- Manifestaciones del malestar y sufrimiento
- Aspectos saludables y de placer entre los trabajadores

Los impactos de las dimensiones colectivas del trabajo sobre la salud laboral

Desde el análisis de las dimensiones colectivas del trabajo docente, identificamos que la salud laboral de los trabajadores entrevistados se encuentra estrechamente vinculada a las modalidades concretas en que se organizan los vínculos, la cooperación y los espacios compartidos en los establecimientos educativos. Tal como hemos desarrollado en el apartado anterior, si bien reconocemos la presencia de elementos de “lo colectivo” entre los docentes, estos no logran articularse de manera sostenida en un colectivo de trabajo capaz de producir normas compartidas, confianza y cooperación en sentido amplio.

En términos de salud laboral, consideramos que esta fragilidad de lo colectivo adquiere especial relevancia, en tanto limita la posibilidad de contar con otros para transitar y elaborar de manera conjunta las exigencias del trabajo, las dificultades cotidianas y los conflictos que emergen en el proceso laboral. La

ausencia de un colectivo de trabajo consolidado implica que gran parte de la resolución de los problemas quede desplazada hacia los docentes de manera individual o encapsulada en subgrupos. Así, se reduce la disponibilidad de instancias de apoyo y cooperación que podrían operar como dimensiones saludables en el trabajo.

En el material empírico, observamos que esta dinámica se expresa en prácticas de trabajo que se sostienen de manera personal o fragmentada, aun cuando se compartan espacios en las escuelas. Tal como señala Rho (50 años), *cada uno viene, cumple y se va*. Esta expresión condensa una modalidad de funcionamiento donde la presencia en el trabajo no necesariamente se acompaña de espacios de intercambio, elaboración o construcción conjunta.

Entendemos que esta forma de organización impacta sobre la salud laboral en la medida en que restringe la posibilidad de tramitar colectivamente el malestar, favoreciendo su acumulación y su inscripción en el plano individual.

Asimismo, en el material relevado advertimos que la fragmentación de lo colectivo aparece asociada a tensiones intergeneracionales y a divisiones del trabajo, ya analizadas en apartados previos. Estas tensiones, al no encontrar canales colectivos de elaboración, pueden reforzar la desconfianza y la competencia entre pares. Esto aporta a la configuración de un escenario donde el otro aparece más como un límite o una amenaza que como un sostén para el trabajo. Esta configuración debilita las posibilidades de cooperación y de reconocimiento mutuo, incrementando la carga subjetiva que implica sostener el trabajo cotidiano.

Asimismo, identificamos que la fragilidad de las dimensiones colectivas del trabajo tiene efectos directos sobre la corporalidad de los docentes, en tanto el cuerpo aparece como uno de los principales soportes para sostener la actividad laboral en ausencia de tramitaciones colectivas más amplias. Cuando las exigencias del trabajo no encuentran espacios compartidos de elaboración, la carga del sostén cotidiano tiende a desplazarse hacia los sujetos, inscribiéndose en el cuerpo bajo la forma de cansancio, desgaste y sobreexigencia.

En el material empírico, este impacto corporal se expresa en referencias reiteradas a la necesidad de *poner el cuerpo* para sostener el trabajo, aun en contextos de escasos recursos, fragmentación escolar y ausencia de apoyos colectivos consolidados. Los docentes señalan que el trabajo se sostiene *a pulmón, de manera artesanal, con esfuerzo y voluntad*. De ello se desprende la fuerte implicación personal que puede tener el trabajo, apelando a la presencia, la disponibilidad y la adaptación constante. Consideramos que estas modalidades de sostén del trabajo resultan relevantes para dar cuenta de la existencia de un costo corporal significativo, especialmente si se las lee en articulación con procesos macrosociales como la intensificación del trabajo y el pluriempleo docente.

A partir de lo anteriormente señalado, resaltamos que la individuación del trabajo no solo impacta en los modos de implicación, sino que también intensifica la exposición del cuerpo como principal soporte para sostener la tarea cotidiana, aun cuando ello no se exprese de manera inmediata en conflictos abiertos, licencias o manifestaciones explícitas de enfermedad.

A su vez, entre los entrevistados identificamos como rasgo distintivo del trabajo docente el lugar que adquiere la autonomía “puertas adentro” en el despliegue de las tareas cotidianas. Los docentes refieren a un margen de autonomía circunscripto a los espacios de trabajo inmediato que les permite planificar las clases, desplegar proyectos, resolver situaciones imprevistas y responder de manera situada a las demandas que emergen en el vínculo con los estudiantes. Este tipo de autonomía entonces opera como un recurso central para maniobrar frente a la intensificación del trabajo y a las crecientes demandas sociales que recaen sobre la escuela. Así, contribuye a sostener la actividad y a amortiguar parcialmente el malestar laboral.

No obstante, advertimos que esta autonomía presenta efectos ambivalentes en términos de salud laboral. Al encontrarse circunscripta al espacio del aula, el taller o el laboratorio, y no extenderse a instancias más amplias de decisión sobre las condiciones y la organización del trabajo, este margen de maniobra puede dificultar el encuentro con otros y la construcción de respuestas colectivas frente a problemáticas compartidas. La posibilidad de resolver de manera individual las exigencias del trabajo tiende a reforzar

prácticas encapsuladas, tanto a nivel de los sujetos como de los subgrupos. Esto limita la permeabilidad entre espacios docentes y la elaboración conjunta de criterios, acuerdos y estrategias. Desde esta lectura, deducimos que la autonomía, aun cuando resulta necesaria para sostener el trabajo cotidiano, puede contribuir a una tendencia hacia la descolectivización.

En este sentido, sostenemos que los impactos de las dimensiones colectivas del trabajo sobre la salud laboral no se expresan prioritariamente en términos de conflictos abiertos o de psicopatología manifiesta, sino en la configuración de un proceso en curso, frágil y “a media voz”, sostenido a partir de arreglos parciales, apoyos restringidos, críticas de tono personal y estrategias individuales o al interior de los grupos internos en los establecimientos-escuela.

El reconocimiento como condición de salud laboral

En este lineamiento nos interesa analizar el reconocimiento no como una dimensión identitaria o colectiva (como lo realizamos en el apartado anterior), sino como una condición que incide de manera directa en la salud laboral de los docentes entrevistados. Así, posibilita el sostenimiento del trabajo, de la implicación subjetiva y la presencia corporal en la actividad. Siguiendo los aportes de la psicodinámica del trabajo, el reconocimiento se constituye como una dimensión que habilita la transformación del sufrimiento inherente al encuentro con lo real del trabajo en experiencias de placer. Esto se produce en tanto permite validar el esfuerzo desplegado, conferir sentido a la tarea y afirmar el valor del trabajo realizado. En este marco, su presencia, ausencia o desplazamiento adquiere relevancia para comprender cómo los docentes logran sostener su trabajo cotidiano, experimentar bienestar en la tarea y enfrentar las exigencias que impone el trabajo real (Dejours y Gernet, 2014).

Entre los docentes entrevistados, relevamos que el reconocimiento no se presenta de manera homogénea ni estable, sino que adopta modalidades diferenciadas según su procedencia. Estas diferencias resultan centrales para comprender sus efectos sobre la salud laboral.

Así, en relación con el reconocimiento proveniente de las autoridades, los relatos muestran una presencia acotada y poco explicitada. Los docentes no

refieren la existencia de instancias sistemáticas de valoración del trabajo realizado, tampoco devoluciones que legitimen el esfuerzo desplegado en el desarrollo cotidiano de la actividad. En varios casos, el vínculo con las autoridades aparece caracterizado por un trato cordial, pero sin una implicación directa en el acompañamiento del trabajo real. Esto lo podemos situar en palabras de Lambda (47 años) cuando afirma sobre ello: *tenemos buen trato y todo, pero no tengo tanta relación con las autoridades*. Desde el punto de vista de la salud laboral, esta modalidad de reconocimiento resulta limitada, en tanto no ofrece marcos estables de validación del trabajo y contribuye a que una parte significativa del esfuerzo quede invisibilizada.

El reconocimiento entre pares, por su parte, se manifiesta de manera puntual y selectiva. Algunos docentes mencionan vínculos afables y apoyos cotidianos, generalmente asociados a la cercanía en el trabajo o a trayectorias compartidas. Como ser, Psi (32 años) señala que: *uno se siente acompañado en la escuela por otros docentes*, aunque estas experiencias no siempre se traducen en instancias sostenidas de valoración del trabajo ni en criterios compartidos de reconocimiento. En términos de salud laboral, esta circulación restringida del reconocimiento entre pares limita la posibilidad de contar con devoluciones que legitimen el esfuerzo cotidiano y contribuyan a aliviar la carga subjetiva que implica sostener el trabajo.

En contraste con estas dimensiones, el reconocimiento proveniente de los estudiantes adquiere un lugar central en los relatos. Los docentes destacan de manera reiterada que el valor de su trabajo se confirma en el vínculo cotidiano con los alumnos y en la posibilidad de advertir efectos concretos de su tarea. Alpha (55 años) expresa: *me pone muy feliz cuando me cruzo con un exalumno y veo que pudo forjar su presente con lo que salió de la técnica*. Este tipo de reconocimiento permite a los docentes verificar que su trabajo produce efectos y que el esfuerzo realizado no resulta vano, funcionando como un sostén significativo del sentido del trabajo.

Asimismo, Psi (32 años) refiere que *eso que das vuelve con alumnos y exalumnos que te comentan lo que les sirvió pasar por la escuela*, dando cuenta de cómo el reconocimiento de los estudiantes refuerza la implicación y el

compromiso con la tarea. Desde la perspectiva de la salud laboral, este reconocimiento habilita experiencias de satisfacción y orgullo asociadas al estar siendo docente, contribuyendo a vivencias de placer en el trabajo aun en contextos de escasos recursos o dificultades organizacionales.

No obstante, advertimos que este reconocimiento al encontrarse fuertemente anclado en el vínculo pedagógico inmediato, muestra alcances acotados. Al no estar acompañado por instancias sostenidas de otras instancias de reconocimiento, el sostén del trabajo queda apoyado principalmente en la implicación personal del docente. Así, el bienestar asociado al reconocimiento por parte de los estudiantes se produce a la par de la falta de validación del trabajo en otros niveles.

Asimismo, entre los entrevistados se observa que la retribución salarial no ocupa un lugar central en la definición de su labor. El reconocimiento no se articula con el salario como fuente central de valoración, sino con dimensiones simbólicas tales como el orgullo por lo realizado, la realización personal y el compromiso con los estudiantes. No indagamos directamente sobre este aspecto, pero localizamos que no apareció como emergente.

De este modo, el análisis del reconocimiento permite distinguir qué modalidades contribuyen efectivamente al bienestar en el trabajo y cuáles resultan insuficientes para sostenerlo en el tiempo. El reconocimiento adquiere valor cuando confirma la utilidad del trabajo y permite a los docentes verificar que su esfuerzo produce efectos concretos. Este tipo de reconocimiento se asocia a experiencias de satisfacción y placer vinculadas al hacer, al vínculo pedagógico y a la percepción de estar realizando un trabajo que *vale la pena*.

En este sentido, el reconocimiento proveniente de los estudiantes es especialmente significativo para lo saludable en el trabajo, en tanto habilita vivencias de gratificación y refuerza el sentido del trabajo cotidiano. Sin embargo, su carácter situado y relacional limita su alcance ya que no valida el conjunto del trabajo real ni opera como garantía sostenida de cuidado. Por el contrario, la escasa presencia de reconocimiento por parte de las autoridades y su circulación restringida entre pares operan como obstáculos para el fortalecimiento del bienestar, al no ofrecer marcos estables de valoración del trabajo ni facilitar la

transformación del esfuerzo desplegado en experiencias duraderas de placer en el trabajo. Este reconocimiento que se produce de manera transversal dispone este carácter complejo al considerar que potencia el sentido en el trabajo y el orgullo. Empero, este rodeo también puede ser leído como una desventaja como lo planteamos anteriormente ante un rodeo por aquello que no se produce con otros.

Manifestaciones del malestar y sufrimiento

En relación con las dimensiones negativas del trabajo, los docentes entrevistados localizan el malestar principalmente en la dificultad para contar con actualizaciones, la pérdida de matrícula y la falta de insumos necesarios para llevar adelante prácticas y procesos tecnológicos propios de la educación técnico profesional. Estas condiciones no aparecen en los relatos como situaciones coyunturales o excepcionales, sino como problemáticas persistentes que atraviesan el trabajo cotidiano e inciden de manera directa en las posibilidades de sostener un hacer acorde a los criterios profesionales del oficio.

De este modo, sobre estos ejes, los entrevistados identifican como aspectos negativos de su trabajo:

- La imposibilidad de disponer de actualizaciones: tanto en relación con los contenidos como con los procesos productivos y las herramientas de trabajo. Los docentes refieren que la falta de actualización limita las oportunidades de ofrecer propuestas formativas acordes a las exigencias del campo técnico y a las expectativas de inserción laboral de los estudiantes una vez finalizado el egreso. Este desfasaje entre lo que debería enseñarse y lo que efectivamente puede enseñarse se constituye como una fuente sostenida de malestar, en tanto compromete el sentido del trabajo y la posibilidad de reconocerse en lo que se hace.
- Las fluctuaciones en la matrícula: especialmente la tendencia a su disminución a lo largo de los años y durante el ciclo lectivo. Al indagar sobre las causas de este fenómeno, los docentes señalan la doble jornada, las dificultades familiares para sostener trayectorias educativas prolongadas y la necesidad de que muchos estudiantes comiencen a

trabajar durante la adolescencia. Tau (64 años) expresa: *es una problemática. Año tras año estamos luchando con el tema de la matrícula, sobre todo con el abandono, con el hecho de que hay alumnos a mitad de año, sobre todo ahí se desgrana mucho la matrícula. Empiezan a dejar.* Estas situaciones confrontan a los docentes con procesos que exceden ampliamente su margen de intervención pedagógica, generando desgaste y una sensación de impotencia frente a problemáticas estructurales que impactan directamente en el trabajo.

- Las limitaciones en la infraestructura y la falta de insumos: esto incluye la ausencia o el deterioro de maquinarias, la falta de mantenimiento y la escasez de materiales necesarios para el desarrollo de prácticas tecnológicas y experimentales. Pi (44 años) señala: *faltan herramientas o son muy viejas, eso hace que a veces tenga que cambiar los proyectos.* En la misma línea, Sigma (43 años) afirma: *lo que no me gusta muchas veces es afrontar un proyecto y carecer de los financiamientos para herramientas y poder desarrollar un acto de enseñanza significativo para el alumno y no quedarse con palabras nada más. Eso hace un retroceso de siempre estar enseñando a pulmón, trabajando con cosas obsoletas.*

Estos fragmentos condensan una vivencia de retroceso y pérdida de sentido del trabajo, en tanto los docentes se ven obligados a resignar aspectos centrales de aquello que consideran un trabajo bien hecho.

Otras dimensiones negativas del trabajo remiten a situaciones específicas de los establecimientos, como la persistencia de *prácticas machistas en las escuelas* (Épsilon - 31 años) o la *sobrecarga burocrática* asociada a la *producción de papeles y planillas administrativas* (Nu - 59 años, Ipsilon - 58 años), que tienden a intensificar la jornada laboral y a restar tiempo y energía al trabajo pedagógico propiamente dicho.

En relación con estas dimensiones negativas, los docentes localizan mayormente el origen del malestar en factores de orden macro y mesosocial, tales como las políticas educativas desactualizadas, recortes y falta del presupuesto educativo y las condiciones materiales de los establecimientos.

Resulta significativo que, en este punto, no se mencionen de manera explícita conflictos con colegas o autoridades como analizadores centrales del malestar, ni tampoco el aspecto salarial. El malestar aparece más bien ligado a las condiciones concretas en que el trabajo debe realizarse y a las limitaciones que estas imponen sobre el contenido mismo de la tarea.

Estas manifestaciones del malestar permiten advertir que este no se expresa prioritariamente a través de rupturas abruptas, licencias prolongadas o descompensaciones psicopatológicas instaladas (al menos en los relatos de los entrevistados). Por el contrario, adopta formas más silenciosas, persistentes y normalizadas, que se sostienen en el tiempo y se integran al funcionamiento cotidiano del trabajo.

A partir de nuestro análisis detectamos que cobra especial relevancia la noción de sufrimiento ético, entendida como aquella experiencia que emerge cuando el trabajador se ve obligado a actuar de un modo contrario a sus valores, a su concepción del buen trabajo o a la responsabilidad que siente hacia otros (Dejours, 1998, 2015).

En el material empírico analizado, el sufrimiento ético se manifiesta con particular claridad en situaciones donde los docentes expresan que no pueden hacer el trabajo como consideran que debería hacerse, que los proyectos se ven limitados por la falta de recursos, que deben resignar calidad o adaptar contenidos de manera forzada. Expresiones como *enseñar a pulmón*, *no quedarse con palabras nada más*, dan cuenta de una experiencia de frustración silenciosa o a “media voz”, como sostuvimos antes.

En este sentido, el malestar no proviene de una falta de implicación o compromiso. Por el contrario, surge de la imposibilidad de sostener un trabajo acorde a los propios valores profesionales en condiciones que los docentes consideran inadecuadas. La contradicción entre los ideales del oficio y las condiciones reales de trabajo configura un conflicto ético cotidiano, en el que los sujetos continúan implicándose, poniendo el cuerpo y sosteniendo la tarea aun cuando reconocen que el resultado de su trabajo no coincide con aquello que consideran formativamente valioso.

Asimismo, la necesidad permanente de adaptar contenidos, reformular prácticas y ajustar las propuestas pedagógicas frente a la escasez de recursos introduce una tensión sostenida entre la prescripción organizacional, los recursos disponibles y el sentido del trabajo. Estas adaptaciones no siempre son vividas como decisiones pedagógicas deseadas, sino como concesiones forzadas ante las condiciones materiales y organizacionales del trabajo. Desde esta perspectiva, el sufrimiento ético se vincula directamente con la dificultad para defender el valor del propio trabajo y para reconocerse en lo que se produce, afectando tanto la identidad profesional como la salud laboral.

En diálogo con los aportes de Molinier (1998), resulta pertinente señalar que este sufrimiento ético se intensifica allí donde el cuidado de los otros (especialmente de los estudiantes) se convierte en un principio central del trabajo. La preocupación por no “fallar” éticamente, por no defraudar a los estudiantes ni traicionar los valores del oficio, conduce a muchos docentes a sostener más de lo que las condiciones permiten. Este compromiso, si bien contribuye a preservar el sentido del trabajo, también incrementa el costo subjetivo y corporal asociado a la actividad, profundizando procesos de desgaste cuando no existen condiciones generales que acompañen ese esfuerzo.

De este modo, el sufrimiento ético se configura como una dimensión central del malestar laboral en el agrupamiento profesional analizado. Lejos de remitir a fragilidades individuales, estas vivencias se inscriben en condiciones estructurales y organizacionales que colocan a los docentes ante dilemas éticos persistentes. Dichos dilemas impactan de manera directa sobre el sentido del trabajo, la implicación subjetiva y la posibilidad de experimentar placer en la tarea. Es decir, sobre la salud laboral de los trabajadores entrevistados.

En continuidad con lo señalado, el sufrimiento ético se inscribe de manera directa en la experiencia corporal del trabajo docente. En el material empírico, el cuerpo aparece reiteradamente como el principal soporte para sostener la actividad laboral en contextos complejos como los que hemos reseñado previamente. Las referencias al cansancio y al desgaste aparecen de manera transversal en los relatos, asociadas tanto a la intensificación del trabajo como a las dificultades para compatibilizar múltiples demandas. Rho (50 años) señala:

yo no sé si por cansancio o qué, pero bajó mucho el interés del docente como docente. Antes había más compromiso, más ganas de hacer cosas. Ahora es como que cada uno viene, cumple y se va. No lo digo como crítica, lo digo porque estamos todos cansados, desgastados, y eso se nota en la forma en que se encara el trabajo. Este fragmento permite advertir cómo el desgaste sostenido impacta no solo en el cuerpo, sino también en los modos de implicación subjetiva y en el sentido atribuido al trabajo.

Asimismo, los relatos dan cuenta de un cansancio que no se reduce a momentos puntuales, sino que se presenta como acumulativo. Delta (44 años), por ejemplo refiere que continúa *sintiendo el peso y el cansancio de la pandemia y del período posterior, así como la exigencia de acomodarse a lo de antes que ya no es lo de antes.* Esta vivencia remite a un proceso de desgaste prolongado, en el que las exigencias del trabajo se reconfiguran sin que necesariamente se modifiquen las condiciones para sostenerlas como mencionamos anteriormente.

En este marco, el trabajo real aparece caracterizado por un fuerte componente artesanal y situado que exige creatividad, adaptación constante y reformulación permanente de las prácticas. Delta (44 años) lo expresa de este modo: *vas mutando todo el tiempo. Hoy das el tema de una manera, mañana de otra. Probás, cambiás, volvés atrás. Es muy artesanal, pero también te cansa mucho, porque nunca terminás de sentir que está bien.* Este carácter artesanal del trabajo, si bien permite sostener la actividad frente a las limitaciones, introduce también una imposibilidad de cierre que contribuye al desgaste subjetivo.

Reiteramos que resulta significativo que, aun frente a este cansancio y desgaste acumulado, la apelación a licencias o a la interrupción del trabajo aparezca de manera escasa en los relatos. Por el contrario, se observa una persistencia en la presencia y en el cumplimiento de la tarea. Rho (50 años) señala: *seguimos viniendo igual, aunque estemos cansados. Bajó el interés, sí, pero no es que dejemos de venir.* Esta permanencia la podemos leer como una forma de sostener las formas identitarias profesionales y el compromiso con el trabajo, aun cuando ello implique un costo corporal y subjetivo considerable.

En síntesis, estos elementos permiten sostener que el sufrimiento ético se articula estrechamente con un desgaste corporal sostenido, que no se traduce necesariamente en manifestaciones clínicas visibles o enunciadas, pero que compromete progresivamente la vitalidad de los trabajadores. El cuerpo aparece así como un lugar privilegiado de inscripción del malestar, en un contexto donde el trabajo continúa organizando la vida cotidiana y donde la implicación subjetiva se mantiene aun a costa de la propia salud (Laurell y Márquez, 1983).

Aspectos saludables y de placer entre los trabajadores

Con el propósito de explorar dimensiones vinculadas al bienestar y al placer en el trabajo, a lo largo de las entrevistas consultamos a los docentes acerca de cuáles eran, desde sus propios puntos de vista, los aspectos que consideraban positivos en el ejercicio de su labor. Entre ellos, se reiteraron el sentido del trabajo, la vinculación con los estudiantes y ciertos aspectos del proceso de trabajo.

Buscamos abrir el campo para analizar de qué manera ellos mismos lo configuraban, o le daban peso a una perspectiva amplia de salud. Así, los entrevistados centraron sus respuestas sobre el sentido de su labor, los destinatarios de los procesos de enseñanza y ciertas condiciones del proceso de trabajo. Entre los principales aspectos remarcaron:

- El contribuir a la formación de técnicos: esto lo mencionan como un componente que hace a la satisfacción, al orgullo y que da sentido a su trabajo. Lo nominan como *poner mi granito de arena, sumar al futuro, apostar a la educación*.

Por ejemplo, Alpha (55 años) ante esto menciona: *me pone muy feliz cuando me cruzo con un exalumno y veo que el tipo pudo forjar su presente con sus dos manos y con lo que tiene en la cabeza. Con lo que salió de la técnica, con esa pequeña valijita que podemos darle*.

A la par, Psi (32 años) señala que su recorrido personal por la escuela lo ha conectado a su labor profesional y ve como positivo lo siguiente en este punto: *la verdad que estoy muy agradecido con la escuela y uno también intenta llevar esto a los alumnos porque primero me formaron*

como persona aparte de ser técnico o docente. Ser técnico también es formarse como persona.

- El trabajar con adolescentes: algunos docentes localizan esto como positivo dentro de sus trabajos ya que observan y acompañan procesos no solamente de aprendizaje sino de crecimiento, evolutivos, vitales. Así, hay quienes se reencuentran con estudiantes a lo largo del secundario en diversos años y edades. Creen que eso funciona como una constatación de los aportes de sus trabajos en la vida de los jóvenes.
- Otros además recuperan que con quienes pasan la mayor parte del tiempo en sus trabajos es con los estudiantes, esto contribuye a formar un vínculo o interacciones respetuosas, con pocos conflictos, que ven como positivo. Ante este punto, es relevante el aporte de Delta (44 años), quien remarca que disfruta trabajar con jóvenes porque en su trabajo ve reflejada la confirmación de que los adolescentes, si disponen de una guía y propuestas que les interesen, están dispuestos a generar proyectos. Así, ella dice: *me gusta mucho trabajar con chicos jóvenes. Me pasa habitualmente que escucho que los adolescentes no quieren hacer nada y eso la verdad no es así. Si uno los acompaña, prepara material y les dedica tiempo, se suman en proyectos para la escuela que a veces terminan siendo luego proyectos personales.*
- Dimensiones vinculadas con las particularidades del proceso de trabajo: entre ellas se encuentran el margen de autonomía para el despliegue de sus tareas. Como ser, Nu (59 años) comenta que es positivo en su trabajo el hecho que: *tenés tu propio vuelo si se quiere.* Remarca: *en el colegio siempre estuve como muy libre entonces hicimos un montón de cosas.*
- Para otros docentes como Gamma (30 años), lo positivo del trabajo tiene que ver con *poner el cuerpo, la práctica, la praxis.* Sigma (43 años), en la misma línea, asegura que le resulta positivo de su trabajo *toda la parte técnica, de trabajar con herramientas.*

A su vez, Épsilon (31 años) destaca la cantidad de estudiantes a cargo como algo positivo al mencionar: *trabajar con no más de 15 chicos me permite organizarme mejor con mi tiempo.*

A la hora de realizar las entrevistas, varios docentes destacaron que se encontraban contentos por volver a dar clases en presencia. En la pandemia habían detectado obstáculos para transponer contenidos propios de la educación técnica, la falta de contacto con otros y la sobrecarga propia de la virtualización. Esto a la par de las dificultades también para conciliar tiempos personales y profesionales.

A partir de estos señalamientos, consideramos que los aspectos valorados como positivos por los docentes no operan únicamente como contrapunto del malestar previamente descripto, sino que se constituyen como experiencias con entidad propia, capaces de generar placer y bienestar en el marco mismo del trabajo.

En este sentido, el placer no se presenta únicamente ni de manera lineal como un efecto compensatorio del malestar ni como una negación de las tensiones existentes. Desde la psicodinámica del trabajo, y en el marco de la tesis de la centralidad del trabajo, se sostiene que la actividad laboral puede constituirse tanto en fuente de placer como de sufrimiento, en función de cómo se configure dinámicamente el proceso de trabajo, del encuentro con lo real y de las posibilidades de reconocimiento que allí se habiliten (Dejours, 1998). El placer en esta perspectiva no es una cualidad fija del trabajo, sino una experiencia que emerge de manera situada y contingente en determinados momentos del hacer.

Por su parte, desde los aportes de la salud colectiva latinoamericana, se reconoce la existencia de dimensiones vitales que resultan saludables en sí mismas, en tanto habilitan la producción de sentido, el despliegue de capacidades, los vínculos y la vida en común, sin quedar reducidas a una función compensatoria del malestar. Estas dimensiones no pueden pensarse al margen de las condiciones sociales, históricas y organizacionales en las que se desarrolla el trabajo, sino como producciones situadas que expresan modos concretos de sostener la vida y el trabajo (Stolkiner, 2001).

Desde esta articulación, el placer en el trabajo puede ser comprendido tanto como una experiencia que emerge dinámicamente en el proceso laboral, como expresión de dimensiones vitales y sociales que, en determinadas configuraciones, adquieren un carácter saludable en sí mismo. Cabe señalar, no obstante que cada uno de estos fenómenos por su complejidad requiere ser analizado en su despliegue específico, atendiendo a las condiciones particulares de cada momento y de cada agrupamiento, sin pretensión de generalización.

A su vez, es relevante subrayar el rol activo de los sujetos ante lo real del trabajo y su contexto (Dejours, 2015). Ante ello, resulta pertinente profundizar en la noción de inteligencias de los trabajadores, tal como es conceptualizada por la psicodinámica del trabajo. Estas inteligencias no remiten a competencias formales ni a habilidades individuales abstractas, sino a saberes prácticos, situados y corporizados, que se despliegan en el encuentro con lo real del trabajo y que permiten inventar, decidir y ajustar la acción frente a aquello que resiste a la prescripción (Dejours, 1998). En el material empírico analizado, estas inteligencias se manifiestan en la capacidad de anticipar dificultades, evaluar la viabilidad de las propuestas pedagógicas y producir soluciones concretas frente a limitaciones materiales y organizacionales persistentes.

De este modo, se constata cómo los docentes despliegan estrategias de trabajo vinculadas a la creatividad y a la inteligencia práctica, orientadas a sostener la tarea y a preservar criterios del oficio. Estas estrategias no se presentan como respuestas estandarizadas, sino como modos singulares y situados de organizar el hacer, reformular proyectos, adaptar consignas y utilizar los recursos disponibles de manera flexible. La posibilidad de *hacer que algo funcione*, aun en condiciones adversas, aparece asociada a vivencias de satisfacción y a la confirmación del propio saber-hacer, constituyéndose como un aspecto saludable del trabajo.

La creatividad, entonces, no aparece como un rasgo personal ni como una cualidad excepcional, sino como una condición estructural del trabajo docente en la educación técnica secundaria. Crear formas de enseñar, reorganizar la práctica o inventar alternativas frente a lo que falta se vuelve una exigencia permanente del trabajo real. Esta creatividad se articula estrechamente con las inteligencias prácticas, en tanto supone un trabajo continuo de evaluación,

ensayo y ajuste. Cuando estas invenciones logran sostener la práctica y producir un resultado reconocible, los docentes refieren experiencias de placer vinculadas al logro, a la eficacia y al reconocimiento de la propia experticia profesional.

En estrecha relación con estas inteligencias y con la creatividad, el cuerpo ocupa un lugar central en las experiencias de placer vinculadas al trabajo. Tal como se ha señalado previamente, el cuerpo es soporte del cansancio y del desgaste, pero también es protagonista del hacer. En los relatos, los docentes destacan el valor del trabajo corporal. Allí, el movimiento, el trabajo cercano con estudiantes que establece maneras particulares de vincularse, la manipulación de herramientas y el contacto directo con los materiales forman parte constitutiva de la tarea. En este sentido, un docente señala por ejemplo que *en el taller estás todo el tiempo haciendo, no es solo hablar, es mostrar, probar, equivocarse y volver a hacer* (Gamma - 30 años). Estas experiencias corporales son valoradas positivamente en tanto habilitan un modo de enseñanza ligado a la práctica y a la acción, y permiten desplegar saberes que no pueden reducirse a la palabra o a la explicación teórica.

Asimismo, emerge una dimensión vinculada al placer y a cierta experiencia de lo bello asociada al trabajo técnico. Ver funcionar un dispositivo, finalizar un proyecto o constatar la calidad de un producto aparece como fuente de satisfacción (no solo para docentes de materias centradas en la práctica). En esta línea, una docente expresa que *cuando algo sale bien y anda, te da una alegría distinta, es como decir 'valió la pena todo el laburo'* (Lambda - 47 años). Estas vivencias se enlazan con el juicio sobre el trabajo bien hecho y con la percepción de haber producido una obra que responde a los criterios del oficio. Otro docente refuerza esta idea al señalar que *ver el proyecto terminado, prolijo, funcionando, es lo más lindo del trabajo* (Zeta - 36 años).

Desde esta perspectiva, el cuerpo no solo se cansa ni se ve expuesto al desgaste propio de la actividad laboral, sino que también se constituye como el lugar a través del cual se experimenta el placer del gesto eficaz, de la destreza adquirida y del hacer que resulta adecuado y significativo (Molinier, 1998). En este sentido, el cuerpo porta y actualiza un saber artesanal (más allá de las normativas y consideraciones prescriptas del campo) que atraviesa a los distintos espacios de trabajo docente. Esto se produce más allá de la distinción

entre materias de taller, laboratorio o aula. Se trata de un saber práctico, incorporado en la experiencia, que se expresa tanto en la manipulación de herramientas como en la conducción de una práctica, en la proximidad con los estudiantes y en la capacidad de intervenir de manera ajustada sobre lo que sucede en la situación de trabajo.

En los relatos, este saber artesanal aparece asociado a vivencias de disfrute y bienestar corporal. Así, un docente por ejemplo señala: *me sentí tan a gusto, tan cómodo en la escuela con los chicos que disfrutaba mucho y disfruto hoy mucho trabajar con los chicos* (Alpha - 55 años). Esto da cuenta de una experiencia en la que el cuerpo se encuentra implicado en el hacer cotidiano y no solo expuesto al esfuerzo. En la misma línea, otro entrevistado expresa: *me da placer venir a trabajar, me siento con ganas de venir a trabajar* (Sigma, 43 años), lo que permite situar al cuerpo como mediador de una relación positiva con la actividad laboral.

De este modo, el cuerpo aparece simultáneamente como soporte del esfuerzo y como mediador privilegiado de experiencias de placer, en tanto posibilita la inscripción concreta de la obra y la afirmación de criterios propios del oficio. Esta ambivalencia permite comprender cómo el mismo cuerpo que se ve exigido y cansado es también aquel a través del cual se experimenta el disfrute del hacer, la eficacia del gesto y la confirmación de un saber artesanal que sostiene las formas identitarias profesionales de los docentes entrevistados.

Para concluir, a partir de los cuatro lineamientos que han orientado este apartado sostenemos como última tesis de esta investigación que las formas identitarias profesionales de los docentes entrevistados contribuyen a amortiguar la irrupción de lo real del trabajo, sin anular las tensiones que lo atraviesan.

Si bien, al indagar específicamente sobre aspectos positivos y negativos de sus trabajos, no emergieron de manera explícita referencias a un colectivo de trabajo consolidado, a lo largo de las entrevistas se identificaron elementos colectivos parciales y situados (articulados principalmente a subgrupos, vínculos de cercanía y experiencias compartidas). Tal como lo hemos desarrollado, estos elementos presentan limitaciones y no alcanzan a constituir un colectivo de

trabajo en sentido pleno, capaz de producir normas compartidas, criterios comunes y una tramitación ampliada de lo real del trabajo.

De este modo, lo que contribuye a moderar el carácter potencialmente desestructurante de lo real del trabajo no es la existencia de un colectivo de trabajo tal como es conceptualizado por la psicodinámica en el circuito de articulación entre reconocimiento, placer y bienestar (Dejours, 2015). Más bien, lo que emerge como sostén del trabajo y de la implicación subjetiva es la posibilidad de situar un sentido en la actividad, junto con el despliegue de vínculos significativos (principalmente con los estudiantes y, en menor medida, con algunos colegas) , así como la puesta en juego de saberes prácticos, inteligencias, creatividad y experiencias corporales que permiten sostener el hacer cotidiano.

De este modo, las formas identitarias profesionales operan como un soporte central para la continuidad del trabajo, en tanto habilitan modos singulares y situados de afrontar lo real, sostener la implicación y preservar el vínculo con el oficio, aun en un contexto marcado por la fragilidad de las dimensiones colectivas del trabajo y por condiciones organizacionales que limitan la tramitación colectiva del malestar.

Las formas identitarias profesionales matizadas entre estos docentes están en desarrollo pero no terminan de dirimirse por las múltiples fragmentaciones del sector, las resistencias al cambio y la dimensión intergeneracional en juego. Las mismas se extienden en un contexto que desde la década de los noventa (luego de la provincialización acontecida en educación) ha instado por reconfigurarse pero sin concluir con puntos de anclaje firmes para este proceso.

La ley de educación técnico profesional n° 26.058 (2005) implicó mejoras importantes para los establecimientos educativos, los planes de estudio y los estudiantes. Incluso contribuyó a concebir a esta modalidad educativa en sus especificaciones como una rama diferente de la educación media/secundaria orientada, reclamo fundamental de “la técnica” durante el avance de políticas educativas de provincialización y unificación. Este elemento puede ser central para contrastar el disvalor que encontraban ciertos docentes en sus identidades

profesionales en la década de los noventa (Freytes Frey, 2004) y el sentido atribuido al trabajo dentro de “una escuela técnica”.

Más allá de estos puntos que aportó la ley de educación técnico profesional n° 26.058 (2005), las condiciones estructurales que hacen a lo real de los procesos de trabajo docentes no terminan de resolverse. Es decir, hay elementos colectivos dentro de los subgrupos de docentes que permiten un resguardo ante lo real y la aparición de psicopatologías en el trabajo. La cuestión interesante aquí es que este proceso de “amortiguación” no es que se da por la tramitación de lo disruptivo sino por lo que parece irse configurando como defensas colectivas. Estas pueden seguir sosteniendo el trabajo pero como una solución de compromiso. Esta situación endeble puede rápidamente contribuir al malestar y la concreción de procesos de enfermedad entre el agrupamiento profesional si es que se vuelven palpables: embates, develamientos, prescripciones que modifiquen los aspectos normativos y/o contextos socio-históricos abruptos.

La dimensión de lo defensivo se sitúa en el encapsulamiento de la confianza y la proyección del malestar sobre la presencia de otros colegas o sus particularidades. El aula, taller o laboratorio pareciera funcionar como un lugar seguro, donde es fundamental el reconocimiento de la tarea y la mediación que se realiza con los estudiantes, ante la ausencia de deferencias colectivas con colegas y autoridades para volver a renegociar lo que de fondo preocupa, implica temor o requiere asumir la posibilidad del conflicto. Así, creemos que lo mencionado se configura como una forma de no avanzar en lo dilemático de las condiciones generales de trabajo que ha atravesado el análisis de datos de esta tesis doctoral.

Estos aspectos defensivos configuran otra presentación de la localizada por ejemplo por Freytes Frey (2004) luego de las reformas de los años noventa y el intenso corrimiento estatal. Así, la autora encontraba que existían “estrategias de defensa identitaria” vinculadas con las movilizaciones de docentes articuladas con espacios sindicales y la valoración de la figura profesional como trabajadores de la educación. Enlazado con lo que advierte Pujol (2013a) sobre una tendencia a la profundización de procesos de

descolectivización y fragilidad de la acción colectiva y sindical, esta información se vuelve relevante.

Entre los docentes entrevistados son pocas las menciones a otras instancias más allá de las escuelas y sus autoridades como para considerar válidos espacios de referencia desde donde resistir, al menos en ese contexto.

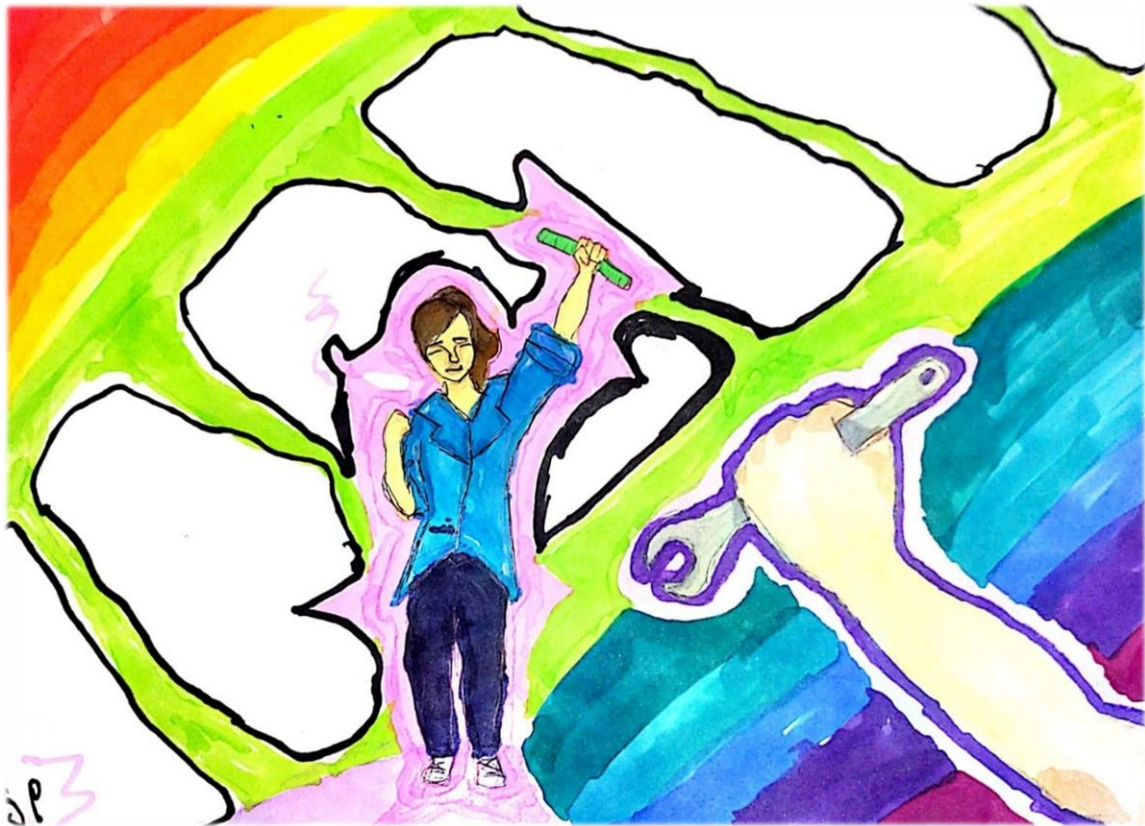
Parte V: Conclusiones

El despliegue de la tesis se ha dispuesto siguiendo las coordenadas aportadas por el entramado teórico, el cual ha contado con triangulación de perspectivas conceptuales. Esta decisión, se ha fundado en calidad de ser coherente con el estudio de las formas identitarias profesionales de un agrupamiento como es el de ciertos docentes de educación técnica secundaria de la ciudad de La Plata. En este sentido, la investigación se ha desplegado como una producción propia de la psicología laboral, entiendo que la misma cuenta con diálogos interdisciplinarios necesarios, producto de la complejidad que revisten los mundos del trabajo.

A partir del abordaje de las formas identitarias profesionales en múltiples niveles de análisis, es que reconstruimos las particularidades que las mismas pueden adquirir. Es fundamental en el trabajo sobre este fenómeno, no reducir su riqueza a la mera descripción aislada. En este caso, para complementar su comprensión es central conocer las características que ha adquirido la educación técnico profesional en nuestro país y región. Por lo común, los desarrollos de investigaciones que hacen a la dimensión laboral requieren de apartados que caractericen al sector de actividad y los procesos laborales, con el objetivo de disminuir las tendencias a lecturas forzadas. Esto adquiere mayor preponderancia incluso en enfoques cualitativos, los cuales recuperan las percepciones de los propios trabajadores sobre los fenómenos del escenario laboral bajo estudio (Vasilachis de Gialdino, 2009).

A partir de las conclusiones puntualizaremos sobre los principales hallazgos en torno al cumplimiento de los objetivos generales que nos propusimos y las tesis que postulamos. La información aportada buscará sostener la complejidad de diversos niveles de análisis en función de los fenómenos bajo estudio. Así, contamos con el ímpetu de avanzar hacia la comprensión de las formas identitarias profesionales como temática/problemática central, que mediando dimensiones colectivas, arriba o arremete en términos de procesos de salud laboral. Esto último hace a nuestro mayor aporte en tanto área de vacancia. Finalmente, daremos cuenta de las

limitaciones y alcances de la investigación y posibles áreas de desarrollo futuras a partir de resultados que han quedado develados en un contexto como el actual.



Capítulo 8: Conclusiones y dimensiones finales de la tesis

8.1. Formas identitarias com-partidas entre el agrupamiento profesional entrevistado

El primer objetivo general de la tesis versa sobre lo siguiente: analizar las particularidades que adquieren las formas identitarias profesionales en docentes de educación técnico profesional secundaria de la ciudad de La Plata dentro del contexto global tendiente al desarrollo societario y gestionario.

Así, concluimos que las formas identitarias profesionales presentes entre los docentes entrevistados (en el período 2018-2022) se caracterizan por su matización entre elementos que hacen a lo comunal y lo societario. Esto corrobora nuestra primera tesis que postula este escenario en articulación con componentes históricos del sector de actividad.

Siguiendo la clasificación de Dubar (2002), estimamos que entre el agrupamiento van adquiriendo fuerza las denominadas “formas reflexivas” donde se pone en juego la conciencia reflexiva, el compromiso personal con el proyecto y el trabajo con otros percibidos como válidos. A la par, entre el grupo del personal más joven se observan incipientes formas “narrativas” en las cuales las dimensiones biográficas cobran mayor peso como también los recorridos contingentes.

En un terreno de ventaja gestionario (Dejours, 2015), en el cual se suele registrar un énfasis societario en términos de formas identitarias profesionales (Dubar, 2002), detectamos que entre los entrevistados esto aparece de forma moderada. Por ejemplo, entre los principales rasgos en torno a la proliferación de estas particularidades, no registramos desmotivación, cinismo, resignación ni quejas por la dimensión salarial como lo hacen otros autores (Revilla Castro, 2017). Esto no quiere decir que no exista, sino que no se reflejó en la recolección de información. Sí observamos sentidos positivos sobre la función de la escuela técnica, dándose lugar a la ponderación de la creencia que estos establecimientos disponen de potencia para proveer bienestar entre sus estudiantes, ya sea en lo inmediato o en un futuro próximo. Los diversos sentidos asignados varían según los subgrupos de docentes, pero de manera amplia reconocen una eficacia en la educación que se transpone a los jóvenes. Esto es

relevante para encontrar un qué, un para qué y un para quiénes en el proceso laboral.

A su vez, localizamos múltiples fragmentaciones que asociamos a divisiones de tipo técnica (materias centradas en la teoría o en la práctica), social (*status* vinculado al tipo de materia y sitios de la escuela en la cual se despliegan las actividades laborales y los vínculos sociales) y sexual del trabajo (genérica, en un campo históricamente masculinizado). Esto se traduce en tensiones más bien indirectas o implícitas entre subgrupos por el recambio generacional. Las mismas son profundizadas por el sistema y la tendencia al solipsismo de las gestiones y los establecimientos-escuela. Remarcamos la dimensión de lo “no totalmente develado” o “a media voz” de las tensiones ya que ante preguntas asociadas con conflictos y posibilidad de ayuda de colegas, no se dieron lugar a relatos de choques entre grupos. Por el contrario, los docentes expresaron más bien la existencia de un espacio convivencial cordial, en el cual las quejas se realizan entre pares con quienes se dispone de confianza o como puede ser en nuestro caso (aventajados por la pandemia y el registro de entrevistas fuera del ámbito educativo) en una instancia extralaboral con agentes externos.

De esta manera, encontramos dos subgrupos con perfiles diferentes. El primero, compuesto por aquellos docentes que denominamos “nóveles”. En su mayoría se trata de mujeres, son más bien jóvenes y no cuentan con una cuantiosa antigüedad en la modalidad (menos de 10 años de servicio). Además, trabajan en varias escuelas, están a cargo de materias más bien teóricas y son foráneos (ya que provienen de fuera del sistema técnico: no son egresados de la modalidad ni allegados de otros docentes). El segundo grupo por su parte, se caracteriza por conformarse por docentes en su mayoría varones, con mayor antigüedad. Suelen tener en común que están a cargo de materias más bien centradas en la práctica y disponen de cercanía con la orientación técnica ya sea porque han sido alumnos de la misma o cuentan con personas conocidas vinculadas a ella. A este último subgrupo, a raíz de categorías aportadas por los entrevistados los llamamos *de la vieja escuela*.

Si bien estos grupos fueron pensados desde nuestras decisiones metodológicas por dimensiones de orden para intentar dar con relatos

heterogéneos, los aspectos que tienen en común los subgrupos fueron prevalentes. Realizamos nuevamente la aclaración que la información recolectada no es representativa del universo de docentes de educación técnica profesional secundaria de La Plata ya que la muestra con la que contamos fue intencionada y limitada.

En lo que respecta al grupo de docentes nóveles, registramos la cadencia de un sentido del trabajo que se centra más bien en miradas personales, trayectorias más solitarias e inicios *por su cuenta*. Estos se suelen vincular con otros, pero por lo común, con aquellos que son considerados por ellos mismos como colegas. El trato con pares suele ser más circunstancial, apegado en gran medida a proyectos laborales.

Entre este grupo, hay críticas a los relatos tradicionales de la *vieja escuela*, especialmente sobre los métodos de enseñanza. Ante este panorama la dimensión del oficio y de la transmisión intergeneracional queda en un espacio de corto alcance. Como rasgo propio de este conjunto en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje aparece la importancia de la formación de base, la flexibilidad en la planificación y el trabajo con contenidos como medio para fomentar el pensamiento crítico y la diversidad en el aula.

Lo anteriormente descripto, coexiste con dimensiones denominadas por Dubar (2002) como comunales. Esto se produce especialmente entre docentes de la *vieja escuela*. Entre este subgrupo persiste un relato tradicional sobre roles dentro de la técnica en función de una lógica de conjunto. Por su parte, el “nosotros” se vuelve tangible también entre quienes son vistos como pares. Los elementos comunales localizan un sentido en el trabajo y un reconocimiento de la labor, expresado como orgullo y realización personal. Esto último, se vincula fundamentalmente a los sentidos dispuestos sobre el trabajo en las escuelas técnicas: formas técnicas y disponer de un título habilitante para el mundo laboral.

Hay elementos que a lo largo del tiempo se han modificado. En líneas generales los entrevistados coinciden con cambios a partir de avances y retrocesos vinculados a gestiones y gobiernos. Esto es concordante con lo que

ya postulaba Gallart (2003) sobre la variabilidad de las políticas educativas en la técnica. Las mismas se veían altamente atravesadas por la inestabilidad y las transformaciones repentinas. De este modo, se concebían como políticas de gobiernos, circunstanciales. Ante esto la autora reseñaba las dificultades que podía conllevar la “adaptación” de los procesos de trabajo en un escenario que tuviera que adquirir este rasgo para subsistir.

Además, la mayoría de los docentes encontraban una tendencia hacia la baja de la calidad educativa en los establecimientos educativos en continuidad en algunos casos con faltantes de recursos y con políticas pensadas desde organismos centrales, que parecen desconocer lo real de los trabajos en estas escuelas, con estos estudiantes, en este contexto. Lo interesante de este asunto, es que la disminución del rendimiento académico no era visto por los entrevistados como un destino sino como un punto de “resistencia” que implicaba el no resignarse ante ese posible déficit. Este, en ocasiones incluso daba motivos para movilizarse y luchar ante lemas tales como *la técnica no se toca*.

Nuestra primera tesis a sostener, pesquisaba que la matización de las formas identitarias profesionales era posibilitada por componentes históricos de ese agrupamiento profesional. Entendemos acertada esta mirada, ya que entre los entrevistados (con diferentes opiniones por subgrupos) siguen operando marcas de origen que dan cuenta de “lo que permanece” en la educación técnica con rastros de lo que antaño fue principalmente comunal. Entre estas dimensiones hallamos:

- ✓ un perfil social del estudiantado *aggiornado* a los tiempos que corren pero perteneciente aún a una clase media y media-baja.
- ✓ la eficacia simbólica sobre el rol de la escuela técnica en la formación de estudiantes.
- ✓ la cercanía entre estudiantes y docentes, con existencia de grupos reducidos en aulas, talleres y laboratorios.
- ✓ el compartir largas horas dentro de la escuela con estudiantes a partir de la doble jornada.

Por lo anteriormente expuesto es que concluimos que reconocemos entre estos docentes formas identitarias que hemos denominado “com-partidas”. Se encuentra un nosotros provisional, más tangible al diferenciarse de docentes y escuelas medias/secundarias orientadas por ejemplo. Conviven las marcas de origen con dimensiones colectivas que circulan pero llevan a una suma de las partes, no a la producción de un todo entre los docentes. Se da una fragilización del nosotros que de sostenerse en el tiempo puede profundizar aún más la descolectivización (Pujol, 2013a).

La idea de transformación (y no de crisis) nos habilita a proyectarnos en términos de potencia, no para recuperar un momento anterior sino que para lo que está en germen, pueda devenir, en maneras saludables que hagan a categorías nativas y propias de estos trabajadores para reconocerse como tales, sin desechar las dificultades que el medio implica.

8.2. De cómo las formas identitarias profesionales com-partidas se articulan con dimensiones macrosociales

La reflexión sobre de las formas identitarias profesionales de los docentes entrevistados de educación técnica secundaria en nuestra investigación se han vuelto tangibles primeramente en un plano analítico mesosocial, es decir, emplazadas en la grupalidad y los establecimientos-escuelas. Empero, a lo largo del trabajo sobre los datos, es crucial dar cuenta de elementos que hacen a la tensión entre diversos subgrupos que si bien pueden situarse en ese plano, además se encuentran socialmente determinadas.

Así, entre el agrupamiento hallamos tensiones estructurales del sector. Las mismas pueden ser el resultado de desencuentros, producto de las diferencias entre procesos de trabajo (algunos más bien teóricos, otros más bien prácticos) y/o disposiciones arquitectónicas que llevan a separaciones espaciales y socialmente valoradas que repercuten sobre los docentes y sus vínculos. Esto ha sido descripto en la bibliografía sobre la educación técnica (Gallart, 2006). Más allá de estos miramientos, en nuestra investigación detectamos dos elementos que a lo largo de los relatos de los docentes se reiteran y advierten tensiones entre los grupos: la dimensión generacional y la

cercanía con los estudiantes. Sopesamos que estas son aristas valiosas para comprender y entrelazar niveles de análisis meso y macrosociales.

En torno a la dimensión generacional, entre los docentes reconocemos subgrupos (que caracterizamos previamente), los cuales desde su punto de vista prestan testimonio acerca de las dificultades y rispideces generacionales. A diferencia de lo que plantea Gallart (2003), en nuestra investigación la rigidez no se encuentra específicamente en grupos que ponen en sendas contrarias la teoría y la práctica. Más bien, ocupa un rol preeminente las diferencias entre subgrupos de docentes con mayor y con menor antigüedad.

Los docentes con más años de antigüedad comentan que los más jóvenes que resultan ser foráneos, disponen de basto conocimiento teórico pero limitada capacitación en dimensiones técnicas. Estas últimas, son valoradas positivamente para ellos y remiten por ejemplo al uso de máquinas como también, el valor de la experiencia y al conocimiento interno del campo productivo y del mundo laboral. Incluso lamentan la inminente irrupción o pérdida de cierta tradición empírica dada por la transmisión de oficio al enseñar y aprender en espacios prácticos como el taller o el laboratorio por medio de la delimitación de gestos y usos de equipamiento en las cuales la dimensión de la presencia y la corporalidad cobran vigor.

Por su parte, los más jóvenes sobre los más antiguos señalan la inflexibilidad en sus métodos de enseñanza asociados con la valoración en la construcción de objetos o servicios que puedan conllevar a un resultado (más allá del proceso). Esta dureza, la asocian con la perspectiva machista que por lo común está vigente entre docentes de la *vieja escuela*.

En lo que respecta a la cercanía, este es un rasgo de la educación técnica que a primera vista es valorado positivamente por los diferentes docentes. Sin embargo, al desentrañar las características que dispone, los más antiguos indican como una preocupación el excesivo acercamiento entre docentes nóveles y estudiantes. Esto, desde su perspectiva, lleva a dificultades para comprender los diferentes roles asimétricos y de autoridad que cada agente debe reconocer. De este modo, para ellos contribuye a que sea más difícil establecer

normas, cuidados sobre riesgos posibles en espacios de talleres y laboratorios como también comprender límites y encuadres dentro del aula. Los más jóvenes no se cuestionan sobre ello.

Podríamos quedarnos en la descripción de estas características. Por su parte, a raíz del análisis documental y la indagación de aspectos contextuales, nos aventuramos a contemplar otros ángulos comprensivos sobre ello. Por supuesto, no negamos las dimensiones organizacionales que hacen al recambio docente, las particularidades generacionales y su formación. Esto da cuenta de sistemas vivos contruidos por sujetos y grupos, relaciones de poder del espacio educativo y posibles sentimientos de amenaza y desconfianza (Dejours, 2012a, 2015; Tedesco y Tenti Fanfani, 2006). Simultáneamente detectamos que esto no es azaroso, sino que es posible de ser articulado con consideraciones macrosociales al apreciar que es el producto de conflictos sociales que no se terminaron de tramitar.

Es decir, los docentes más jóvenes, con mayores credenciales académicas y puntajes pueden tornarse una amenaza para sus colegas con mayor antigüedad, los cuales luego de implementada la Ley Federal de Educación n° 24.195 (1993) han quedado en una situación particular. Estos últimos, en algunas escuelas han realizado trayectos formativos complementarios (no carreras terciarias y/o universitarias). Además, a lo largo del tiempo, un número notable tampoco ha titularizado. En esta vía, dentro de una lógica más bien encapsulada dentro de la educación técnica secundaria y tendiente a la endogamia, los docentes más antiguos han concentrado módulos provisionales, encontrando de esta forma disponer de mayores ingresos salariales (en comparación con sus pares del mismo nivel pero de educación media/secundaria orientada), teniendo como contrapartida una situación indeterminada sobre su estabilidad laboral. Mientras no avanzaron las titularizaciones y se continuaron en algunos establecimientos educativos formas de contratación discrecionales por las autoridades o la posibilidad de tomar asignaturas por proyectos, quizás esto no fue tan notable o tirante.

Con el correr el tiempo, encontrarse con más edad, estar cercanos a jubilarse y precipitarse (al menos discursivamente) el avance sobre las

titularizaciones, puede ser que esta coyuntura que durante años estuvo en suspenso, acrecentara fragmentaciones entre grupos dentro de las mismas escuelas.

Los docentes *de la vieja escuela* quizás encuentran un punto de referencia en sus métodos de enseñanza, los cuales les han permitido sostener sus puestos laborales y prestigio u orgullo dentro de las escuelas técnicas hasta ahora. Esto también puede estar articulado con la construcción de roles de género atravesados por lógicas machistas donde lo tangible de contar con un objeto construido o un servicio prestado, fortalece la imagen de logro y de varón proveedor. Ante cambios estructurales que se manifiestan en tensiones “a media voz” con docentes nóveles, la dimensión de la cercanía con el estudiantado no sólo remite a cuestionar las maneras en cómo se han hecho históricamente *las cosas*. Por su parte, puede ser un aspecto que atente sobre aristas del reconocimiento y bienestar en el trabajo.

Pareciera que la cercanía o la lejanía entre docentes con mayor antigüedad se plasma como un beneficio a ganarse o disponerse por la confianza y la reproducción por parte del estudiantado de sus propuestas pedagógicas. Este circuito permite localizar un lugar que desde la mirada de los docentes con mayor antigüedad puede consolidarse como respeto por la autoridad del docente. Si la propuesta de docentes nóveles implica *un exceso de cercanía*, podría considerarse que la pericia de *la vieja escuela* queda cuestionada, especialmente en el hecho de *cómo han sido siempre las cosas*. Ante ello aparece el interrogante (que excede lo planteado en esta tesis): *¿sobre qué elementos se va erigiendo otra legitimidad docente?*, si es que lo hace. Este factor no es menor y puede ser fuente de malestar en cuanto deja al descubierto posibles desamparos e inseguridades de quienes no contaron con recorridos académicos formales y que actualmente quedan asociados a posibles situaciones de amenaza ante cambios en torno a las titularizaciones y la construcción de estrategias para acceder a ciertos salarios. Al encontrarse velado algo de lo planteado hasta aquí, se puede pensar que se proyecta en los otros el malestar, eludiendo poner al descubierto las complicaciones y faltas que hacen al nosotros por parte de los docentes más antiguos.

Esta puede ser otra manifestación del sufrimiento docente como plantean Bolívar Botía (2007) y Bolívar Botía et al. (2005). En sus estudios, el personal educativo se encontraba “desde la queja” ante reformas del sector al no contar con herramientas posibles para hacer frente a ello. En este caso, situamos dimensiones del displacer, pero quizás no pueden ser articuladas totalmente por la palabra. Esto podría darse por la existencia y disposición (de manera real e imaginaria) de un grupo de docentes nóveles, capaces avanzar en los puntos en los cuales quienes disponen de mayor antigüedad se encuentran en una situación desfavorable. Si bien no se menciona en las entrevistas, de fondo puede pesquisar en una lectura contextual la dimensión de la competencia y la amenaza de deterioro de condiciones laborales ante la posibilidad de ser desplazados (porque el sistema lo permite) o perder beneficios salariales. Esto, como mencionamos anteriormente, no es menor considerando que el grupo profesional que se encuentra en una situación desventajosa se encuentra cercano a jubilarse.

A partir de lo anteriormente situado, creemos que es fundamental este hallazgo para no reducir nuestra mirada a un enfrentamiento entre grupos, sin tener en miras la determinación social que revela las desigualdades de los diferentes docentes en las últimas décadas ante el avance de procesos de precarización y flexibilización en general sobre los asalariados (Amable et al., 2014). No son una excepción los docentes entrevistados de educación técnico profesional secundaria de La Plata a estos procesos que atañen al plano laboral.

Estos escenarios, si solamente se contemplan desde la lupa grupal (o incluso lo individual), dispondrán de intervenciones que seguirán reproduciendo las dificultades de la psicopatologización, cargando las tintas sobre la hiperresponsabilización de los docentes y descuidando las condiciones generales que han hecho que estos procesos se posibiliten y perpetúen. De allí la importancia de la mirada de la psicología laboral y sus contribuciones al ser parte de un área interdisciplinaria en los estudios sobre el trabajo en pos de por ejemplo la salud.

8.3. Lo colectivo en un agrupamiento profesional

Nuestro segundo objetivo general consistió en establecer las incidencias de estas formas identitarias profesionales en la posible conformación de un

colectivo de trabajo y el impacto sobre su salud. En este apartado y el próximo, señalaremos los principales hallazgos sobre estos aspectos. A la par, para la apreciación de la primera parte de este objetivo, es que nos dispusimos a ocuparnos de la consecuente tesis: los aspectos comunales contribuyen al pasaje desde un agrupamiento profesional a la conformación de un colectivo de trabajo, lo que tiene impacto sobre la salud en términos laborales.

Para desentrañar lo planteado, partimos de tener en cuenta las dimensiones macrosociales, como lo hemos dispuesto previamente. Desde la provincialización de la educación técnica se afectaron los procesos de trabajo docentes. Los mismos se redujeron a módulos y no cargos, creció el pluriempleo consecuentemente para cubrir una retribución salarial capaz de generar subsistencia. Incluso se dispusieron mayores funciones para los establecimientos educativos, como los aspectos sociales. En paralelo, se produjo en nuestro país y la región (como lo hemos abordado en contadas oportunidades en esta tesis) una intensificación del modo de producción capitalista, avances y limitaciones asociadas con el corrimiento estatal y apariciones de tintes de un posible Estado de Bienestar (Henry, 2019; Puiggrós, 2006; Tedesco y Tenti Fanfani, 2006).

A partir de estos elementos meso y macrosociales, es que detectamos los obstáculos entre los docentes entrevistados para conformar un colectivo de trabajo. Así, descartamos que las dimensiones comunales presentes fueran posibilitadoras del advenimiento del mismo. Esto no quiere decir, que no se ubiquen elementos de lo colectivo entre los docentes.

Las dimensiones colectivas de estos docentes remiten a compartir tiempo y espacio con colegas de materias similares, departamentos o sectores. Hay para los diversos grupos posibles figuras de referencia y guía. En algunas entrevistas, surge la idea de *experiencia de solidaridad* entre colegas ante desconocimientos por ejemplo del uso de máquinas o el manejo administrativo.

Aquí lo colectivo cohabita con trayectorias biográficas individuales en las cuales la dimensión “normalista”, existente en otros espacios educativos, no dispone de mayor peso. Entre los docentes de educación técnica entrevistados,

su rol es visto desde la arista ocupacional: ya sea como un trabajo que permite una salida laboral con derechos laborales garantizados o que prevé estabilidad laboral.

Un aspecto importante a destacar es el lugar que adquieren los estudiantes para los docentes más jóvenes. Estos los perciben como agentes con los cuales, además de trabajar contenidos curriculares, se interactúa sobre actualizaciones y novedades propias del acontecer de la organización-escuela. Creemos que las dimensiones colectivas no están desaparecidas, por su parte están recurriendo a este rodeo (en términos de relaciones sociales transversales en el trabajo) ante las dificultades para contar con encuentros y tiempos con pares y posibles desconfianzas, temores o vergüenzas incluso por consultar por las reglas del oficio y de las escuelas.

Como mencionamos preliminarmente, las tensiones generacionales implicaron que la confianza quedara encapsulada por grupos. No se pudo permear ese obstáculo en pos del despliegue de la cooperación colectiva. Para que esto tenga lugar, es necesaria la dimensión social (Dejours, 2012a, 2012b, 2015). En este caso la misma está en retirada (unida a aspectos basales contextuales que ya abordamos) y consecuencias grupales que se divisaron a lo largo de la investigación.

Hay registros en la historia de “la técnica” de momentos de colectivos de trabajo movilizantes, vinculados con reclamos y derechos ganados. Por su parte, eso hace a las dimensiones pasadas del campo, que no se conjugaron en el corte de tiempo en el cual la recolección de información tuvo lugar.

Es fundamental acentuar que entre algunos entrevistados se mencionó que la pandemia sirvió como catalizadora de separación espacial y comunicación impersonal por redes sociales, mensajería y otros medios digitales. Por ello, quedaron mermadas reuniones, espacios o celebraciones que se llevaban a cabo en los establecimientos educativos (ej. hacer una comida luego de cobrar o tomar mate en un espacio donde intercambiar dimensiones profesionales y personales). En docentes con una marcada carga de trabajo en diversas escuelas, se ve obstaculizada la participación en instancias grupales como

proyectos o simplemente compartir el almuerzo entre jornadas. La dimensión social, en algunos casos, quedó enunciada solo ante lo laboral y lo urgente, dando indicios que algo más allá de eso, podría vincularse con el *perder el tiempo*. Estas circunstancias son rasgos cercanos a lo que hemos descripto en antecedentes del espacio educativo como dimensiones o rasgos societarios/gestionarios (Ávalos y Sotomayor, 2012).

Para que las dimensiones colectivas adquieran otra fuerza, los espacios de encuentro y socialización dentro y fuera de las escuelas son fundamentales. La amenaza se produce desde afuera y se reproduce ante el desconocimiento del otro a la par. El desarrollo de vínculos debe ser acompañado de políticas públicas/de trabajo y empleo que regularicen las situaciones de contratación y estabilidad de los docentes. Solo así, se pueden disponer de normas para todos, confianza real y vínculos. Un nosotros donde se contemple lo tradicional es necesario, a la par de la incorporación de negociaciones y acuerdos que hagan espacio y nucleen lo incipiente y *libre de favores* de nuevos docentes.

8.4. Dimensiones a considerar en el proceso de salud y enfermedad de los trabajadores

Hasta aquí hemos dado cuenta de las particularidades que adquieren las formas identitarias profesionales entre los docentes entrevistados y sus articulaciones con dimensiones colectivas, que si bien están entre ellos, no recrean aspectos que llegan a revestir la existencia de un colectivo de trabajo. En este apartado, recobramos los principales puntos que hace a articular lo anteriormente mencionado con el impacto sobre los procesos de salud y enfermedad en el ámbito laboral. En este sentido, nos propusimos la siguiente tesis que afirma que: las formas identitarias profesionales de estos docentes se configuran como elementos que tienden a amortiguar la irrupción de lo real y el posible malestar del sitio laboral en el que se desempeñan. En el análisis de datos arribamos a corroborarla. En breve, daremos cuenta cómo llegamos a ello y su caracterización.

Las formas identitarias profesionales matizadas que hacen a los docentes de la investigación se configuran a partir de dimensiones comunales y de avance societario atravesadas por las fragmentaciones del sector, las resistencias ante

el cambio y el componente generacional en tensión. Hay aspectos colectivos en juego, especialmente entre grupos, que si bien no se emplazan en la cooperación, hace que se sostengan pautas de convivencia, y una dinámica posible para el funcionamiento de lo cotidiano de las escuelas técnicas.

A partir de lo reseñado por las investigaciones asociadas a nuestros fenómenos de estudio, cavilamos que las dimensiones colectivas vinculadas con las marcas de origen (en particular en relación con los aspectos grupales y sociales) de la educación técnica posibilitarían encontrar elementos que desde allí amortiguaran el encuentro con lo real del trabajo (Dejours, 2012a, 2012b, 2015; Freytes Frey, 2004; Gallart, 2006). En contraparte, con el contacto con la información y su tratamiento, notamos cómo los aspectos sociales y vinculares entre el agrupamiento no llegan a contener tracción suficiente para que sea propicia la confianza entre ellos y se configure la cooperación y un nosotros en común. Tampoco detectamos manifestaciones psicopatológicas en torno al trabajo.

Más allá de la discreción en torno a cómo construimos la tesis a sostener en relación a este punto, sopesamos que la misma se corrobora pero debido a otras dimensiones. El trabajo en estos docentes se vuelve amortiguador de lo real no por la tramitación colectiva de lo disruptivo de las falencias estructurales que hacen a la construcción socio-histórica acumulada de este sector profesional. En todo caso, aparecen defensas colectivas que cumplen la función de amortiguar lo real pero a un costo elevado al no develar la situación originaria que lleva a sostener las tensiones entre los docentes y que paralelamente, permite seguir trabajando. Las mismas se exteriorizan por la confianza encapsulada en los subgrupos y la proyección del malestar sobre docentes que no se reconocen como parte del conjunto. El hecho que los problemas de base resulten poco visibles se combina con el fuerte sentido del trabajo (encontrar un qué y un para qué en lo que se hace), la valoración positiva de las tareas que realizan y su finalidad y la mediación o rodeo que lo social adquiere en clave transversal con estudiantes para conocer las novedades de la escuela o el despejar dudas sobre lo que no se pregunta o no se sabe. El conflicto o los desencuentros no se contemplan regularmente como vías para el abordaje de lo que resulta incómodo. Esto además se agrava al no surgir figuras de autoridades

o espacios extraescolares (sindicato, ministerio) que se tornen como referencia y valgan, según sus percepciones, para apoyarse y negociar sobre el escenario actual. Del conjunto de estos componentes, se perpetúa la situación dilemática que hemos planteado sobre la hiper-responsabilización de los docentes.

Las principales dificultades en lo laboral se expresaron asociadas con, contratiempos a la hora de enseñar a estudiantes de los primeros años por déficits de la escuela primaria; falencias en torno a herramientas, recursos y condiciones edilicias que se refieren al presupuesto acotado de la educación técnico profesional; el no disponer de actualizaciones de los diseños curriculares y su distancia con las prácticas tangibles de procesos productivos actuales; fluctuaciones en la matrícula que lleva a una disminución a medida que se avanza en años dentro del esquema de la secundaria y a largo del ciclo lectivo. En menor medida, otras respuestas incluyeron como “negativo” el machismo en las escuelas y aspectos administrativos.

A partir de lo que reseñamos hasta aquí, hay elementos de malestar moderados en el ámbito laboral. Análogamente, se identificaron aspectos del placer y el bienestar. Los docentes entrevistados los ubican por separados y en mayor medida vinculados (o mediatizados) por la tarea. Las dimensiones expresas que hacen a la salud y al malestar en primera persona no suelen referirse de manera explícita.

En relación a lo apreciado como positivo del trabajo por parte de los docentes se ubica: el sentido de su trabajo articulado con el contribuir a la formación de técnicos y acompañar en el crecimiento personal y profesional; los beneficios de trabajar con grupos reducidos en jornadas extensas que hace se dé un mayor conocimiento de los estudiantes y por ende se produzcan menos conflictos e interacciones respetuosas con ellos. En el momento de recabar información, se mostraban contentos por volver a dar clases en presencia ya que en la pandemia relataron los obstáculos para transponer contenidos.

Otros elementos que relevamos como rasgos importantes para la labor, se asocian con la autonomía y la cercanía con los estudiantes. Estos dos aspectos consideramos que deben ser contemplados en tanto pueden ser

fundamentales en el sostenimiento y la construcción de bienestar entre los docentes.

Sobre la autonomía, los docentes entrevistados la circunscriben “puertas adentro”, en tanto cuentan con un margen disponible para la planificación de sus clases de manera situada: acorde al grupo, a sus ritmos, con la elección de los materiales que les resulten pertinentes y sensible al contexto circundante. Esto, es una faceta del proceso de trabajo apreciada, que se pueden conjugar con pautas propias del diseño curricular y encuadres de los establecimientos-escuela. Es decir, se emplaza en el cómo desempeñar la actividad. La relativa autonomía puede favorecer la creatividad y el sentido del trabajo por la aparición de decisiones e impronta personal en lo que se realiza.

En lo concerniente a la cercanía entre docentes y estudiantes, se trata de un precepto que se comparte de manera habitual entre los entrevistados (con subtramas diversas como lo hemos explicitado anteriormente). Se enuncia como un posible legado o patrimonio que caracteriza el trabajo en la educación técnica secundaria.

Contar con esta información es valiosa para el sector profesional. Si bien nuestra investigación no dispone de una muestra representativa, da cuenta de una aproximación al campo que se puede fortalecer en futuros proyectos. Saber sobre las formas identitarias profesionales de los docentes entrevistados, conocer sobre los aspectos que confluyen y se reiteran y conjugar esto con la salud y la enfermedad en el ámbito laboral sienta una plataforma para reparar sobre qué circunspecciones tomar en pos del bienestar de estos trabajadores. De esta suerte, contamos con elementos-guía desde dónde seguir planificando y ejecutando instancias que recuperen categorías propias de los sujetos en conjunción con políticas públicas y una agenda real del ámbito educativo.

A modo de reflexión final sobre la información recolectada es que sopesamos que los avances y retrocesos macrosociales con las sucesivas modificaciones de la política pública educativa pareciera llevar a que no se configure un tiempo-espacio que pueda tomar los elementos disponibles para fortalecer nuevas formas identitarias profesionales. En ese sentido, para miradas

para-posmodernas lo que se identificaría sería crisis desde un modo estático o esencialista de ponderar a la identidad. Desde nuestra perspectiva, que se para desde un enfoque nominalista de la identidad, contemplamos que falta tiempo y oportunidades de encuentro para que advenga lo nuevo. Hay elementos en ebullición que instan por renovación, que si bien en parte recuperan dimensiones societarias, también podrían conjugar (no sumar) lo comunal dando lugar a nuevas formas identitarias profesionales. En este sentido, el estar siendo docente se reconoce por su posibilidad de expansión. A la par, advertimos sobre las dificultades de cerrarse ante pares ideales/homogéneos o disímiles/amenazadores que entran a rivalizar bajo la justificación de la crisis.

Quizás la apuesta está en apreciar cómo generar lugar a las dimensiones colectivas sin esperar que las mismas reproduzcan una lógica comunal. Lo societario en términos identitarios y en vinculación con la salud puede producir luces y sombras. Será parte del desafío de los agentes educativos en instancias de decisión tener en cuenta cómo trabajar con una transformación que apueste a la coyuntura actual, incluyendo lo colectivo en sentido amplio. Esto solamente podrá disponer de análisis si aceptamos dejarnos sorprendernos por las percepciones y cambios del espacio y los agentes y si sostenemos en la importancia que adquiere la presencia clara y coherente del Estado en políticas de estado y no de gobierno. Es sumamente complejo poder ocuparse de lo colectivo cuando los mecanismos de fragmentación y corrimiento estatal tienden hacia la profundización de la precarización como fenómeno central. Es desde los espacios de resistencia de lo colectivo que contamos con pistas sobre cómo darle entidad a lo saludable y avanzar en acompañar procesos que tiendan al encuentro e insten por otras maneras de ser y estar en el trabajo.

8.5. Limitaciones, alcances y aportes de la investigación

La presente tesis doctoral cuenta con limitaciones y alcances. Entre las limitaciones que podemos sopesar encontramos:

- La confección de una muestra de tipo intencionada. Por medio de la misma hemos tenido en cuenta que no es posible generalizar o trabajar con datos que estrictamente por el rol del azar contribuyan a la representatividad de los docentes de enseñanza técnica de nivel

secundario de La Plata. Así, trabajamos con unidades acotadas, teniendo en cuenta para su contacto criterios de inclusión y exclusión basados en la caracterización del sector y documentos oficiales sobre el campo. Buscamos por ello disponer de relatos heterogéneos de docentes de educación técnico profesional secundaria y construir el trabajo sobre la información recolectada, priorizando las percepciones de los mismos. Por el tipo de muestra al que apelamos estamos advertidos que esto puede haber contribuido a aumentar sesgos.

- El desarrollo de la pandemia por SARS-CoV-2 (coronavirus) implicó que las técnicas de recolección de información se encontraran acotadas. De esta forma, no fue posible realizar observaciones no participantes para triangular métodos de recolección de información ya que este evento externo inesperado conllevó a medidas de aislamiento y distanciamiento. Así, parte de las entrevistas que se concretaron se tuvieron que adaptar a estas eventualidades. Como mencionamos en el apartado metodológico, decidimos como criterio en común (en la presencia y en espacios virtuales) grabar solamente el audio para la transcripción. De este modo, apelamos a unificar el tipo registro y conservación de la información. El realizar ciertas entrevistas en espacios extraescolares creemos que llevó a que los agentes educativos que participaran pudieran leer con anticipación el consentimiento informado además de expresar su voluntad de participar del estudio por su firma. Así, no se produjeron mayores desconfianzas o temores sobre el tratamiento posterior de la información que compartían, mostrándose interesados en contados casos en conocer luego los resultados obtenidos en la investigación. Para ello es que sumamos la opción de dejar un correo electrónico por medio del cual pudieran recibir publicaciones y la versión final de la presente tesis.

A su vez, la pandemia conllevó incorporar en el entramado teórico información capaz de acompañar los sucesos que se estaban sucediendo para contemplar los fenómenos bajo estudio. Se sumó en la entrevista una pregunta específica sobre esto. Como explicitamos en el tratamiento de la información, esta situación no fue vivida como traumática, según

detallan los entrevistados. No obstante, sí adquirió connotaciones negativas asociadas con la incertidumbre y la irrupción abrupta de una situación inédita, que llevó a modificar los procesos laborales con dificultades para su implementación.

En relación a los alcances y aportes de la investigación, ponderamos los siguientes:

- Apelar a un diseño de investigación comprensivo. En este sentido, la investigación aporta información valiosa a un área de vacancia desde la articulación entre las formas identitarias profesionales, las dimensiones colectivas del agrupamiento profesional y el contacto con el proceso de salud y enfermedad en el ámbito laboral. Esto sucede a partir de la aprehensión de un contexto que no es visto como una arista más del estudio, sino que lo concebimos como sustancial en la determinación social de los fenómenos. La tesis se ha dispuesto ir más allá de la descripción para prosperar hacia una lectura que sostenga la complejidad de la realidad social, atendiendo a diversos niveles de análisis. En particular, focalizamos sobre aspectos meso en conjunción con aportes macrosociales.

La información recolectada y analizada entonces lleva a actualizar escenarios de la educación técnico profesional secundaria en un momento histórico particular. A la par, incorpora reflexiones sobre este tipo de educación, focalizada en la vertiente laboral de los docentes en clave identitaria y de salud. Hemos detectado en los antecedentes sobre estas temáticas que no se cuenta con información que establezca lazos sobre estos aspectos. De allí a nuestro criterio nuestro principal aporte ante esta vacancia.

- La triangulación de diversas perspectivas para la conformación del entramado teórico. No utilizamos un modelo cerrado, acabado, lo cual era una de las principales críticas sobre el estudio de las formas identitarias profesionales en nuestra región. Por el contrario, apelamos al desarrollo de la investigación teniendo como eje articulador la psicología laboral en

tanto disciplina altamente interdisciplinaria que se encuentra dentro de las ciencias sociales del trabajo. La construcción de un entramado teórico en este sentido fue coherente con disponer de elementos que pudieran dar lugar a las formas identitarias profesionales en términos de salud y no un mero relato inventario de características de un conjunto profesional. De allí, queda expuesta la potencia de la disciplina para acompañar estudios que hacen a la salud de los trabajadores.

Las contribuciones teóricas acuñadas disponen, como explicitamos en su caracterización, de puntos de partida compatibles desde diferentes ópticas para prosperar sobre el estudio de las temáticas contenidas en la tesis. Así, recuperan dimensiones subjetivas y locales para situar el análisis de la información. Desde allí, contamos con disposiciones teóricas para adentrarnos en nuestra investigación y espacios posibles para trabajar con categorías propias que surgieron de los relatos de los entrevistados y que fueron consideradas en la codificación y tratamiento de los datos.

8.6. Posibles líneas de trabajo futuras

Como resultado del desarrollo de la investigación que ha dado lugar a esta tesis es que apreciamos las posibles líneas de trabajo futuras susceptibles de desprenderse de los elementos que exceden el recorte que hemos realizado. De esta forma, encontramos entre los principales ejes a los siguientes:

- En primer lugar, el análisis de las modificaciones de las formas identitarias profesionales, los componentes colectivos y los procesos de salud y enfermedad laboral a la luz de nuevas políticas públicas/educativas. Resultaría interesante focalizar sobre espacios de encuentro y dimensiones corporales en sentido amplio que pudieran complementar o darle mayor articulación a lo trabajado en esta propuesta de investigación.

En la caracterización del ámbito propio de la educación técnica secundaria, dimos cuenta que desde el año 2023 contamos con un nuevo gobierno, el cual dispone de enunciados y acciones que se sustentan en una mirada ortodoxa económica. Por ende, el mismo busca el corrimiento

del Estado en favor del mercado y el libre comercio. Ello impulsa la profundización del neoliberalismo y el *management* que hemos destacado como una característica de los años noventa en nuestro país con avances y retrocesos en los últimos años y modificaciones globales.

De este modo, desde que el oficialismo ha asumido el 10 de diciembre de 2023 se han visto a nivel nacional despidos o cese de contratos de trabajadores del sector público, pérdida del poder adquisitivo, recortes que alcanzan a la educación como también reducción de presupuestos y garantía de planes sociales que han implicado una ayuda económica para estudiantes. Incluso, desde el gobierno nacional se han generado declaraciones menospreciando y poniendo en duda la calidad y la transparencia de la educación pública, especialmente en relación a las universidades. Como resultado de ello, se han producido paros y movilizaciones expresando el descontento y desacuerdo de parte de la población con esta situación actual.

En la provincia de Buenos Aires, para el ciclo lectivo 2025 también se postularon modificaciones sobre las maneras de aprobación de la educación secundaria. Resulta interesante en ello contemplar especialmente cómo se implementará el rol de la intensificación de las materias, los seguimientos docentes y los aspectos grupales entre los estudiantes y los docentes en juego.

Como consecuencia de lo anteriormente explicitado, sería una arista valiosa estimar las transformaciones del contexto para conocer cómo los fenómenos que hemos analizado en la tesis se han modificado. En la bibliografía propia de la década de los noventa y el agravamiento social producido entrado el nuevo siglo, contemplamos cómo ante este tipo de situaciones se conjugaron aspectos resistenciales que llevaron en términos identitarios a movilizarse y robustecer la figura profesional docente. A partir de ello, sería relevante emprender su estudio de manera longitudinal para arribar a detectar configuraciones de este tipo o por su parte una profundización de dimensiones societarias atravesadas por la

prevalencia del yo y lo singular en línea con un discurso social que reproduce ideas de meritocracia e invisibiliza puntos de partida disímiles entre sujetos y grupos. Este tipo de situaciones, no son sin consecuencias sobre el bienestar, la salud, el malestar, el sufrimiento y la enfermedad de los trabajadores.

- En segundo lugar, a lo largo de la tesis nos hemos encontrado cuantiosas veces con información que nos remitía a contemplar la división sexual del trabajo como fundamental para abordar las formas identitarias profesionales de los docentes entrevistados. Si bien lo hemos contemplado para reflexionar sobre nuestras categorías y llegar a cumplimentar con el logro de los objetivos, apreciamos que esto puede pensarse como una línea de trabajo en sí misma que excede lo planteado en nuestra investigación.

Por ello, se torna factible el posible desarrollo de investigaciones que aborden nuestras temáticas de estudio desde una perspectiva de género en un campo atravesado por la complejidad como son los estudios del trabajo desde un enfoque social. En ese sentido, se vuelven relevantes fenómenos asociados a roles y estereotipos de género, incorporación de identidades feminizadas al espacio laboral, masculinización del personal, expansión de dimensiones del cuidado a esferas profesionales, presentaciones de las desigualdades y brechas entre géneros.

La educación técnico profesional secundaria desde su origen se ha visto asociado a la masculinización y la masculinidad hegemónica. Por ello, se vuelve un espacio con alta representación de identidades masculinizadas en contraste con la educación general que se suele encontrar sobrerrepresentada por mujeres. No se ha encontrado en la bibliografía material en clave de diversidad sexo-genérica e identidades no binarias en vinculación con estos espacios laborales y como rama de actividad. El foco de los materiales, en momentos de políticas públicas garantes de derechos y asociadas con esta mirada, se ha detenido en algunos casos sobre los, las y les estudiantes, no sobre el cuerpo docente.

- En tercer lugar, apreciamos que pueden seguir siendo objeto de análisis categorías como las de autonomía y cercanía entre estudiantes y docentes del conjunto profesional. Estas nos han permitido arribar a comprender articulaciones entre las formas identitarias y los vínculos con la salud y la enfermedad en el trabajo, mediante el proceso de trabajo. Así, resultan un punto de anclaje para divisar su relevancia como dimensiones que amortiguan lo real del trabajo.

En próximas propuestas, las mismas pueden funcionar como base para ahondar en objetivos y conjeturas vinculadas con el conjunto profesional. De esta forma, apelando a bibliografía específica sobre estos aspectos se podría comprender a fondo cómo las mismas se despliegan y cómo en este contexto adquieren relevancia o se encuentran disminuidas.

En el mismo sentido, investigaciones que recurran a muestras extensas o conformadas a partir de otras configuraciones (probabilísticas) podrían deslindar si lo apreciado en esta tesis doctoral hace a lo propio del conjunto de entrevistados en un momento en particular o si son rasgos existentes entre otros docentes o también sectores educativos.

Estos dos aspectos son importantes de ser tenidos en mente ya que nos permiten registrar (al menos entre los docentes entrevistados) su rol activo, el despliegue de inteligencias en el trabajo y los espacios en los cuales encuentra vuelo la creatividad. Esta información puede ser de relevancia para el Estado en su vertiente nacional, provincia y municipal, al momento de sopesar la planificación y ejecución de políticas educativas. Atender a estos aspectos y continuar investigando sobre ello puede conducir a producciones que no solamente se cierran sobre los contenidos a trabajar, el desarrollo de proyectos y el bienestar de los estudiantes sino también, la contemplación del papel fundamental que cumple el proceso de trabajo e instancias de bienestar laboral en el día a día de los establecimientos-escuela, al menos para los docentes que han participado de nuestra iniciativa.

- Por último, conjeturamos que lo relevado en esta tesis doctoral puede complejizarse por la triangulación en la recopilación de información con técnicas tales como observaciones o grupos focales.

Las observaciones quedaron pendientes por la pandemia en la investigación, pero contribuirían a conocer otras dimensiones de los procesos laborales y los vínculos sociales. Los grupos focales podrían pensarse a partir de temáticas que han sido centrales en nuestra investigación y que posibilitarían sumar al debate, los intercambios y contar con información que permitiera reconducir con mayor detalle en aspectos comprensivos como también develar dimensiones que a primera vista se puedan encontrar latentes entre los docentes.

Por supuesto que esta última técnica de recolección de información implicaría la sutileza de quien/es investiga/n para no arremeter con los aspectos defensivos que los sujetos y los grupos han podido constituir sin disponer de márgenes posibles de contención y transformaciones en instancias centrales.

Referencias Bibliográficas

- 0221.com.ar (2022, 26 de febrero). *Docentes de la escuela Albert Thomas se manifestaron y exigieron por estabilidad laboral*.
<https://www.0221.com.ar/nota/2022-2-26-8-40-0-docentes-de-la-escuela-albert-thomas-se-manifestaron-y-exigieron-por-estabilidad-laboral>
- Abalo, M. y Srnec, C. (2009, 6 de agosto). *Trabajo e identidad, el pasaje de asalariado a asociado. Las empresas recuperadas argentinas desde el 2001*. [Ponencia] 9no Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, Argentina. https://aset.org.ar/congresos-antiores/9/ponencias/p11_Abalo.pdf
- ADULP (2020). Primer Informe. Relevamiento sobre condiciones y medio ambiente de trabajo en contexto de ASPO en la UNLP. Centro de Estudios en Trabajo y Universidad. Secretaría de Formación.
http://www.adulp.org.ar/documentos/2020/informe_completo_adulp.pdf
- ADULP (2022). Informe N°5. Condiciones y medio ambiente de trabajo docente en ASPO (tercera parte): tareas, tiempos y espacios en disputa. Centro de Estudios en Trabajo y Universidad.
<https://www.adulp.org.ar/index.php?view=article&id=308:5-informe-sobre-nuestro-trabajo-en-pandemia&catid=2>
- Agostini-Zampieron, M., Barlatey-Frontera, C., Barlatey-Frontera, M. F., y Arca-Fabre, A. (2013). Prevalencia de disfonías funcionales en docentes argentinos. *Atención Familiar*, 20(3), 81–85.
- Albergucci, R. H. (1997). La transformación de la educación técnica en la República Argentina. *Boletín Cinterfor*, 141, 77-108.
- Alliaud, A. (2012-2013). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos*, 6(6), 197-214.
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/4240/6410>
- Almeida Filho, N. y Silva Paim, J. (1999). La crisis de la salud pública y el movimiento de la salud colectiva en Latinoamérica. *Cuadernos Médico Sociales*, 75, 5-30.

- Alonso Sáez, I., Lobato Fraile, C. y Arandia Loroño, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción*, 31(5), 51-74.
- Alucin, S. y Monjelat, N. (2023). Desigualdades en el contexto de la pandemia por COVID-19: experiencias educativas del nivel medio en Argentina. *Revista Educación*, 47(1), 1-17.
- Amable, M., González Francese, R., Logvione, S, Reif, L. y Zelaschi, M. C. (2014, 3 de diciembre). *La precariedad laboral como determinante de la salud* [Ponencia] VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4666/ev.4666.pdf
- Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Márgenes, Revista de la Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 42-56.
- Andrade Jaramilo, V. (2014). Identidad profesional y el mundo del trabajo contemporáneo. Reflexiones desde un resumen de un caso. *Athenea Digital*, 14(2), 117-145.
- Araújo da Silva, T., Fernandes de Freitas, G., Horomi Takashi, M. y Araújo Albuquerque, T. (2019). Identidad profesional del enfermero: una revisión de literatura, *Enfermería global*, 54, 563-575.
- Arfuch, L. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo.
- Arias, C., Delfino, P. y Rocha, N. G. (2005, 11 de agosto). *Notas acerca de la identidad de los trabajadores de microemprendimientos de organizaciones de desocupados del conurbano bonaerense* [Ponencia] 7mo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, Argentina. <https://aset.org.ar/congresos-antecedentes/7/pdf/12020.pdf>
- Asociación del magisterio de Enseñanza Técnica Provincia de Buenos Aires (2019). ¿Quiénes somos? *Página Web Institucional*. <http://ametprovinciabsas.org.ar/index.php/quienes-somos>

- Asociación del magisterio de Enseñanza Técnica Salta (2017). *La historia de AMET, nuestra historia. A 61 años de su nacimiento*. Prensa AMET
- Augsburger, A. C. (2002). De la epidemiología psiquiátrica a la epidemiología en salud mental: el sufrimiento psíquico como categoría clave. *Cuadernos Médico Sociales*, 81, 61-75.
- Augsburger, A. C. (2004). La inclusión del sufrimiento psíquico: un desafío para la epidemiología. *Psicología & Sociedade*, 16(2), 71-80.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). ¿Cómo ven su identidad los docentes chilenos? *Perspectiva educacional*, 51(1), 77-95.
- Barrios, H. (2020, 12 de noviembre). Las particularidades de la educación técnica en la pandemia. *Agencia de Noticias de Ciencias de la Comunicación UBA*. <http://anccom.sociales.uba.ar/2020/11/12/las-particularidades-de-la-educacion-tecnica-en-pandemia/>
- Basualdo, E. M. (2003). Las reformas estructurales y el plan de convertibilidad durante la década de los noventa. El auge y la crisis de la valorización financiera. *Realidad Económica*, (200), 42-83.
- Betancourt, O. (1994). Reflexiones para la investigación de la salud de los trabajadores. *Salud de los Trabajadores*, 2(1), 35-48.
- Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-27.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 12, 13-30.
- Boulán, N. (2021). El discurso neoliberal y la configuración de la identidad profesional en docentes noveles. *Revista educación, política y sociedad*, 6(2), 11-36.
- Breilh, J. (2010). La epidemiología crítica: una nueva forma de mirar la salud en el espacio urbano. *Salud Colectiva*, 6(1), 83-101.

- Breilh, J. (2011, octubre). *Una perspectiva emancipadora de la investigación e incidencia basada en la determinación social de la salud* [Ponencia presentada en conferencia] Conferencia Mundial sobre Determinantes Sociales de la Salud. Movimiento por la Salud de los Pueblos. Río de Janeiro, Brasil.
- Breilh, J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 31(Supl.1), 13-27.
- Camiolo, M. (2018, 30 de julio de 2018). Las escuelas técnicas no se tocan. La izquierda diario. <https://www.laizquierdadiario.com/Las-escuelas-tecnicas-no-se-tocan>
- Casallas Murillo, A. L. (2017). La medicina social-salud colectiva latinoamericanas: una visión integradora frente a la salud pública tradicional. *Revista Ciencias de la Salud*, 15(3), 397-408.
- Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. (1908). Reglamento para las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios de Mujeres. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003812.pdf>
- Chernobilsky, L. (2009). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos En I. Vasilachis de Giardino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 239-271). Gedisa editorial.
- Clot, Y. (2013). *Suicides au travail: un drame de la conscience professionnelle ?* Activités, 10(2), 39–53. <https://doi.org/10.4000/activites.716>
- Collado, P. A., Soria, C. B., Canafoglia, E., y Collado, S. A. (2016). Condiciones laborales y malestar en docentes universitarios/as y preuniversitarios/as. Un estudio exploratorio en universidades públicas nacionales de Argentina. *Trabajo y Sociedad*, (27), 237–259.
- Costes, M. (1995). Trabajo de campo: Escuelas de Enseñanza Técnica. *Serie Pedagógica*, (2), 261–278. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2546/pr.2546.pdf

- Davezies, P. (1998). Elementos de psicodinámica del trabajo. En D. Dessors y M.P. Guiho-Bailly (Comps.), *Organización del trabajo y salud: De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo* (pp. 179-192). Lumen-Humanitas; Asociación Trabajo y Sociedad (PIETTE-CONICET).
- De la Garza Toledo, E., Gayosso Ramírez, J. L. y Moreno, S. H. (2010). La querella de las identidades: ¿pasado sistemático, presente fragmentario? En E. De la Garza Toledo y J. C. Neffa (Coords.), *Trabajo, identidad y acción colectiva* (pp. 9-42). Plaza y Valdés Editores.
- De Luca, R. y Álvarez Prieto, N. (2014). Las transformaciones del currículum y de la normativa escolar durante la última dictadura militar: el uso y el disciplinamiento de la fuerza de trabajo a través del sistema dual y del régimen disciplinar. *Trabajo y Sociedad*, (23), 353-375.
- Decreto 297/2020. (2020, 13 de marzo). Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. *Boletín Oficial de la República Argentina*.
- Decreto 520/2020. (2020, 7 de junio). Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio. *Boletín Oficial de la República Argentina*.
- Decreto 863/2021. (2021, 23 de diciembre). Emergencia pública en materia sanitaria. *Poder Ejecutivo Nacional*.
- Dejours, C. (1992). *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*. PRONATTE-SECYT; PIETTE-CONICET.
- Dejours, C. (1998). Organización del trabajo y salud: De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo. En D. Dessors y M.-P. Guiho-Bailly (Comps.), *Organización del trabajo y salud* (pp. 23-78). Lumen-Humanitas; Asociación Trabajo y Sociedad (PIETTE-CONICET).
- Dejours, C. (2006). *La Banalización de la Injusticia Social*. Topía.
- Dejours, C. (2011). Texto Introductorio: Psicopatología del trabajo – Psicodinámica del Trabajo. *Psicodinâmica e psicopatologia do trabalho. Dossier Temático*, 7(1), 1-6.

- Dejours, C. (2012a). *Trabajo vivo: sexualidad y trabajo*. Topía.
- Dejours, C. (2012b). *Trabajo vivo: trabajo y emancipación*. Topía.
- Dejours, C. (2015). *El sufrimiento en el trabajo*. Topía.
- Dejours, C. y Gernet, I. (2014). *Psicopatología del trabajo*. Miño y Dávila.
- Del Giorgio Solfa, F., Sierra, M. S., Vescio, M. V. y Fernández Zocco, L. A. (2016). La educación técnico-profesional en los procesos de desarrollo latinoamericanos. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 33, 188-198.
- Dessors, D. y Guiho-Bailly, M.P. (1998). *Organización del trabajo y salud: De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo* Lumen-Humanitas; Asociación Trabajo y Sociedad (PIETTE-CONICET).
- Dessors, D., y Molinier, P. (1998). La psicodinámica del trabajo. En D. Dessors y M..P. Guiho-Bailly (Comps.), *Organización del trabajo y salud: De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo* (pp. 11–22). Lumen-Humanitas; Asociación Trabajo y Sociedad (PIETTE-CONICET).
- Dessors, G. B. (1998). El enfoque psicodinámico de las repercusiones de la precariedad sobre la salud En D. Dessors y M. P. Guiho Bailly (Comps.), *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. (pp. 24-79). Lumen-Humanitas.
- Diario Hoy (2022, 26 de febrero). Docentes del Albert Thomas reclaman por sus puestos de trabajo. <https://diariohoy.net/interes-general/docentes-del-albert-thomas-reclaman-por-sus-puestos-de-trabajo-192059>
- Dirección General de Cultura y Educación (2019). *El estado de la escuela. Datos e indicadores*. Buenos Aires Provincia.
- Dirección General de Cultura y Educación. (1995, 28 de diciembre). Resolución n.º 1956.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2009, 1 de diciembre). Resolución n.º 3828, Anexo 3.

Dirección General de Cultura y Educación. (2010, 20 de noviembre). Resolución n.º 1743.

Dirección General de Cultura y Educación. (2012, 10 de diciembre). Resolución n.º 284.

Dirección General de Cultura y Educación. (2013, 22 de julio). Resolución n.º 798.
Resolución n.º 1187 [Dirección General de Cultura y Educación] 25 de abril de 2018.

Dirección General de Cultura y Educación. (2015, 15 de julio). Resolución n.º 3367.

Dirección General de Cultura y Educación. (2015, 2 de noviembre). Resolución n.º 2254.

Dirección General de Cultura y Educación. (2018, 14 de diciembre). Resolución n.º 5187.

Dirección General de Cultura y Educación. (2018, 25 de abril). Resolución n.º 1187.

Donaire, R. (2009). ¿Desaparición o difusión de la “identidad de clase trabajadora”?
Conflicto Social, 2(1), 135-167.

Dubar, C. (1991). *La socialisation. construction des identités sociales et professionnelles*.
Armand Collin.

Dubar, C. (1994). Identités colectives et individuelles dans le champ professionnel En
M. De Coster, M. & F. Pichault, . *Sociologie du travail*. (pp 363-380). De Boeck
Weswael.

Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos
conceituais e metodológicos. *Educ. Soc.*, 19(62), 13-30.

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*.
Bellaterra.

Duhalde, M., Albergucci, L., Abal Medina, M. D. y Martínez, A. G. (2021). Situación del
sistema educativo y del trabajo docente en Argentina durante la Pandemia En D.
Andrade Oliveira, E. J. Pereira y A. M. Clementino (Orgs.), *Trabajo docente en*

tiempos de pandemia: Una mirada regional latinoamericana (pp. 25-64). IEAL/CNTE/ Red Estrado.

Dussel, I. y Pineau, P. (1996). De cuando la clase obrera entró al paraíso. La educación técnica estatal en el primer peronismo En A. Puiggrós (Dir.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945 – 1955)*.(pp. 107–176). Galerna.

Evetts, J. (2003). Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la ingeniería En M. Sánchez-Martínez, J. Sáenz y L. Svensson (Coords.), *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*. (pp. 141-154) Librero.

Feldfeber, M., Puiggrós, A. Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. CTERA.

Foucault, M. (1985). Poderes y Estrategias. En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (pp.84-95). Alianza.

Franco Coffré, J. A. (2020). Percepción social de la profesión de enfermería. *Enfermería actual de Costa Rica*, 38, 272-281.

Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones. Estado del arte. *Perfiles Educativos*, 23(93), 28-43.

Freytes Frey, C. A. (2004). Las dimensiones biográfica y relacional de la identidad profesional. Un estudio de caso con los docentes del 3° ciclo de la EGB. En O. R. Battistini (Comp.), *El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores* (pp. 45-82). Prometo libros.

Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Organización Internacional del Trabajo/Cinterfor.

Gallart, M. A. (2008). *Competencias, productividad y crecimiento del empleo. El caso de América Latina*. Organización Internacional del Trabajo.

- Gallart, M. A., Miranda Oyarzún, M., Peirano, C. y Sevilla, M. P. (2003). *Tendencias de la Educación Técnica en América Latina. Estudio de casos en Argentina y Chile*. UNESCO – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Garrido Pinzón, J., De Souza, H. A. y Hespanhol Bernardo, M. (2015). *Salud mental relacionada al trabajo: abordaje integrador*. [Ponencia]. I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
<https://cdsa.aacademica.org/000-079/207.pdf>
- Gavilán, M. (2015). *De la salud mental a la salud integral. Aportes de la Psicología Preventiva*. Lugar editorial.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI.
- Giampaoletti, N. (2020). La escuela técnica industrial y las disputas por la legitimación de los saberes del trabajo. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 15(1), 44-52.
- Gibbs, G. R. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata. (Obra original publicada en 2007).
- Gobierno de Santa Cruz (2022, 16 de noviembre). *Día de la Educación Técnica: Alicia anunció la titularización de docentes de la modalidad*. Agencia de Medios y Contenidos Audiovisuales.
<https://noticias.santacruz.gob.ar/gestion/gobierno/item/26115-dia-de-la-educacion-tecnica-alicia-anuncio-la-titularizacion-de-docentes-de-la-modalidad>
- Gómez-Gómez, M., Osorio Ramírez, A. y Díaz Hernández, D. (2018). Formación e identidad profesional: egresados de medicina. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(3), 307-312.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En S. Hall y P. Du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp.13-39). Amorrortu.

- Henry, M. L. (2019). Salud laboral en el escenario productivo actual: la creciente incidencia de los riesgos psicosociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 32(44), 171-196.
- Hernández Díaz, D. y Lezama Andalón, F. (2019). Configuración de la identidad de profesores de matemáticas de educación secundaria a partir de un proceso de profesionalización. Un estudio de caso. *Perspectiva educacional*, 58(1), 26-58.
- Hirsch Adler, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles educativos*, 35(130), 63-81.
- Hughes, E.C. (1971). *The sociological eye*. Aldine.
- Info Blanco sobre Negro (2018, 22 de octubre). La educación técnica en alerta: la Provincia cedió la gestión del Albert Thomas a una ONG. <https://www.infoblancosobrenegro.com/nota/37599/la-educacion-tecnica-en-alerta-la-provincia-cedio-la-gestion-del-albert-thomas-a-una-ong/>
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2003). Reglamento general de los establecimientos del Consejo Nacional de Educación Técnica -1965- En *Documentos de la Escuela Técnica* (pp. 1-135). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2015). *La técnica ganada. Conmemoración de los 10 años de la Educación Técnico Profesional*. Presidencia de la Nación.
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2019). Catálogo nacional de títulos y certificaciones de educación técnico profesional. <http://catalogo.inet.edu.ar/titulos-nivel-superior-tecnico>
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica y Ministerio de Educación de la Nación (2018). *La educación técnico profesional en cifras. Informe estadístico nacional*. Ministerio de educación de la Nación Argentina. <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/ETP-Cifras-2017.pdf>

- Iriart, C. Waitzkin, H. Breilh, J. Estrada, A. y Merhy, E. E. (2002). Medicina social latinoamericana: aportes y desafíos. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 12(2), 128-136.
- Karasek, R. (1998). El modelo de demandas-control: enfoque social, emocional y fisiológico del riesgo de estrés y desarrollo de comportamientos activos. En J. M. Stellman (Dir.) *Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo* (pp.102-110). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España y Organización Internacional del Trabajo.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7, 19-39.
- La Nación - Quién es quién en los sindicatos docentes (2018, 3 de marzo). <https://www.lanacion.com.ar/politica/quien-es-quien-en-los-sindicatos-docentes-nid2113768>
- Laurell, A. C. (1981). La salud-enfermedad como proceso social. *Cuadernos Médico Sociales*, 19, 1-11.
- Laurell, A. C. y Márquez, M. (1983). *El desgaste obrero en México. Proceso de producción y salud*. Era.
- Laurell, A.C. (1994). *Nuevas tendencias y alternativas en el sector salud*. Universidad Autónoma Metropolitana (México) y Fundación F. Ebert.
- Lepez, C. O. (2021). La educación superior argentina en la pandemia por COVID-19 y en la postpandemia. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 1(16), 1-10.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós.
- Ley n.º 10.579. (1987). Estatuto docente de la Provincia de Buenos Aires. *Información Legislativa*.
- Ley n.º 11.524. (1993). Convenio de Transferencia de Servicios Educativos Nacionales a la Provincia de Buenos Aires. *Información Legislativa*.
- Ley n.º 13.688. (2007). Ley provincial de educación. *Información Legislativa*.

- Ley n.º 23.551. (1988). Asociaciones sindicales. *Información Legislativa*.
- Ley n.º 24.016. (1991). Régimen especial de jubilaciones y pensiones para el personal docente de Argentina. *Información Legislativa*.
- Ley n.º 24.195. (1993). Ley Federal de Educación. *Información Legislativa*.
- Ley N.º 24.557. (1995). Ley sobre Riesgos del Trabajo. *Boletín Oficial de la República Argentina*.
- Ley n.º 26.058. (2005). Ley de Educación Técnico Profesional. *Información Legislativa*.
- Ley n.º 26.150. (2006). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Información Legislativa*.
- Ley n.º 26.206. (2006). Ley Nacional de Educación. *Información Legislativa*.
- Lima Barreto, M. (2017). Desigualdades en salud: una perspectiva global. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(7), 2097-2108. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017227.02742017>
- Longo, M. E. (agosto 2005). *Un tiempo incierto. La socialización en el trabajo en un contexto de transformaciones*. [Ponencia] 7mo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, Argentina.
- López Arellano, O., Escudero, J. C. y Carmona, L. D. (2008). Los determinantes sociales de la salud: una perspectiva desde el taller latinoamericano de determinantes sociales sobre la salud. *Medicina Social*, 3(4). 323-335.
- Marmisolle, G. (diciembre de 2010). *Maestros de la disputa. El sindicalismo magisterial bonaerense en el segundo período Kirchnerista*. [Ponencia] VI Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, Buenos Aires.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia & Salud*, 14(3), 33–41.
- Maturo, Y. D. (2014). La educación técnica en Argentina: de la reforma educativa - década de los 1990 - a la ley de educación técnico profesional. *Políticas Educativas*, 4(1), 95-109.

- Menéndez, E. (2005). El modelo médico y la salud de los trabajadores. *Salud colectiva*, 1(1), 9-32.
- Meo, A. I., Giachello, A., Glickman, B., Navarro, M. L., Topa, D., Vilardo, C., Chervin, M., Martínez Rubiano, A., y Corral, S. (2021). *Imágenes de una mutación. Trabajo docente en una escuela técnica en pandemia*. Ediciones Incluir. <http://incluir.org.ar/imagenes-de-una-mutacion-2/>
- Minayo Gómez, C. (2012). Historicidad del concepto “salud del trabajador” en el ámbito de la salud colectiva: el caso de Brasil. *Salud colectiva*, 8(3), 221-227.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1994). Aplicación de la ley Federal de Educación. Programas federales de apoyo a las transformaciones. Documento de la serie: *Nueva Escuela. Más y mejor educación para todos*.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1943). *Reglamento general para los establecimientos de enseñanza*. Ministerio de Educación.
- Molinier, P. (1998). La psicodinámica del trabajo. En D. Dessors y M.-P. Guiho-Bailly (Comps.), *Organización del trabajo y salud: De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo* (pp. 11–22). Lumen-Humanitas; Asociación Trabajo y Sociedad (PIETTE-CONICET).
- Molinier, P. (2006). *Les enjeux psychiques au travail*. Payot
- Montero, I y León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *International Journal Of Clinical And Health Psychology*, 5(1), 115-127.
- Mórtola, G. (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 4(4), 83-104.
- Neffa, J. (1989). *¿Qué son las condiciones y medio ambiente de trabajo? Propuesta de una nueva perspectiva*. UOM.

- Neffa, J. C. (2019). *¿Qué son los riesgos psicosociales en el trabajo? Reflexiones a partir de una investigación sobre el sufrimiento en el trabajo emocional y de cuidado*. CEIL-CONICET.
- Neffa, J. C. (agosto 2003). *Reflexiones acerca de la naturaleza y significación del trabajo humano*. [Ponencia] VII Congreso nacional de estudios del trabajo. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Buenos Aires, Argentina. <https://aset.org.ar/congresos-antecedentes/6/pdf/grupoTematico02/010.pdf>
- Neffa, J.C. y Del Bono, A. (2016). Una visión de conjunto sobre los estudios del trabajo en Argentina (1990-2014) En E. De la Garza Toledo. (Ed.), *Los estudios laborales en América Latina. Orígenes, desarrollos y perspectivas* (pp.36-75). Anthropos Editorial.
- Ortega, C. (6 de agosto de 2009). *Las empresas recuperadas: nuevas formas de organización del trabajo. Un estudio de caso: La Unión papelera platense* [Ponencia] 9no Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, Argentina. https://aset.org.ar/congresos-antecedentes/9/ponencias/p11_Ortega.pdf
- Página/12 (2019, 27 de noviembre). Cuatro años de ajuste para la educación. <https://www.pagina12.com.ar/233183-cuatro-anos-de-ajuste-para-la-educacion>
- Pareja Pineda, C., Mac-Clure, O. y Pérez Vásquez, C. (2021). Acceso a la educación universitaria y gratuidad: movilidad educacional y movilidad territorial en una región no metropolitana de Chile. *Calidad en la educación*, 55, 41-81.
- Pérez, A. M. y Sobol, B. (9 de agosto de 2007). *Precarización y procesos identitarios*. [Ponencia] 8vo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, Argentina. <https://aset.org.ar/congresos-antecedentes/8/pdf/12119.pdf>
- Picaroni Sobrado, N. (2017). Trabajo médico e identidad profesional. Inserción de médicos /as en ELAM (Cuba) en Uruguay y Chile. *Revista uruguaya de antropología etnográfica*, 2(1), 27-40.
- Pineau, P. (1997). *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires*. EUDEBA.

- Pineau, P. (2003). La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983 En A. Puiggrós (Dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 379–401). Galerna - Serie Historia de la Educación en la Argentina.
- Pineau, P. (2014). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educar em Revista*, (51), 103-122.
- Portal Oficial del Estado Argentino (2022a, 4 de agosto de 2022a). El Gobierno destinará más de 6.844 millones de pesos para equipamiento de Escuelas Técnicas. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-gobierno-destinara-mas-de-6844-millones-de-pesos-para-equipamiento-de-escuelas-tecnicas>
- Portal Oficial del Estado Argentino (2022b, septiembre). Programa de 100 Escuelas Técnicas de Educación Profesional Secundaria.. <https://www.argentina.gob.ar/obras-publicas/programa-de-100-escuelas-tecnicas-de-educacion-profesional-secundaria#:~:text=La%20iniciativa%2C%20que%20se%20realiza,18%20a%C3%B1os%2C%20favorecer%20su%20formaci%C3%B3n>
- Portal Oficial del Estado Argentino (2022c, 8 de octubre). Perczyk destacó el rol que cumplen las escuelas técnicas para el desarrollo del país.. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/perczyk-destaco-el-rol-que-cumplen-las-escuelas-tecnicas-para-el-desarrollo-del-pais>
- Portal Oficial del Estado Argentino (2022d, 15 de noviembre). Perczyk planteó la necesidad de duplicar los estudiantes de escuelas técnicas y asegurar su financiamiento. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/perczyk-planteo-la-necesidad-de-duplicar-los-estudiantes-de-escuelas-tecnicas-y-asegurar-su-financiamiento>
- Preti, M. y Fernández M. C. (2020). Educación y desigualdad socioeconómica. Políticas públicas em tempos de pandemia (República Argentina). *Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(1), 22-42.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Revista Nueva Sociedad*, (146), 90-101.

- Puiggrós, A. (2006). *¿Qué pasó en la Educación Argentina? Desde la conquista hasta el menemismo*. Kapelusz.
- Pujol, A. (1999). Empleo, desempleo: ¿espacio de identidad? *Estafeta*, 32(1), 1-8.
- Pujol, A. (2013a, octubre). *Colectivo de trabajo, actividad y subjetividad: una mirada clínica*. [Ponencia] III Congresso de Psicodinamica e Clínica do Trabalho, Gramado, Brasil.
- Pujol, A. (2013b). Trabajo y subjetividad. Trazos para la construcción de una mirada regional En A. Pujol y C. Dall'Asta (comps). *Trabajo, actividad y subjetividad. Debates abiertos*. (pp.53-65). Lugar.
- Pujol, A. (2022). La organización del trabajo docente y sus regulaciones: los desafíos de la jerarquización profesional En V. Meirovich y A. Pujol (Coords). *El trabajo docente en acción* (pp.165-180). ADUIC.
- Pujol, A. y Gutiérrez, M. I. (2019). Enfoque clínico de las relaciones entre salud y trabajo : contribuciones y desafíos. *Subjetividade e trabalho*, 15 (2). 1-16.
- Pulido Martínez, H. (2012). La investigación sobre la identidad en, para y por el trabajo en América Latina, como ejercicio crítico acerca del mundo laboral. *Psyche*, 21(2),77-85.
- Raygadas, L. (2002). Producción simbólica y producción material: metáforas y conceptos en torno a la cultura del trabajo. *Nueva Antropología*, 28(60), 101-119.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). Espasa.
- Red/acción (2019, 27 de octubre). Educación: qué políticas impulsaría Alberto Fernández durante su gestión. <https://www.redaccion.com.ar/educacion-que-politicas-impulsaria-alberto-fernandez-durante-su-gestion/>
- Revilla Castro, J. C. (2017). Reconstrucciones de la identidad laboral en contextos organizacionales invivibles. *Política y Sociedad*, 54(1), 65-86.

- Ribeiro, M. A. (2011). Orientação profissional: uma proposta de guia terminológico. En M. A. Ribeiro & L. L. Melo-Silva (Eds.), *Compêndio de orientação profissional e de carreira* (pp.22-66) Vetor.
- Ricaud, N. (2011). Dispositivos fundantes de la escritura de la memoria. *Boletim de pesquisa NELIC*, 11(16), 40-49.
- Robinson Seisdedos, M. S., Tejada Fernández, J. y Blanch Gelabert, S. (2018). ¿Cómo construyen su identidad las educadoras de párvulos principiantes? Una mirada desde diferentes realidades educativas. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57(3), 104-130.
- Rodrigo, L. (2017, septiembre). *La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas* [Ponencia] VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación Inclusión, Calidad y Equidad en la Educación. Pasado, Presente y Futuro en Perspectiva Comparada. Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU), Buenos Aires, Argentina.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Deusto.
- Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail. Les effets culturels*. Presses de la FNSP.
- Sainsaulieu, R. (1990). *L'entreprise, une affaire de société*. Presses de la FNSP.
- Salkind, N. (1998). *Métodos de investigación*. Pearson.
- Samaja, J. (2004). *Epistemología de la salud. Reproducción social, subjetividad y transdisciplina*. Lugar Editorial.
- Señoriño, O. A., y Cordero, S. M. (2005). Reforma educativa en Argentina: una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-23. .
<http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-se%C3%B1ori%C3%B1o.html>
- Silva Lima, R., Lossi Silva, M. A., Sá de Andrade, L., Dos Santos Noogueria De Góes, F., Aparecida Ello, M. y Fagundes Carvalho Gonçalves, M. (2020). La

construcción de la identidad profesional en estudiantes de enfermería: investigación cualitativa en la perspectiva histórico-cultural. *Revista latinoamericana Enfergem*, 28, 1-10.

Silva Paim, J. (1992). La salud colectiva y los desafíos de la práctica. Publicación Científica n° 540. OPS: Washington DC.

Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires - SUTEBA (2020, 17 de julio). Reunión de cogestión: avances en respuesta a reclamos presentados por el FUDB. <https://www.suteba.org.ar/reunin-de-cogestin-avances-en-respuesta-a-reclamos-presentados-por-el-fudb-20086.html>

Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires - SUTEBA (2022, 16 de agosto). El FUDB asistió a una nueva reunión de cogestión. <https://www.suteba.org.ar/el-fudb-asisti-a-una-nueva-reunin-de-cogestin-21903.html>

Sosa, M. L. (2016). Las cifras de la Educación Técnica-Profesional a 10 años de la Nueva Ley. *Novedades Educativas*, (306), 1-8.

Soto, A. (2011). Narrativas de profesionales chilenos sobre sus trayectorias laborales: la construcción de identidades en el trabajo. *Psykhé*, 20(1), 15-27.

Soto, A. (2012). Esta es mi trayectoria, este es mi trabajo: narrativas e identidad en el trabajo en Chile. *Psykhé*, 21(2), 47-59.

Soto, A., Stecher, A. y Valenzuela, A. (2017). Interpelaciones identitarias en el trabajo: Propuesta para la comprensión de los procesos de construcción de la identidad laboral. *Estudios de psicología*, 34(1), 25-39.

Southwell, M. (2006). Con la democracia se come, se cura y se educa. Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. En A. Camou, C. Tortti, y A. Viguera (Coords.), *La Argentina democrática: los años y los libros* (pp. 307-334))Prometeo.

Spinosa, M. (2004). El conocimiento en la conformación de identidades profesionales. ¿los técnicos: una especie en vías de extinción? En O. R. Battistini (Comp.), *El*

trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores (pp. 83-112). Prometo libros.

- Stecher, A. (2013). Un modelo crítico-interpretativo para el estudio de las identidades laborales. Contribuciones a la investigación psicosocial sobre trabajo y subjetividad en América Latina. *Universitas Psychologica*, 14(2), 1311-1324.
- Stolkiner, A. (2001). Subjetividades de época y prácticas en salud mental. *Revista Actualidad Psicológica*, 239.
- Stolkiner, A. (2013). Medicalización de la vida, sufrimiento subjetivo y prácticas en salud mental. En H. Lerner (Comp.), *Los sufrimientos: 10 psicoanalistas-10 enfoques* (pp-211-239). Psicolibro.
- Stolkiner, A. (2015). Salud Mental: Avances y contradicciones de su integración a la salud comunitaria. En D. Gollan, M. Rovere, N. Kleplak, F. Kaski Fullone, S., Balaña de Caro y L. Tesler (Col.). *¿Qué hacer en salud? Fundamentos políticos para la soberanía sanitaria* (pp. 57-70). Colihue.
- Stolkiner, A. y Ardila Gómez, S. (2012). Conceptualizando la salud mental en las prácticas: consideraciones desde el pensamiento de la medicina social/salud colectiva latinoamericanas. *Vertex. Revista Argentina de Psiquiatría*, 23, 57-67.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2006). Nuevos tiempos y nuevos docentes. En M. Ferraz Lorenzo (Coord.), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 365-394). Biblioteca nueva.
- Tejada Loría, M. A. y Canto Herrera P. J. (2014). la cuestión de la identidad profesional: horizontes teóricos. *Educación y Ciencia - cuarta época*, 3(7), 57-69.
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis*, 16, 1-41.
- Testa, M. (2005). Vida. Señas de identidad (miradas al espejo) *Salud Colectiva*, 1(1), 33-58.
- Tezanos, A. (2012). ¿identidad y/o tradición? Apuntes para una discusión. *Perspectiva educativa*, 51(1), 1-28.

- Tiramonti, G. (2015). *La escuela media en el siglo XXI: desafíos, tensiones y reformas en América Latina*. FLACSO.
- Torres, J. A. (2021). Experiencia docente en pandemia: una crisis, una oportunidad. *Observatorio Provincial de Educación Superior*, 2(3), 37-39.
- Torres, J. A., Stöckl, C. M. y Carreras, M. P. (2022). La docencia argentina en situación de distanciamiento social: una consideración desde las representaciones sociales. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 20(48), 29-48.
- Vanegas Ortega, C. y Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva educacional*, 58(1), 115-138.
- Varela, R. (1994, febrero). *Cultura, tecnología y dispositivos habituales* [Ponencia] Coloquio internacional de Tecnología y Procesos Culturales, México.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). La investigación cualitativa En *Estrategias de investigación cualitativa* (23-60). Gedisa editorial.
- Vásquez Lopera, C. y Arango Vásquez, S. (2011). Propuesta metodológica para la investigación comprensiva: interacciones comunicativas en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 112-123.
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C. y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-11.
- Vera Noriega, J. A. y Valenzuela Medina, J. E. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedad*, 24(2), 272-282.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1-23.
- Wanschelbaum, C. (2014). La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(48), 75-112.

Zancov, T. (2010). La relación educación y trabajo. Las escuelas técnicas y la Universidad Obrera En S.N. Roitenburd y J. P. Abratte (Comps.) *Historia de la Educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos* (pp. 233-242). Brujas.

Zangaro, M. y Szlechter, D. (2022). Reconocimiento y trabajo. Una mirada desde el postfordismo. *Trabajo y sociedad*, 39(23), 105-125.

Zelaschi, M. C. (2013). Precariedad laboral y salud En P. Garaño, M. C. Zelaschi M. C. y M. Amable (Comps.) *Trabajo y salud mental*. El trabajo, las instituciones y la subjetividad (pp.113-125). Unirio.

Índice de tablas

Tabla 1. Tipología de formas identitarias según el tercer momento de la obra de Dubar.....	65
Tabla 2. Establecimientos educativos agrupados por matrícula	208
Tabla 3. Conformación de la muestra de docentes varones.....	221
Tabla 4. Conformación de la muestra de docentes mujeres.....	222
Tabla 5. Listado de participantes de entrevistas semi-estructuradas. Datos para su caracterización.....	223

Índice de figuras

Figura 1 . Síntesis de dimensiones propias del proceso de trabajo docente, teniendo como organizadores lo introducido por Neffa (1989, 2019) para su conceptualización general.....	109
Figura 2. Fragmentaciones del sistema educativo nacional.....	165
Figura 3. Síntesis de operacionalización del análisis de datos a partir de ejes temáticos, dimensiones, subdimensiones y códigos.....	234
Figura 4. Respuestas de los entrevistados sobre la caracterización de los docentes de educación técnica de nivel secundario.....	308

Anexos

Anexo 1. Construcción de ejes de trabajo y descriptores para la búsqueda de antecedentes de investigación

Tabla A1 - Descriptores y criterios utilizados para la búsqueda del estado del arte

Eje de indagación	Descriptor central	Descriptores secundarios
Dimensiones identitarias	Identidad profesional docente <i>Aclaración: la decisión del uso de este término se centró por su amplitud conceptual. Los análisis para localizar su pertinencia o no, se realizaron luego en base a la consideración de la inclusión de los estudios en función del recorte del tema y problema por parte de la tesista.</i>	“identidad docente”, “Identidad profesional docente”, “Identidad laboral docente”, “formas identitarias profesionales docentes”, “transformaciones” “agrupamiento profesional docente” y “colectivo de trabajo docente”
Campo educativo específico	Educación técnico profesional secundaria	“educación técnica”, “educación técnica secundaria”, “educación técnico profesional”, “trabajo docente técnico”
Contexto sociolaboral	Contexto sociolaboral argentino	“contexto”, “neoliberalismo”, “Estado”, “Argentina”, “mercado”, “Pandemia”,

		“Covid / Covid-19”, “SARS-CoV-2”, “precarización”, “crisis”
Salud y trabajo	Salud laboral docente	“salud”, “bienestar”, “malestar”, “reconocimiento”, “apoyo social”, “cooperación”, “compañeros de trabajo” “sufrimiento”, “enfermedades laborales docentes”, “enfermedades profesionales docentes”

Anexo 2. Registro fotográfico de acercamiento al campo

Este anexo reúne un conjunto de fotografías tomadas durante el acercamiento al trabajo de campo. En este sentido, la mayoría ilustran movilizaciones de la ETP en pos de amenazas contra derechos laborales y educativos durante el año 2018. La última fotografía, tomada en el año 2021, hace a un contexto ya pospandémico de vuelta a la presencialidad. Las presentamos con fines ilustrativos, respetando los lineamientos establecidos en las dimensiones éticas que hacen a esta investigación.



Fotografía 1

Movilización al edificio central de la D.G.C.y E. situada en La Plata ante reclamos del sector, entre ellos situaciones de inseguridad laboral y “amenaza” de transformación de las prácticas profesionalizantes en pasantías. 2018.

Fuente: Elaboración propia.



Fotografía 2

Radio abierta frente al edificio central de la D.G.C.y E. situada en La Plata ante reclamos del sector, entre ellos situaciones de inseguridad laboral y “amenaza” de transformación de las prácticas profesionalizantes en pasantías. 2018.

Fuente: Elaboración propia.



Fotografía 3

Pañuelo atado y caído sobre un poste en las inmediaciones de 7 y 58 (La Plata) luego de acciones de una movilización sindical docente con el lema “la técnica no se toca”. 2018.

Fuente: Elaboración propia.



Fotografía 4

Concentración en Plaza Italia (La Plata) ante amenazas y acciones del Estado Provincial de vaciamiento de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y ante el reclamo por condiciones laborales dignas y seguras a raíz del fallecimiento por una explosión de gas de “Sandra y Rubén”, agentes educativos de la Escuela N° 49 “Nicolás Avellaneda” de la localidad de Moreno. 29 de agosto de 2018.

Fuente: Elaboración propia.



Fotografía 5

Movilización de la comunidad educativa y el Frente Educativo Sindical ante reclamos por amenazas y acciones del Estado Provincial de vaciamiento de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y ante el reclamo por condiciones laborales dignas y seguras a raíz del fallecimiento por una explosión de gas de “Sandra y Rubén”, agentes educativos de la Escuela N° 49 “Nicolás Avellaneda” de la localidad de Moreno. 29 de agosto de 2018.

Fuente: Elaboración propia.



Fotografía 6

Consigna “#Estado ausente” en movilización en La Plata ante amenazas y acciones del Estado Provincial de vaciamiento de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y ante el reclamo por condiciones laborales dignas y seguras a raíz del fallecimiento por una explosión de gas de “Sandra y Rubén”, agentes educativos de la Escuela N° 49 “Nicolás Avellaneda” de la localidad de Moreno. 29 de agosto de 2018.

Fuente: Elaboración propia.



Fotografía 7

Frente de Unidad Docente en movilización en La Plata ante amenazas y acciones del Estado Provincial de vaciamiento de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y ante el reclamo por condiciones laborales dignas y seguras a raíz del fallecimiento por una explosión de gas de “Sandra y Rubén”, agentes educativos de la Escuela N° 49 “Nicolás Avellaneda” de la localidad de Moreno. 29 de agosto de 2018.

Fuente: Elaboración propia.



Fotografía 8

Imagen de un pasillo de una Escuela Técnica Secundaria de La Plata en diciembre de 2021. Tiempo de espera para una entrevista con un docente en presencia luego de flexibilizados cuidados (cuasi)pospandémicos.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3. Sistema categorial para el análisis. Ordenamiento de ejes, dimensiones y subdimensiones

Tabla A2 - Eje 1 – Variable - Contexto de la educación técnico profesional (ETP) secundaria

Dimensiones	Subdimensiones
Aspectos socio-históricos	Transformaciones de la ETP
Aspectos económicos	Actualidad de la ETP
Aspectos normativos	Perfil de los docentes y estudiantes de ETP secundaria
Dimensiones propias de la ETP	Masculinización del campo
Diferenciaciones con otros tipos de educación secundaria argentina	Perfil de los docentes y estudiantes de educación media/secundaria
Pandemia por COVID-19	Ingreso al sistema
	Modificaciones a partir de la pandemia
	Avance neoliberal

Dimensiones:

Aspectos socio-históricos: sitúa a la ETP dentro de un contexto social, temporal y estatal específico, marcado por transformaciones históricas en las funciones que el Estado le asigna y por procesos sociales más amplios que inciden en las prácticas docentes y los sentidos que se producen en la modalidad.

Aspectos económicos: refiere a las condiciones económicas que estructuran el funcionamiento de la ETP y las prácticas docentes. Incluye los procesos de financiamiento y disponibilidad de recursos que habilitan o restringen la organización del trabajo escolar.

Aspectos normativos: alude al marco regulatorio estatal que organiza la modalidad técnico profesional secundaria, definiendo su estructura general, sus finalidades formativas y las responsabilidades asignadas a docentes y equipos directivos.

Dimensiones propias de la ETP: remite a las “marcas de origen” de la ETP, entendidas como rasgos estructurales históricamente constituidos que configuran esta modalidad específica dentro del sistema educativo. Operan como trazos que distinguen a la ETP de otras formas de escolaridad.

Diferenciaciones con otros tipos de educación secundaria argentina: consigna a las características propias de las distintas modalidades de educación secundaria presentes en el sistema educativo argentino, diferentes de la ETP.

Pandemia por COVID-19: hace referencia al acontecimiento sanitario global que alteró de manera excepcional las condiciones habituales de escolaridad introduciendo modificaciones temporales en los establecimientos-escuela y en las dinámicas de la ETP en tanto campo educativo.

Subdimensiones:

Transformaciones de la ETP: modificaciones históricas, sociales, económicas, normativas y organizacionales que reconfiguraron la modalidad en distintos períodos y generaron nuevas condiciones para el ejercicio del trabajo docente en la modalidad.

Actualidad de la ETP: configuraciones actuales de la educación técnico profesional que resultan de las transformaciones históricas, sociales, normativas y organizacionales previas, y que establecen las condiciones estables y persistentes bajo las cuales se desarrolla hoy el trabajo docente en la modalidad

Perfil de los docentes y estudiantes de ETP secundaria: rasgos generales de la composición docente y estudiantil en la ETP secundaria, entendidos como un marco descriptivo que contextualiza las condiciones en que se desarrolla el proceso de trabajo y la construcción de sentidos sobre la tarea.

Masculinización del campo: tendencia histórica de la ETP a presentar una composición docente y estudiantil mayoritariamente masculina, lo que configura

un rasgo estructural de la modalidad y enmarca ciertas dinámicas de socialización, expectativas y formas de participación en el ámbito escolar.

Perfil de los docentes y estudiantes de educación media/secundaria:

referencias generales sobre las características habituales de docentes y estudiantes en la educación secundaria “media”, secundaria orientada. Las mismas sirven como contraste para situar la especificidad de la ETP en términos de calificaciones requeridas, composición del estudiantado, expectativas de futuro y modos de organización del trabajo.

Ingreso al sistema: procesos de incorporación de los docentes a la estructura del sistema educativo, atendiendo a los mecanismos formales y a las trayectorias laborales previas que habilitan dicho pasaje. Esta subdimensión permite situar las condiciones iniciales desde las cuales se constituye la relación con la docencia.

Modificaciones a partir de la pandemia: alteraciones en las condiciones, exigencias y dinámicas del trabajo docente derivadas del contexto pandémico, que introdujeron formas excepcionales de organización, vínculos pedagógicos y criterios de sostenimiento de la actividad.

Avance neoliberal: tendencias asociadas al avance de lógicas de mercado en el campo educativo, que introducen criterios de eficiencia, competitividad y productividad en la definición de políticas y en la organización del trabajo docente. Se vinculan con el corrimiento del Estado como garante pleno de condiciones laborales y recursos, lo que habilita formas de gestión descentralizadas y una mayor transferencia de responsabilidades hacia las escuelas, las gestiones de las autoridades de los establecimientos y los trabajadores.

Tabla A3: Eje 2 – Variable - Proceso de trabajo de docentes de educación técnica secundaria

Dimensiones	Subdimensiones
Fuerza de trabajo empleada Medios utilizados Finalidad del trabajo Particularidades de la enseñanza Irrupción por pandemia por COVID-19	Ingreso al sistema Tarea Actividad Características de las clases, las planificaciones y los proyectos Círculo en el cual se producen las clases y propuestas pedagógicas Modificaciones a partir de la pandemia Herramientas e insumos Objetivos del trabajo

Dimensiones:

Fuerza de trabajo empleada: conjunto de capacidades reales y simbólicas que los docentes ponen en juego para realizar su actividad laboral. Conjuga saberes profesionales, tiempos de trabajo, esfuerzos y modalidades de intervención propios del oficio docente en la ETP secundaria.

Medios utilizados: recursos, soportes y estrategias que median la realización del trabajo docente. Incluye herramientas materiales y simbólicas vinculadas a las dimensiones pedagógicas y organizacionales que posibilitan la enseñanza y orientan la intervención docente en la ETP secundaria, actuando como componentes que articulan la prescripción con la actividad concreta.

Finalidad del trabajo: propósitos que orientan la actividad docente en la ETP secundaria y que dan sentido al proceso de trabajo. Comprende las finalidades formativas, pedagógicas y organizacionales que estructuran la tarea, así como

las expectativas organizacionales y sociales que enmarcan el oficio. La finalidad opera como el componente que dirige y regula la acción docente, articulando la prescripción con las decisiones que se toman en la actividad concreta. Se trata de la consecución de una meta, a la par de la localización de sentido, vigencia real, imaginaria y/o simbólica en lo que se hace.

Particularidades de la enseñanza: remite a los rasgos que distinguen el trabajo de enseñar en la ETP secundaria, definidos por la articulación entre saberes técnico-profesionales, saberes pedagógicos y condiciones específicas de la modalidad. Comprende las formas particulares que asume la tarea docente en un espacio donde se combinan prescripciones normativas, requerimientos del campo y dinámicas propias del puesto de trabajo.

Pandemia por COVID-19: hace referencia al acontecimiento sanitario global que alteró de manera excepcional las condiciones habituales de escolaridad y las formas de trabajo. Introdujo cambios temporales en los establecimientos-escuela, los procesos laborales y en las dinámicas de la ETP en tanto espacio de trabajo.

Subdimensiones:

Ingreso al sistema: procesos de incorporación de los docentes a la estructura del sistema educativo, atendiendo a los mecanismos formales y a las trayectorias laborales previas que habilitan dicho pasaje. Esta subdimensión permite situar las condiciones iniciales desde las cuales se constituye la relación con la docencia.

Tarea: conjunto de prescripciones formales que definen lo que se espera que el docente realice en su puesto. Comprende obligaciones normadas, procedimientos establecidos, responsabilidades explícitas y formas de hacer previstas por la organización. Funciona como el marco oficial que orienta y delimita la actividad. Apela al trabajo prescripto.

Actividad: conjunto de operaciones concretas que los docentes despliegan para realizar el trabajo más allá de lo prescripto. Supone la reinención de la tarea en cuanto comprende los ajustes, desvíos y desarrollo de creatividad e inteligencia

frente a lo imprevisto. Además requiere de movilización de saberes tácitos, criterios propios y compromisos singulares con el oficio. Apela al trabajo real, aquello que efectivamente el trabajador realiza para concretar su trabajo.

Características de las clases, las planificaciones y los proyectos: diseños pedagógicos y organizadores de la enseñanza que estructuran el modo en que los docentes conciben, organizan y articulan las clases, las planificaciones y los proyectos. Considera cómo estos imaginan y traducen lo prescripto en propuestas de enseñanza posibles en la ETP secundaria.

Circuito en el cual se producen las clases y propuestas pedagógicas: secuencia de decisiones, condiciones y procesos que intervienen en la elaboración de las clases, planificaciones y proyectos, desde su formulación prescripta hasta su materialización en la práctica docente cotidiana.

Modificaciones a partir de la pandemia: alteraciones en las condiciones, exigencias y dinámicas del trabajo docente derivadas del contexto pandémico, que introdujeron formas excepcionales de organización, vínculos pedagógicos y criterios de sostenimiento de la actividad.

Herramientas e insumos: conjunto de recursos materiales, técnicos y simbólicos que sostienen la ejecución de la tarea docente y condicionan tanto las posibilidades de acción como los modos de resolver lo que el trabajo exige.

Objetivos del trabajo: metas y resultados esperados de la labor docente, definidos por la normativa, por los lineamientos de la modalidad y las expectativas personales.

Tabla A4 - Eje 3 – Variable - Formas identitarias profesionales

Dimensiones	Subdimensiones
Formas identitarias comunales	Identidad relacional
Formas identitarias societarias	Identidad biográfica
	Identidad para sí
	Identidad para otros

	Tradición de oficio
	Transmisión intergeneracional
	Individuación
	Fragmentación
	Avance neoliberal

Definiciones:

Formas identitarias comunales: dimensión identitaria en la cual la comunidad ocupa un lugar esencial e indispensable, funcionando como la instancia que designa roles y posiciones y orienta el despliegue de la vida individual “para sí” y “para otros”. Se caracteriza por la presencia de preceptos compartidos, la estabilidad otorgada por identificaciones colectivas, la transmisión intergeneracional de elementos del oficio y la conformación de sentimientos de pertenencia sostenidos en valores, prácticas y saberes comunes. Asociada a la identidad de oficio, supone la existencia de mercados de trabajo relativamente estables, protegidos y sostenidos por apoyos estatales, donde predominan lógicas comunitarias y colectivas.

Formas identitarias societarias: dimensión identitaria propia del escenario contemporáneo, en la cual los elementos colectivos se perciben como variables, efímeros y situacionales. Se caracteriza por vínculos más informales, identidades provisionales, pertenencias transitorias y recursos de identificación fragmentados y múltiples. A diferencia de las formas comunales, aquí no es la comunidad la que provee las identidades posibles, sino que el individuo construye sus identificaciones a partir de trayectorias diversas y múltiples grupos. Se inscribe en un escenario laboral competitivo y atravesado por procesos de individuación, propios del capitalismo contemporáneo, sin suponer la desaparición de lo colectivo sino su reconfiguración en formas más flexibles y heterogéneas.

Subdimensiones:

Identidad relacional: aspecto identitario que se produce en la interacción con otros actores del trabajo. Remite al modo en que los docentes negocian, confirman o transforman sus posiciones a partir del reconocimiento, las expectativas y las atribuciones que circulan en el agrupamiento. Refiere a las transacciones relacionales que permiten estabilizar (o transformar) la imagen de sí en el oficio.

Identidad biográfica: configuración identitaria asociada a la historia laboral y formativa de cada docente. Comprende las experiencias previas, elecciones, trayectorias y transacciones subjetivas que dan coherencia al sí mismo en el tiempo. Se refiere al trabajo biográfico mediante el cual los sujetos reinterpretan su recorrido profesional y actualizan el sentido de su oficio.

Identidad para sí: sentido que el sujeto otorga a su propia experiencia profesional. Remite a la definición interna de “quién voy siendo como docente”, construida a partir del trabajo reflexivo, de las trayectorias y de las evaluaciones personales sobre el oficio. Expresa la dimensión subjetiva de la identidad profesional, distinta de las definiciones externas que provienen de las organizaciones o de otros actores.

Identidad para otros: forma en que la identidad profesional es asignada, reconocida o cuestionada por actores externos (colegas, directivos, estudiantes, familia, comunidad educativa). Refiere a las categorías, expectativas y evaluaciones que los otros producen sobre el docente, y que inciden en la configuración identitaria al funcionar como validaciones o deslegitimaciones del “ir siendo” y “hacer” profesional.

Tradición de oficio: conjunto de saberes, normas implícitas, valores y modos de hacer transmitidos históricamente dentro del conjunto profesional. Opera como un marco de referencia que orienta la interpretación del trabajo, regula lo que se considera “bien hecho” y sostiene continuidades identitarias entre generaciones de docentes, aun en contextos de cambio organizacional y/o tecnológico.

Transmisión intergeneracional: procesos mediante los cuales se comparten, entre docentes de distintas generaciones, saberes del oficio, valores profesionales y formas de interpretar el trabajo. Incluye la circulación de experiencias, criterios de legitimidad y modos de resolver situaciones que contribuyen a sostener continuidad identitaria y estabilidad en el colectivo docente más allá de los cambios contextuales.

Individuación: situación resultante en la cual los docentes se ven impulsados a sostener trayectorias y posicionamientos cada vez más singularizados, en un contexto que promueve responsabilizaciones individuales, autoexigencias crecientes y diferenciaciones dentro del conjunto profesional. Primacía del yo por sobre el nosotros. Refiere a modos en que la identidad profesional se construye en refuerzo biográfico, bajo presiones de autonomía forzada, gestión personal del desempeño y expectativas de rendimiento que tensionan los soportes colectivos del oficio.

Fragmentación: fenómeno que se caracteriza por la presencia de dinámicas que dificultan la integración del trabajo docente en la ETP secundaria. Implica la coexistencia de circuitos, tareas y responsabilidades poco articuladas entre sí. Se manifiesta en la dispersión de tiempos, espacios y roles, lo que genera recorridos laborales y pedagógicos que no siempre convergen en proyectos comunes.

Avance neoliberal: tendencias asociadas al avance de lógicas de mercado en el campo educativo, que introducen criterios de eficiencia, competitividad y productividad en la definición de políticas y en la organización del trabajo docente. Se vinculan con el corrimiento del Estado como garante pleno de condiciones laborales y recursos, lo que habilita formas de gestión descentralizadas y una mayor transferencia de responsabilidades hacia las escuelas, las gestiones de las autoridades de los establecimientos y los trabajadores.

Tabla A5: Eje 4 – Variable – Dimensiones de “lo colectivo” en el trabajo

Dimensiones	Subdimensiones
Relaciones sociales	Vínculo con pares
División técnica del trabajo	Vínculo con colegas
División social del trabajo	Vínculo con estudiantes
División sexual del trabajo	Características de las relaciones con otros
	Comunicación
	Margen de maniobra
	Apoyo social
	Grupos internos
	Normas y pautas
	Alcances del rol profesional

Dimensiones:

Relaciones sociales en el trabajo: conjunto de vínculos e interacciones que se despliegan entre los docentes y otros actores de la organización escolar en el desarrollo del trabajo cotidiano, y a través de las cuales se vehiculizan los intercambios y regulaciones prácticas que hacen posible la realización de la actividad docente.

División técnica del trabajo: se trata de la distribución diferenciada de tareas entre los docentes según el tipo de actividad que desarrollan, particularmente entre la ejecución teórica y la ejecución práctica en la ETP. Permite identificar cómo la organización del trabajo segmenta funciones, responsabilidades y espacios (en talleres, laboratorios y aulas teóricas) y cómo esa separación estructura los modos de intervención docente en la escuela técnica. Aporta elementos para situar las fronteras internas que se generan entre áreas y funciones en relación con la materialidad propia del trabajo técnico.

División social del trabajo: considera las diferencias en las posiciones y condiciones de los docentes dentro de la escuela según sus trayectorias formativas, roles, antigüedad y situaciones de contratación. Permite identificar cómo estas distinciones configuran jerarquías internas, grupos diferenciados y niveles desiguales de estatus o reconocimiento en el trabajo cotidiano. Aporta una caracterización general de la distribución social de funciones y lugares dentro de la escuela técnica.

División sexual del trabajo: alude a cómo las tareas y responsabilidades dentro de la escuela se distribuyen entre los docentes a partir de criterios y expectativas asociados al género. Permite identificar asignaciones diferenciales de funciones, formas de participación y grados de reconocimiento que se vinculan con mandatos o roles tradicionalmente feminizados o masculinizados. Ofrece un recorte general sobre cómo estas distinciones atraviesan la organización cotidiana del trabajo docente.

Subdimensiones:

Vínculos con pares: refiere a las relaciones que los docentes establecen entre sí en el desarrollo cotidiano del trabajo. Permite identificar a quiénes consideran pares dentro de la escuela (docentes, preceptores, personal auxiliar). Considera los modos de interacción, la disponibilidad para el intercambio y las formas básicas de apoyo que se construyen entre colegas.

Vínculos con jerarquía: remite a las relaciones que los docentes establecen con las figuras jerárquicas de la escuela. Permite identificar a quiénes reconocen como autoridad o conducción (más allá del organigrama), así como la proximidad o distancia que se construye con esos roles. Contempla cómo se inscriben en estas relaciones las posibilidades de toma de decisiones y de gestionar aspectos cotidianos del trabajo.

Vínculos con estudiantes: contempla las relaciones que los docentes establecen con los estudiantes en el desarrollo cotidiano del trabajo. Permite identificar cómo se configuran las interacciones básicas que sostienen la tarea docente en el aula, en otros espacios de la escuela y más allá de ella. Aporta a situar el lugar que ocupan los estudiantes en la dinámica del trabajo, en diálogo

con el proceso de enseñanza y aprendizaje y con las dimensiones propias de los intercambios personales y grupales.

Comunicación: procesos mediante los cuales circula la información, los acuerdos y los sentidos dentro del agrupamiento profesional. Incluye los modos formales e informales de intercambio. Da cuenta de la calidad, frecuencia y direccionalidad de estos intercambios y de su impacto en la actividad docente y en la vida en común.

Margen de maniobra: grado de libertad con el que cuentan los docentes para adaptar, reorganizar o redefinir aspectos de su trabajo en función de las exigencias reales de la actividad. Refiere a la disponibilidad de tiempo, recursos y autonomía para decidir cómo llevar adelante la tarea, así como a la posibilidad de movilizar la inteligencia práctica frente a imprevistos. Este margen condiciona el pasaje entre lo prescripto y lo real y constituye un indicador central de las potencialidades o restricciones de lo colectivo en el trabajo.

Apoyo social: disponibilidad de ayuda, sostén y acompañamiento por parte de colegas y directivos para afrontar demandas del trabajo. Incluye la posibilidad de consultar, pedir orientación, compartir problemas y recibir respaldo en situaciones complejas.

Grupos internos: configuraciones relacionales que se forman dentro del agrupamiento docente a partir de afinidades, trayectorias y espacios compartidos o dinámicas organizacionales.

Normas y pautas: disposiciones formales e informales que regulan las interacciones y los modos de trabajar entre los docentes, orientando expectativas recíprocas sobre lo que se considera adecuado, aceptable o legítimo en la actividad cotidiana y en el desarrollo de la profesión.

Alcances del rol profesional: delimitaciones formales y prácticas concretas que definen qué corresponde hacer al docente en la ETP, cuáles responsabilidades se le atribuyen y cuáles exceden su función. Incluye los bordes entre lo prescripto y lo esperado, las zonas de ambigüedad del rol, de las incumbencias profesionales y las tensiones que emergen cuando la organización demanda tareas que desbordan lo específico para el puesto y la tarea.

Eje 5 – Variable - Salud laboral

Dimensiones	Subdimensiones
Cooperación	Confianza
Coordinación	Normas y pautas
Placer y bienestar en el trabajo	Reconocimiento
Sufrimiento y malestar en el trabajo	Estrategias defensivas
	Inteligencias en el trabajo
	Estrategias de tramitación del malestar
	Percepciones positivas sobre el propio trabajo
	Percepciones negativas sobre el propio trabajo

Dimensiones:

Cooperación: alude a la disposición de los docentes para trabajar de manera conjunta a través de acuerdos básicos sobre la tarea, la confianza mutua y el reconocimiento recíproco. Permite identificar en qué medida existen voluntades compartidas para el sostenimiento de la civilidad y también para el desarrollo de proyectos y el sostén de acuerdos y normas de trabajo. Cuando la cooperación se despliega, se generan condiciones para la federación de las inteligencias de los trabajadores, posibilitando avanzar colectivamente sobre las dificultades que surgen entre lo prescripto y lo real de la actividad. Resulta central para la salud laboral porque la cooperación constituye una condición que protege frente al aislamiento, habilita el reconocimiento y permite elaborar el sufrimiento asociado al trabajo.

Coordinación: forma degradada de la cooperación, centrada en la articulación acotada, funcional y fragmentada de tareas entre los docentes. Refiere a

acuerdos instrumentales que permiten ordenar tiempos, secuencias de actividades y uso de espacios, sin requerir confianza, reconocimiento mutuo ni normas compartidas del oficio. Permite identificar interacciones que se limitan a “la suma de las partes”, donde la información circula de manera puntual y despersonalizada, y el vínculo con otros se reduce al cumplimiento de prescripciones y requerimientos formales de la organización. La coordinación aparece cuando las condiciones necesarias para la cooperación no están dadas. Su presencia es un indicador de fragilidad colectiva, asociado a fenómenos como la soledad profesional, la desconfianza, la existencia de competencia exacerbada, la imposibilidad de compartir dudas o saberes del oficio, la intensificación defensiva y la erosión del reconocimiento.

Placer en el trabajo: articula las experiencias en las que los docentes sienten satisfacción por lo que hacen, ya sea por ver resultados concretos en su tarea, recibir reconocimiento o constatar que sus intervenciones generan efectos en otros. Permite identificar momentos en los que el trabajo se vive con sentido, fluidez o creatividad, cuando se logran desplegar saberes, encontrar un margen relativo de autonomía y autogestión, resolver problemas, contar con otros y sostener la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Incluye aspectos como la valoración positiva del propio trabajo, el orgullo por lo realizado, la cercanía con otros y la posibilidad de generar vínculos y oportunidades en el trabajo.

Se vincula directamente con las formas identitarias profesionales, porque el placer aparece cuando los docentes pueden reconocerse en lo que hacen, confirmar una imagen de sí validada por la tarea y sostener la continuidad de su posición identitaria en el oficio en diálogo con una comunidad de prácticas y colegas. Constituye un indicador de salud laboral, al expresar momentos en los que el trabajo habilita realización y aporta bienestar en el curso de la actividad.

Sufrimiento en el trabajo: comprende las experiencias en las que los docentes atraviesan tensiones o malestar cuando las condiciones del trabajo no permiten sostener la tarea tal como consideran que debería desarrollarse. Incluye situaciones donde la actividad se vuelve difícil de realizar por la acumulación de obstáculos, interrupciones, falta de autonomía, de recursos o de apoyos. Implica escenarios en los cuales se produce una sensación de pérdida de continuidad,

de bloqueo de los propios saberes o de imposibilidad de desplegarse el proceso de enseñanza y aprendizaje con parámetros esperados. Abarca vivencias de frustración, desvalorización del propio hacer, inutilidad, retraimiento o aislamiento. El sufrimiento también puede surgir ante desajustes entre lo que los docentes consideran necesario para los estudiantes y lo que efectivamente pueden hacer en las condiciones disponibles.

Se vincula directamente con las formas identitarias profesionales, porque el sufrimiento aparece cuando los docentes no logran reconocerse en lo que hacen, cuando la actividad deja de confirmar la imagen de sí construida en el oficio o cuando se debilitan los lazos con otros que permiten sostener esa posición identitaria. La erosión de estos soportes (basada en intercambios, acuerdos, reconocimiento, colectividad) intensifica el malestar y profundiza la distancia con la tarea. Esto constituye un indicador de afectación de la salud laboral, al reflejar situaciones en los que el trabajo pierde sentido, limita el poder de actuar y expone a los docentes a experiencias que deterioran su relación cotidiana con la actividad generando desgaste y enfermedad.

Subdimensiones:

Confianza: vínculo que permite apoyarse en otros en el trabajo, sostener acuerdos implícitos y habilitar la circulación de la palabra y la cooperación. Se trata de poder contar con mostrarle al otro cómo se trabaja. Es decir, supone prever la conducta del otro sin vigilancia y compartir criterios sobre el trabajo. Su presencia aumenta el margen de maniobra y la eficacia colectiva. Su debilitamiento produce retraimiento, silenciamiento y deterioro de la salud laboral.

Normas y pautas: disposiciones formales e informales que regulan las interacciones y los modos de trabajar entre los docentes, orientando expectativas recíprocas sobre lo que se considera adecuado, aceptable o legítimo en la actividad cotidiana y en el desarrollo de la profesión.

Reconocimiento: dinámica que permite transformar el sufrimiento en placer en el trabajo al introducir una validación simbólica de la actividad. Se sostiene en dos juicios diferenciados. Por un lado, juicios de utilidad (en línea vertical) que reconocen la función del trabajo, su aporte efectivo al conjunto y la relevancia de

la tarea para el funcionamiento en este caso escolar. Por otro lado, los juicios de belleza (en línea horizontal), que valida el saber hacer singular, la calidad y pericia con la que el docente realiza la actividad más allá de la prescripción. Por las particularidades del proceso de trabajo, también tendremos en cuenta el reconocimiento transversal, por estudiantes, con quienes se intercambia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante resaltar que los juicios sobre el reconocimiento recaen sobre el trabajo y es una conquista indirecta sobre la identidad. Así, permiten que el docente integre esa validación en su experiencia profesional, afirmando que su modo de hacer “cuenta” para otros. El reconocimiento fortalece el sentido del trabajo, refuerzan la consistencia identitaria y ofrecen una base para elaborar el sufrimiento, habilitar experiencias de realización y protección de la salud laboral al favorecer vínculos donde el valor del trabajo se constata como válido y valioso.

Estrategias defensivas colectivas: conjunto de operaciones que los docentes ponen en juego para protegerse del sufrimiento generado por la organización del trabajo. No buscan resolver las causas del malestar, sino hacerlo soportable, negar o velar el riesgo, modulando su impacto psíquico. Pueden adoptar formas perceptivas, discursivas o comportamentales, y se sostienen en acuerdos implícitos que permiten mantener la continuidad de la actividad. Su función es evitar la desestabilización subjetiva frente a exigencias, contradicciones o imposibilidades del trabajo real. Se tratan de soluciones de compromiso a la base de una normalidad sufriente.

Inteligencias en el trabajo: capacidades prácticas, sensibles y situadas que los docentes activan para resolver lo que el trabajo prescripto no anticipa. Integran saberes tácitos, juicio profesional, creatividad, interpretación de señales del contexto e intercambios con otros. Permiten ajustar la actividad, sostener la continuidad del trabajo y transformar obstáculos en soluciones viables.

Estrategias de tramitación del malestar: conjunto de recursos mediante los cuales los docentes procesan, elaboran o moderan las experiencias de malestar asociadas al trabajo. Estas estrategias se despliegan de acuerdo con las condiciones concretas del contexto laboral y social que pueden habilitar o restringir su uso. Incluyen formas de poner a distancia tensiones cotidianas,

reinterpretar situaciones, apoyarse en otros, reorganizar la actividad, utilizar la creatividad o encontrar márgenes de autonomía que permitan sostener la tarea sin quedar atrapados en el impacto negativo del malestar o entrar en situaciones de compromiso defensivo. Su función principal es preservar el lazo con el trabajo y evitar que el sufrimiento se vuelva desestructurante. Apela a las líneas de fuga, resistencia y elaboración del conflicto.

Percepciones positivas sobre el propio trabajo: apreciaciones mediante las cuales los docentes reconocen aspectos gratificantes o valiosos de su actividad. Remiten a los sentidos positivos que atribuyen a su proceso laboral y a cómo evalúan las dimensiones organizacionales, vinculares y contextuales en las que se inscribe su tarea.

Percepciones negativas sobre el propio trabajo: valoraciones en las que los docentes identifican aspectos problemáticos, desgastantes o insatisfactorios de su actividad cotidiana. Incluyen consideraciones subjetivas sobre obstáculos persistentes, condiciones que dificultan la realización de la tarea, tensiones organizacionales, contextuales o vínculos que producen malestar.

Anexo 4. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La Plata,.....de

Por medio de la presente, acepto participar de manera **voluntaria** en la tesis doctoral denominada *“Formas identitarias profesionales en docentes de educación técnica secundaria: devenires de un colectivo de trabajo y vinculaciones con su salud”* llevada adelante por la Lic. Julieta Cassini y dirigida por la Dra. María Constanza Zelaschi.

Declaro haber sido informado/a sobre la inserción de la investigación en el marco del Doctorado en Psicología de la UNLP, sus objetivos, procedimientos y el tipo de participación que se me solicita. También asevero que se me ha explicado que puedo optar por dejar de participar en el estudio en cualquier momento si así lo deseo, sin dar explicaciones o percibir sanción alguna por ello.

Afirmo que se me ha notificado sobre el resguardo de **confidencialidad y anonimato** que la información brindada adquirirá. La misma será analizada por el equipo de investigación y los resultados y publicaciones que de esto se desprenda será tratada bajo los mismos principios. También ratifico que se me ha dado la opción de consignar mi cuenta de correo electrónico para recibir las producciones asociadas a esta investigación en un futuro.

En relación a esto, acepto participar de una o más entrevistas que puedan realizarse durante el transcurso del estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Firma del participante Firma de la investigadora

Correo electrónico para recibir publicaciones asociadas a esta investigación (opcional).....

Cualquier pregunta o duda que desee hacer durante el proceso de investigación, podrá realizarla a la Lic. Julieta Cassini al correo electrónico julietacassini@gmail.com

Anexo 5. Conjunto de códigos utilizados en ATLAS.ti 8.4 para el análisis de datos

Código por lista (C.L.)	Código abierto (C.A.)
1. Actividades por fuera del trabajo con colegas	46. Adaptación de impedancias
2. Aislamiento	47. ADN CONET
3. Autonomía	48. Cansancio
4. Carga de trabajo	49. Cofradía
5. Cercanía entre agentes educativos	50. Compromiso
6. Comienzos profesionales	51. Dimensión técnica
7. Competencia	52. Dinosaurios
8. Concepción sobre educación media secundaria	53. Docentes taxi
9. Concepción sobre ETP secundaria	54. Ex alumno
10. Conocimientos previos de ETP secundaria	55. Familia
11. Creatividad	56. La camiseta puesta
12. Desacuerdos	57. Nuevos
13. Disfrute	58. Orgullo
14. Endogamia	59. Resistencia
15. Espacios de intercambio	60. Segundo hogar
16. Experiencia	61. Vieja escuela
17. Figuras de referencia	62. Virtualización del trabajo
18. Forma de comunicación del establecimiento y entre pares	
19. Formación / estudios	
20. Fuentes de apoyo	
21. Generacional	
22. Inconvenientes y obstáculos en el trabajo	
23. Interacciones y contactos con otros en el trabajo	
24. Jornada laboral	
25. Lindo / belleza	
26. Matrícula	
27. Métodos y estrategias de enseñanza	
28. Organigrama	
29. Práctica	

30. Presupuesto	
31. Proyectos	
32. Reglas y acuerdos compartidos	
33. Resolver	
34. Rol de la gestión y autoridades	
35. Salario	
36. Sentido del trabajo	
37. Sentimiento de pertenencia	
38. Sindicato	
39. Situación de revista	
40. Sufrimiento ético	
41. Teoría	
42. Trayectorias	
43. Utilidad	
44. Valoración del trabajo (propia y ajena)	
45. Vivencias docentes durante el COVID-19	

A fin de despejar dudas sobre los sentidos asumidos para la confección de códigos, dejamos un listado de los códigos por lista y sus definiciones. Las mismas se basa en los desarrollos de los capítulos 1,2,3 y 4 por medio de aportes de la psicología laboral, la sociología del trabajo, la psicodinámica del trabajo y la salud colectiva latinoamericana. A la par, las nociones recuperan contribuciones del estado del arte y de la descripción del sector y el proceso de trabajo de la ETP secundaria.

Códigos por lista:

1. **Actividades por fuera del trabajo con colegas:** acciones, encuentros o prácticas compartidas entre docentes que ocurren fuera del horario y las tareas laborales formales. Comprende salidas, espacios recreativos, reuniones informales, celebraciones u otras instancias.
2. **Aislamiento:** experiencias o percepciones de docentes que aluden a la realización del trabajo sin intercambio con colegas, con escasa circulación de información o con ausencia de espacios de encuentro. Incluye alusiones a trabajar solos, sentirse apartados o no contar con apoyo o interlocución en la tarea cotidiana.

3. **Autonomía:** posibilidad de decidir cómo organizar, planificar o ejecutar las tareas docentes sin supervisión directa. Incluye también márgenes de decisión sobre métodos de enseñanza, estrategias de trabajo, uso del tiempo y resolución de situaciones cotidianas en el aula o en el taller.
4. **Carga de trabajo:** consideraciones sobre la cantidad, variedad y distribución de tareas que integran la labor docente. Incluye menciones a actividades, responsabilidades, funciones y tiempos involucrados en el desarrollo cotidiano del trabajo.
5. **Cercanía entre agentes educativos:** referencias a situaciones y vínculos de proximidad o trato frecuente entre docentes, directivos, preceptores y otros actores escolares. Incluye alude a interacción cotidiana, disponibilidad mutua y vínculos que facilitan el contacto directo en el trabajo.
6. **Comienzos profesionales:** alude a experiencias iniciales de inserción laboral docente. Incluye primeros cargos, aprendizajes del oficio, modalidad de ingreso a la escuela técnica, formación previa y percepciones sobre los inicios en la práctica profesional.
7. **Competencia:** situaciones en las que los docentes perciben comparación, diferenciación o disputa por roles, tareas, reconocimientos u oportunidades dentro del ámbito escolar. Incluye también contrastes entre trayectorias, credenciales, antigüedades o perfiles profesionales que generan tensiones vinculadas a la valoración del desempeño.
8. **Concepción sobre educación media secundaria:** expresiones acerca de ideas, valoraciones o representaciones que los docentes manifiestan respecto del nivel de educación secundaria en general. Incluye percepciones sobre su función social, características del estudiantado, rol formativo, expectativas de la organización y de la comunidad, además de finalidades atribuidas al nivel, diferenciándolo de la especificidad técnica.
9. **Concepción sobre ETP secundaria:** descripciones de ideas, valoraciones o representaciones que los docentes expresan acerca de la Educación Técnico Profesional como modalidad. Incluye percepciones sobre su función formativa, el perfil técnico, la articulación teoría–práctica, el rol del taller, la especificidad del oficio y la relevancia social atribuida a la ETP dentro del sistema educativo.

10. **Conocimientos previos de ETP secundaria:** alusiones a saberes, experiencias o familiaridad que los docentes tenían sobre la Educación Técnico Profesional de nivel secundario antes de ingresar a trabajar en una escuela técnica. Incluye menciones a información previa sobre la modalidad, experiencias como estudiantes, vínculos familiares con el ámbito técnico o aprendizajes adquiridos en otros contextos que influyeron en su aproximación inicial al sector.
11. **Creatividad:** capacidad de los docentes para producir recursos, alternativas o soluciones frente a situaciones imprevistas del trabajo. Abarca adaptaciones, iniciativas y variaciones en la tarea, así como referencias a la creatividad como una forma de aliviar cargas, hacer más llevadero el trabajo o generar condiciones que permiten transitar mejor la actividad cotidiana.
12. **Desacuerdos:** diferencias de criterios, posturas o decisiones entre docentes u otros agentes educativos en relación con la organización, la tarea o situaciones cotidianas del trabajo. Incluye también discusiones, falta de consenso o posiciones contrapuestas respecto a modos de hacer o resolver cuestiones laborales.
13. **Disfrute:** expresiones en las que los docentes manifiestan gusto, agrado, entusiasmo o satisfacción por momentos, actividades o resultados concretos del trabajo. Incluye referencias explícitas a aquello que “les gusta hacer”, que “les hace bien” o que les genera alegría o conformidad en el desarrollo de su tarea.
14. **Endogamia:** dinámica interna del establecimiento o de la modalidad técnica que refieren a circuitos cerrados de ingreso, pertenencia o circulación entre docentes. Contempla vínculos fuertes con la escuela técnica por trayectorias previas (como ser exalumno), continuidades generacionales, grupos que se conforman por afinidad de formación o materias y modos de funcionamiento que privilegian relaciones internas para incorporarse, sostenerse o reconocerse dentro del ámbito escolar.
15. **Espacios de intercambio:** ámbitos, momentos o situaciones donde los docentes comparten información, consultas, dudas, materiales o criterios de trabajo o personales. Abarca intercambios formales e informales, presenciales o virtuales, que permiten dialogar sobre la tarea, coordinar

acciones o resolver cuestiones prácticas del trabajo cotidiano, así como diálogo sobre lo personal para conocerse dentro y fuera del establecimiento.

16. **Experiencia:** saberes, aprendizajes o recorridos acumulados por los docentes a lo largo de su trayectoria laboral. Comprende años de trabajo, prácticas consolidadas, modos de hacer adquiridos, conocimientos contruidos en la tarea y diferencias percibidas entre docentes con mayor o menor trayectoria.
17. **Figuras de referencia:** docentes o actores escolares reconocidos como guía, modelo o apoyo dentro de la escuela técnica. Alude a personas consultadas para resolver dudas, aprender el oficio, orientarse profesionalmente, abordar la tarea o comprender dinámicas internas del establecimiento.
18. **Forma de comunicación del establecimiento y entre pares:** modalidades mediante las cuales circula la información dentro de la escuela y entre docentes. Abarca canales utilizados (formales e informales), claridad o ambigüedad de los mensajes, tiempos de comunicación y modos de transmitir indicaciones, novedades o decisiones.
19. **Formación / estudios:** recorridos educativos, títulos, capacitaciones o trayectorias formativas de los docentes. Incluye además estudios técnicos, universitarios, cursos de actualización, formación profesional y la influencia de esos saberes en la práctica docente o en la inserción en la escuela técnica.
20. **Fuentes de apoyo:** descripciones de acciones, gestos o intervenciones de pares, autoridades, estudiantes u otros agentes educativos que brindan ayuda, acompañamiento o colaboración en la realización de las tareas docentes. Contempla disponibilidad, intercambio, asistencia concreta y respaldos que emergen en situaciones laborales cotidianas. Considera las maneras de trabajo conjunto o puntos de vista compartidos para transitar situaciones diversas.
21. **Generacional:** diferencias, tensiones o rasgos asociados a la pertenencia a distintas generaciones de docentes dentro de la escuela técnica. Incluye alusiones al recambio generacional, modos de ingreso, estilos de trabajo,

vínculos entre “nuevos” y “viejos”, transmisión de saberes y contrastes en formación o trayectoria ligados a la edad o al momento de incorporación al ámbito técnico.

22. **Inconvenientes y obstáculos en el trabajo:** dificultades, trabas o problemas que los docentes encuentran en el desarrollo de su tarea cotidiana. Incluye alude a falta de recursos, descoordinaciones, interrupciones, imprevistos, conflictos con estudiantes, familias o la comunidad educativa, fallas organizacionales o cualquier situación que complique o demore la realización del trabajo.
23. **Interacciones y contactos con otros en el trabajo:** encuentros breves, consultas puntuales o intercambios cotidianos que los docentes realizan con colegas u otros agentes educativos durante la jornada laboral. Incluye además coordinaciones rápidas, pedidos de información, conversaciones circunstanciales y contactos necesarios para resolver situaciones inmediatas de la tarea.
24. **Jornada laboral:** extensión, organización o distribución del tiempo de trabajo docente a lo largo del día o la semana. Comprende referencias a cantidad de horas, turnos, franjas horarias, preparación de material, combinación con otros trabajos, tiempos de permanencia en la escuela y modalidades de armado de la jornada. Apela no solamente al tiempo en el establecimiento sino al tiempo dedicado a la tarea docente.
25. **Lindo / belleza:** menciones en las que los docentes califican una actividad, resultado, producto o situación de trabajo como estéticamente satisfactorio. Comprende referencias a la apreciación positiva de trabajos realizados por estudiantes, producciones técnicas, clases que “quedan bien”, proyectos bien logrados o situaciones que generan una sensación de buen resultado.
26. **Matrícula:** tamaño, composición o variación del estudiantado que asiste a la escuela técnica. Incluye indicaciones acerca de cantidad de alumnos, crecimiento o disminución de la matrícula, características del grupo estudiantil y efectos que estos aspectos generan en la oferta de módulos, organización escolar o disponibilidad de horas para los docentes.
27. **Métodos y estrategias de enseñanza:** decisiones, recursos y modos que los docentes utilizan para organizar, preparar y desarrollar la

- enseñanza. Incluye referencias a planificaciones, secuencias de trabajo, criterios para enseñar contenidos, estrategias didácticas, uso de materiales, saberes, dinámicas de aula o taller y ajustes que realizan para abordar la tarea educativa.
28. **Organigrama:** estructura jerárquica y funcional del establecimiento, tanto en sus aspectos formales como en los circuitos informales que organizan el trabajo cotidiano. Incluye alusiones a cargos, roles, líneas de dependencia, distribución de responsabilidades y dinámicas no escritas que regulan la toma de decisiones o el funcionamiento interno.
29. **Práctica:** descripciones del trabajo docente centrado en el “hacer” propio de la educación técnica secundaria. Incluye actividades que requieren demostrar, guiar o supervisar procedimientos, uso de herramientas, resolución técnica de problemas, armado o manipulación de materiales y cualquier acción vinculada al saber hacer que distingue la tarea práctica de la tarea teórica en la ETP.
30. **Presupuesto:** recursos económicos disponibles o necesarios para el funcionamiento de la escuela técnica y el desarrollo de la tarea docente. Incluye referencias a fondos asignados, compras de insumos, limitaciones económicas, falta de materiales, decisiones sobre uso del presupuesto y efectos de la disponibilidad de recursos en las actividades de aula o taller.
31. **Proyectos:** iniciativas, trabajos o actividades desarrolladas por docentes de manera individual o conjunta, dentro o entre asignaturas. Incluye menciones a la creación, planificación o ejecución de proyectos de aula, taller, entre asignaturas o institucionales. Pueden gestarse por propuesta de los docentes o ser asignados por la escuela para cumplir con el diseño curricular. Requiere de articulación entre docentes para llevarse adelante. Contempla las condiciones que facilitan u obstaculizan su realización.
32. **Reglas y acuerdos compartidos:** pautas o indicaciones que organizan cómo debe realizarse el trabajo en la escuela técnica. Incluye menciones a procedimientos establecidos, criterios obligatorios, límites claros y modos pautados de actuar dentro del aula o del taller.
33. **Resolver:** acciones mediante las cuales los docentes responden de manera inmediata a situaciones que se presentan en el trabajo. Incluye actuaciones vinculadas con la solución de problemas concretos, la toma

de decisiones rápidas, la adaptación frente a imprevistos y la intervención ante situaciones emergentes para permitir que la actividad continúe o se reorganice.

34. **Rol de la gestión y autoridades:** referencias al papel jerárquico de directivos y equipos de conducción en la organización del trabajo docente. Apela a su presencia. Incluye menciones a decisiones que adoptan, criterios que definen, indicaciones que plantean, supervisión de tareas, acompañamiento, manejo de la información, distribución de funciones y modos en que ejercen su autoridad en el establecimiento.
35. **Salario:** retribución como contrapartida por el trabajo realizado. Considera alusiones al sueldo o remuneración docente. Incluye referencias a montos, incrementos, retrasos, insuficiencias, comparaciones con otros trabajos, necesidad de complementar con otros empleos y efectos que la situación salarial tiene sobre la organización o las condiciones del trabajo cotidiano.
36. **Sentido del trabajo:** indicaciones en las que los docentes expresan qué hace que su tarea tenga significado o propósito para ellos. Incluye referencias a la razón por la cual trabajan, al valor que otorgan a su función.
37. **Sentimiento de pertenencia:** identificación, vínculo estable o sentido de arraigo con la escuela técnica. Incluye menciones a sentirse parte del establecimiento, a la continuidad de la propia trayectoria en esa escuela o en la modalidad y al reconocimiento del lugar como significativo en su vida laboral.
38. **Sindicato:** descripciones vinculadas con la actividad gremial docente o la intervención de los sindicatos en el ámbito escolar. Incluye referencias a reclamos, paritarias, medidas de fuerza, participación o no de docentes en acciones sindicales, comunicación gremial, funciones representativas y efectos que la actividad sindical tiene en la organización cotidiana del trabajo.
39. **Situación de revista:** tipo de contratación en educación. Implica el tipo de designación, cargo o condición administrativa mediante la cual los docentes se desempeñan en la escuela técnica. Incluye referencias a titularidad, provisionalidad, suplencias, interinatos, concursos, estabilidad

o inestabilidad laboral y cualquier alusión al modo formal de ocupación del puesto.

40. **Sufrimiento ético:** expresiones de malestar, conflicto o tensión derivados de no poder realizar la tarea conforme a sus propios criterios profesionales o valores. Incluye referencias a situaciones en las que sienten que “no corresponde”, “no es lo adecuado”, “no es lo que debería hacerse” o que las condiciones impiden actuar del modo que consideran correcto o responsable.
41. **Teoría:** alude al contenido conceptual, disciplinar o abstracto que los docentes enseñan o utilizan en su trabajo. Incluye referencias a marcos teóricos, principios, conceptos, fundamentos técnicos o explicaciones formales asociadas a las materias teóricas o a la base conceptual de la enseñanza.
42. **Trayectorias:** recorridos laborales de los docentes a lo largo del tiempo. Incluye referencias a empleos previos, cambios de rol, pasajes entre sectores (técnico, productivo, educativo), momentos de ingreso al sistema escolar, esfuerzos, movimientos entre escuelas, continuidad, adaptaciones o interrupciones en la carrera laboral y formas en que se configuró su camino profesional hasta llegar al puesto actual.
43. **Utilidad:** alusiones a situaciones en las que los docentes expresan que un contenido, actividad, recurso o procedimiento “sirve” o resulta útil, ya sea para los estudiantes o para su propia tarea. Incluye referencias a aplicabilidad práctica, pertinencia, función concreta de lo que enseñan y juicios sobre aquello que facilita, mejora o hace más eficiente el trabajo docente.
44. **Valoración del trabajo (propia y ajena):** descripciones en las que los docentes expresan juicios, evaluaciones o apreciaciones sobre la calidad, importancia o desempeño del trabajo docente, ya sea el propio o el de otros. Incluye referencias a considerar un trabajo “bien hecho”, “dedicado”, adecuado o inadecuado, reconocer el desempeño de colegas, destacar capacidades, cuestionar prácticas o comparar modos de trabajo.
45. **Vivencias docentes durante el COVID-19:** alusiones a experiencias, percepciones o situaciones atravesadas por los docentes durante la pandemia en relación con su trabajo. Comprende referencias a

modalidades de enseñanza, organización de la tarea, vínculos y condiciones de contacto, así como a aspectos disruptivos, dolorosos o desestabilizantes asociados al período.

A la par, dejamos empleados los fragmentos de entrevistas de los cuales surgieron los códigos abiertos. Su despliegue se puede apreciar en el análisis de resultados. No obstante, aportamos ejemplos de fragmentos de entrevistas en los que tuvieron lugar.

Código abierto	Ejemplo/s de fragmento/s de entrevista
46. Adaptación de impedancias	<i>Informante clave n° 2 - E: Los profes en general trabajan acá. Con los que yo suelo estar en contacto, están acá. En su mayoría son profesionales, tienen cursos de capacitación. Alguno de los que recién empieza...recién estaba hablando con el director y con una familia bueno...porque a veces tenemos algunos problemas. A veces al ser profesionales y estar recién recibidos vienen con toda la carga de la facu y acá es otra cosa. Por ahí está esa desaptación. Nosotros en electrónica decimos “desadaptación de impedancias”. Hay cierta desadaptación viste. Uno ya se olvidó de lo que aprendió en los cursos de capacitación y volvés a la parte de la especialidad. Es una desadaptación de impedancia ante lo que tenés, al alumno, y cuáles son tus conocimientos. Tenemos profes que todavía son nuevos, recién empiezan y no...todavía no caen en la cuenta en el rol que tienen que desempeñar en la escuela porque son chicos de secundario y tenemos una...son métodos, formas que no se condicen con la facultad. Es otra cosa, es otro trato, edad y es otra exigencia. Cambió mucho la escuela. Hay profesores que se han enfermado. Ahí se jubilaron o sacaron carpeta pero no pudieron adaptarse a lo que fue el cambio.</i> <i>Entrevista 14 - Sí recuerdo que había profesores que uno sabía que sabían porque eran investigadores pero cómo llevar lo que nosotros en electrónica llamamos “adaptación de impedancia”, transposición didáctica, como llevar el conocimiento al nivel de la persona a quien se lo estoy transmitiendo y regularlo a ese nivel... eso era lo que pienso yo que fallaba.</i>

47.ADN CONET	<i>Informante clave n° 4 –</i> <i>Ha habido cambios de los diseños curriculares...de pasar de nación a provincia en los cuales en nación estaba todo estructurado, el CONET tenía los proyectos que se tenían que hacer. El CONET tenía una forma de trabajo, era un ADN muy particular sobre cómo trabajar, que consistía en que de acuerdo a las necesidades del país entonces programaba a través de las escuelas técnicas los trabajos a realizar para proveer esos insumos a los lugares del país que lo necesitaba. Eso fue en su estructura CONET, luego cuando pasa a provincia...la provincia toma las escuelas técnicas de una forma muy light porque no estaban preparados para eso y.... las incorpora con la ley federal de educación la cual no consideraba para nada las escuelas técnicas, no tenía ni un apartado... el apartado de las escuelas técnicas fue incorporado a último momento porque se dieron cuenta que no las habían incluido...entonces fue la gran defunción de las escuelas técnicas con el abandono del presupuesto, infraestructura de los talleres...los cuales sobrevivieron por las mismas instituciones que de alguna forma generaron los insumos para sobrevivir.</i> <i>Entrevista n° 1 - En las escuelas donde yo participo, que son 2 ex ENET, esos espacios si se dan porque todavía llevamos adentro el ADN CONET. Y en el ADN CONET el que dirigía todo era el director pero se sentaba con jefes de departamentos y creaba esos espacios formalmente. Hoy en día esos espacios no son formales. Por ahí algunos son formales en los papeles pero para darte una idea: una jefatura de departamento que es quien debe coordinar, atender, apoyar, guiar a los docentes, trabajar en formación, todo eso.</i>
48.Cansancio	<i>Entrevista n° 4 – Siento todavía el cansancio de la pandemia, la exigencia de acomodarme a lo nuevo con lo de antes, que no es lo de antes.</i> <i>Entrevista n° 11 - Yo hace ya muchos años que estoy acá y veo que a veces el alumno quizás llega a segundo, tercero y se cansa de la escuela técnica porque es mucho. Nosotros también nos cansamos pero ya estamos acostumbrados.</i>

49. Cofradía	<i>Entrevista n° 8 – (sobre sus compañeras de laboratorio) - , ya está en condiciones de jubilarse pero no se va, no puede destetarse y después las otras dos, una era ayudante y profesora y la otra también ayudante y profesora pero hoy ya se jubilaron, era una cofradía... la cofradía de química, un grupo cerrado en contacto con todo el resto de la gente que fueron compañeros algunos de la secundaria.</i> <i>Informante clave n° 2 - En cambio el maestro de taller se ponía al lado tuyo y ese contacto, esa cercanía, no había esa tarima, esa diferencia. Era necesaria por la práctica y era otra formación la del maestro de taller. Era una persona de pronto, un técnico o a lo mejor sin ser técnico. Era maestro de taller... acá tenemos, cofradías de años y años, dinastías de profes... idóneos.</i>
50. Compromiso	<i>Entrevista n° 2 - La escuela técnica genera un nivel de compromiso y de identidad muy diferente al que genera la escuela media, nada que ver, tanto con los docentes como con los alumnos</i> <i>Entrevista n° 4 - Compromiso: creo que el ejercicio docente está totalmente relacionado con el compromiso que tiene uno como sujeto, de estar formando gente y lo que eso implica en la vida de una persona, más allá que tengas la vocación o no... si asumís la responsabilidad me parece importantísimo que haya un compromiso. Digamos, estas involucrando a otros actores que están ahí, algunos incluso con muchísimos problemas.</i>
51. Dimensión técnica	<i>Entrevista n° 1 - Yo estoy convencido que las áreas técnico específicas y científico tecnológicas tienen que estar cubiertas por docentes que hayan tenido experiencia laboral en la industria, que sepan de la dimensión técnica. No porque la escuela sea una industria pero si porque está formando técnicos que tiene que tener un perfil muy específico y tenés que haber vivido ciertas cosas para poder transmitirlos.</i> <i>Entrevista n° 6 - Lo que cambia mucho en el taller el método de enseñanza que uno da es muy diferente a como yo había empezado con el aula. En el taller al realizarse todo práctico me gusta mucho... la dimensión técnica sería, más porque tiene la particularidad de ir</i>

	alumno por alumno, por ahí cuando vos das un tema general en el aula donde vos te paras al frente y vos lo explicas y todos prestan atención y listo, vos diste el tema... en cambio acá es muy particular el trabajo que realizas porque no todos aprenden a la misma velocidad, no todos aprenden de la misma manera las herramientas, muchos están asustados, otros están muy alterados y me di cuenta que eso genera mucho entusiasmo comparado con otras materias que van más relajados, en cambio en el taller van muy entusiasmados entonces la particularidad es justamente tratar de manejar esa ansiedad de los chicos para que no se lastimen en el taller y después nivelar un poco esa ansiedad para poder explicar esos temas.
52. Dinosaurios	Entrevista n° 8 - Pasaba eso que había mucha gente, había dinosaurios trabajando en la escuela que no se querían ir porque eran útiles y además había muchísima gente que sabía muchísimo. Los docentes de ahora son docentes formados en institutos de provincia que no tienen ese conocimiento. Ahora está el profesorado de las materias técnicas de electromecánica y les enseñan, pero no aprenden lo que se aprendía hace 30 años en una escuela técnica... el conocimiento era muy específico en todas las materias.
53. Docente taxi	Entrevista n° 17 - En las escuelas chicas se ven los "docentes taxis" que tienen que salir a buscar módulos para conformar un salario que permita esto.
54. Ex alumno	Informante clave n° 2 – Hace 30 años que estoy trabajando y tengo 7 años de alumno. Así que 37... J: ¿Siempre en esta escuela? E: Siempre J: ¿Trabajás en alguna otra escuela? E: No, estoy mañana, tarde y noche acá. Entro a las 7,40 y me voy a las 10 de la noche. Entrevista n° 4 - Yo todavía tengo pibes que me van a visitar que egresaron en el 2013, 2014...algunos me escriben para hacerme consultas.

	<i>Entrevista n° 15 - A nosotros nos pasa mucho que los exalumnos pasan a saludar, pasan a comentarte que terminaron o siguen estudiando o pasan a ver cómo estamos nosotros y a contarnos un poco de sus vidas, de cómo siguieron. Así que bueno, eso es gratificante tanto como exalumno como docente.</i>
55. Familia	<i>Entrevista n° 3 - Nada, eso pasa. Entonces termina siendo una gran familia. Esto tiene algo muy bueno y algo muy malo. Lo bueno por supuesto que es que realimenta lo bueno. Lo malo es que no nos sabemos vender, no nos abrimos a la sociedad.</i> <i>Entrevista n° 9 - Mira con el transcurso del tiempo imagínate, es toda una vida... Por lo general, hay muchos de los docentes que estamos acá que tenemos muchas horas. No es el típico docente que está un ratito y se va a otro colegio porque claro, ya nos vamos conociendo, ya sabemos nuestras dinámicas, nuestros estilos. Somos como una gran familia, uno va aprendiendo con el tiempo diríamos.</i>
56. La camiseta puesta	<i>Entrevista n° 1 - La mayoría de las escuelas, las medias mucho más, más allá que los docentes nos fidelizamos con la escuela, nos ponemos la camiseta, llamémoslo como quieras, los docentes van y vienen. Tienen las horas dispersas por todos lados, entonces no tenés mucho tiempo a veces para socializar, crear un vínculo más allá del “hola y chau”.</i> <i>Entrevista n° 13 - Los docentes de técnica yo los veo en general comparando con otras escuelas tienen un mayor compromiso, como que tienen más puesta las camisetas que en otras escuelas, escuela técnica es una escuela donde la gente está más años (no es tan cambiante) eso sería compromiso y por eso, porque veo que la gente se compromete, tiene una mayor conexión con la escuela con el paso del tiempo, mayor sentido de pertenencia. Esa puede ser otra palabra.</i>
57. Nuevos	<i>Informante clave n° 2 - Tenemos profes que todavía son nuevos, recién empiezan y no... todavía no caen en la cuenta en el rol que tienen que desempeñar en la escuela porque son chicos de secundario y tenemos una...son métodos, formas que no se condicen con la</i>

	<i>facultad. Es otra cosa, es otro trato, edad y es otra exigencia.</i>
58. Orgullo	<i>Entrevista n° 1 - el año pasado en pandemia me crucé con un exalumno que es médico y que estaba laburando mucho en ese contexto y que me dice “profe no sabés, me la paso reparando mangueras y conectores de respiradores artificiales”. Es el único médico que entiende algo de eso. Si se rompe la manguera del respirador de la que depende la vida de una persona, la puede acomodar. Sabe cómo hacer un conector, cosas que son incompatibles. En 10 minutos hablé de esto y dije la pucha, este tipo se siente orgulloso y yo tuve algo que ver con eso. Entonces me siento muy feliz, me siento orgulloso también. Eso es lo bueno.</i>
59. Resistencia	<i>Informante clave n° 3 – (caracterización de los docentes de ETP secundaria) - Resistencia...porque han resistido a los cambios que se han producido incluso al intentar destruir la industrialización del país y los conocimientos técnicos de nivel secundario. Los docentes de técnica lo han resistido, lo han resistido y lo van a seguir resistiendo porque tienen en su interior hacia la escuela técnica y principalmente hacia las ganas que el país sea un país industrial...porque creo que la mayoría de los docentes de taller tienen ese deseo, que no se tenga que importar cosas que podríamos hacer acá...eso hace la diferenciación por qué tantas personas del país tienen tanto nivel...aparte de transmitir los conocimientos les transmiten el amor por la industrialización. La técnica para nosotros, no se toca. Es un lema y una realidad.</i> <i>Informante clave n° 4 – (Sobre los años 90) - Reuniones, teníamos los famosos cuadernillos del 0 al 10 donde ya venía todo planteado, teníamos la editorial Santillana, distintas editoriales que nos marcaban lo que teníamos que hacer. Entonces yo llamo esa etapa de “La Resistencia” en mi trayectoria docente, donde yo además de tener una mirada institucional tengo una mirada mucho más crítica desde lo político educativo.</i>
60. Segundo hogar	<i>Entrevista n° 4 - Te encontrás con chicos, en mi caso que siempre trabajé en el ciclo superior de 6to y 7mo y tienen mucho cariño por la escuela y este sentido de</i>

	<i>pertenencia por esta cuestión de horas y horas de compartir. Es como un factor común porque cuando los recibo hablamos de estas cosas y me dicen si, que este es su segundo hogar.</i> <i>Entrevista n° 8 - La llegada de muchos docentes... van y vienen y docentes que no tienen la pertenencia que había antes a la escuela técnica. Antes era como el segundo hogar, era trabajar ahí... era ir a estar con tus amigos, con tus compañeros de siempre y no el docente común que va pululando por todas las escuelas con una horita acá, una horita allá. Se hacían cenas a fin de año porque la gente se conocía de siempre y todavía quedan varias personas, mi director por ejemplo es un ex alumno de la escuela que más allá que se recibió de X sigue estando en la escuela, dice que se va a jubilar, pero bueno.</i>
61. Vieja escuela	<i>Entrevista n° 5 - pasa que hay muchos profes como quien dice de la vieja escuela que creen que ir a la técnica es ir a aprender a usar una máquina y para mí es mucho más que eso digamos. Hay una parte donde sí está bueno que los chicos tengan una formación como te decía hoy de contacto con las herramientas, prácticas...pero también entender que el por qué o para que lo hacen.</i> <i>Entrevista n° 12 - Gracias a Dios tuve la suerte de encontrarme con personas que eran de la vieja escuela que hoy ya no están estas personas porque se han jubilado, no sé. Eran profesores de la vieja escuela que me dieron una mano de qué enseñar y cómo era la parte curricular y que tenía que enseñar.</i>
62. Virtualización del trabajo	<i>Entrevista n° 1- El principal cambio es que los alumnos de las escuelas técnicas no están teniendo sus clases técnicas porque no es posible transferir conocimientos técnicos específicos virtualmente. O sea, si es posible, pero no en el contexto en el que damos clases nosotros. Tuvimos que virtualizar el trabajo.</i> <i>Entrevista n° 12 - La contra que tuvo la virtualidad fue la carencia de conectividad ya sea porque algunos no tenían ganas, algunos porque no tenían directamente internet. Fue equivocado pensar que un chico iba a</i>

	<i>dominar rápidamente aprender virtual. Puede que use redes sociales pero eso no lleva a que tenga conocimiento para por ejemplo buscar o usar una plataforma. Eso nos costó mucho. La virtualización fue de un día para el otro. La carencia de no estar con el docente mano a mano lo que hizo para mí fue un gran atraso.</i>

Anexo 6. Memos utilizados en el análisis de datos auxiliados con ATLAS.ti

Memo n° 1	En la entrevista 4 (Delta) renglón 42...comenta que no comparte actividades por fuera de la escuela con colegas porque muchos colegas tienen 2 horas acá...2 horas allá. Aun así, en el caso de ella que tiene muchas horas en el establecimiento tampoco llega a compartir actividades por fuera. Dice que quienes comparten más cosas por fuera de la escuela son gente que hace más tiempo que está (ella hace casi 9 años que está) Al ser una docente de taller, arquitecta de base, ¿no estará en vinculación con cuestiones de género que no quede incluida en esas reuniones?
Memo n° 2	Los concursos donde la dirección entrevistaba y asignaba cargos era una forma de preservar cierta circulación "endogámica". Con la incorporación de la secretaría de asuntos docentes, las horas salen a cobertura y los diversos docentes pueden tomar las horas más allá de la dirección. En la ciudad de La Plata, las escuelas técnicas del grupo 1, cuyos referentes siguen marcando que son ex-enet... dejan entrever que algo de eso implicó una apertura a docentes que van y vienen porque tienen horas en diversas escuelas. La apertura de la escuela mezcla no solamente la tensión entre la teoría y la práctica...las horas de SAD en gran medida son materias teóricas...sino que también ponen a jugar otros elementos como "los puros" (egresados de la casa de estudios) y los "impuros", que vienen por fuera del sistema. (Ver luego cómo llamarlos según sus términos)

	En la entrevista 8 hay una crítica muy fuerte a los nuevos docentes, siendo que la misma docente en cuestión es nueva.
Memo n° 3	¿En qué situaciones se da la cooperación en técnica? Ej. entrevista 5 / compañeros que la ayudaron a usar las máquinas. Conocimiento teórico / contacto con las máquinas Mucha gente más grande dice que los profesores nuevos son más teóricos ...en la entrevista 5 se puede ver esto y una estrategia vinculada a la confianza y la cooperación para ver cómo atravesar esta dicotomía teoría vs práctica
Memo n° 4	Endogamia Cierta organización cerrada al interior del taller o del departamento. Si bien está estipulado en el proceso de trabajo de manera formal e informal que existan reuniones, la mayoría de las actividades se realizan de manera informal. Hay cierta organización dentro de los espacios de mayor vínculo / endogamia pero no llegan a intercambiarse demasiado, salvo en algunas actividades del colegio ej. expo, feria de ciencias.

**Anexo 7. Respuestas de los entrevistados sobre la
caracterización de los docentes de educación técnica de nivel
secundario**

Características de los docentes de educación técnico profesional de nivel secundario	Frecuencia
Compromiso	7
Sentido de pertenencia	7
Adaptación	4
Conocimiento práctico	4
Dedicación	4
Cariño a la escuela	3
Creatividad	3
Colaboración	3
Esfuerzo	3
Sabiduría	3
Entusiasmo	2
Responsabilidad	2
Interpelar a los estudiantes	1
Vieja escuela	1
Practicantes	1
Total	48