

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES  
SECRETARÍA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE**

**INFORME DE TESIS**

***“LAS BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL CAMPO DE LA  
FORMACIÓN TÉCNICA DE NIVEL SECUNDARIO”***

Un estudio interpretativo realizado en la Escuela de Educación Secundaria  
Técnica N°2 “Educación y Trabajo” de la ciudad de Mar del Plata

**AUTORA:** Viviana Elisa Barnes Castilla

**DNI:** 21441119

**e-mail** vivianabarnes@hotmail.com

**DIRECTORA:** Alicia Zanfrillo

**DNI:** 17.593.793

e-mail

**CO- DIRECTORA:** Maria Yedaide

**DNI:** 22522198

**ROSARIO, 15 de marzo de 2022**

## Contenido

AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
MARCO CONCEPTUAL	12
<b>Capítulo I Las prácticas de enseñanza y el práctico docente</b>	<b>13</b>
I. El devenir de la escolarización como tecnología educativa en la modernidad	13
II. El maestro de habilidades prácticas	16
III. Las buenas prácticas docentes	22
<b>Capítulo II: La educación técnica</b>	<b>28</b>
I. Algunos antecedentes de la educación en relación con el trabajo	28
I. El devenir de las escuelas del trabajo en el mundo occidental	30
II. El taller de la escuela técnica	32
III. La recuperación de los hitos y la educación para el trabajo en Argentina	34
<b>Capítulo III: Perspectivas político-conceptuales adoptadas en este trabajo de investigación</b>	<b>39</b>
MARCO METODOLÓGICO	43
I. Postura investigativa en el marco de la investigación cualitativa y el enfoque etnográfico	43
II. Estrategia de investigación	46
III. Codificación	49
IV. Contextualización	50
TRABAJO DE CAMPO	56
<b>Capítulo I Relato de una experiencia auto-etnográfica</b>	<b>58</b>
<b>Capítulo II Análisis de las prácticas docentes a partir del registro auto etnográfico</b>	<b>60</b>
I. La preocupación por la mejora	60
II. Lo bueno en la enseñanza de taller según el equipo de gestión	60
III. El éxito	61
IV Estrategias de gestión para la mejora de las prácticas	64
V Certificación institucional y proceso de inclusión	66
<b>Capítulo III Análisis de las prácticas docentes a partir del registro etnográfico</b>	<b>69</b>
<b>Capítulo IV Análisis de las entrevistas</b>	<b>77</b>
I. I Qué enseñan los docentes de taller	77
I. Habilidades y destrezas básicas	77
II. Crear en el hacer	79
	2

III. Cuidar en el hacer	80
II. El modo de hablar de los docentes de taller: el otro espejo	83
III. Las estrategias didácticas	86
IV. La relación entre la educación y el trabajo	87
V. El sentido que las buenas prácticas docentes asumen en estos espacios para sus actores	88
VI. La evaluación que se lleva a cabo durante las prácticas de enseñanza	89
<b>Capítulo IV Entramado (una recapitulación orgánica de lo aprendido)</b>	<b>91</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>97</b>
<b>APÉNDICE</b>	<b>100</b>
<b>El enfoque clínico. Relación entre sujeto y objeto de investigación: Implicación.</b>	<b>100</b>
<b>Análisis de subjetividades que me son propias</b>	<b>103</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>107</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>116</b>
<b>Anexo 1: Plan de trabajo</b>	<b>116</b>
<b>Anexo 2: Correo de invitación</b>	<b>117</b>
<b>Anexo 3: Planilla de registro para observaciones de clase</b>	<b>118</b>
<b>Anexo 4: Guión de entrevista</b>	<b>119</b>
<b>Anexo 5 – Las preguntas y sus respuestas para el entramado.</b>	<b>120</b>
<b>Anexo 6 – Breve historia natural de la investigación.</b>	<b>122</b>

## Agradecimientos

Cuando asistí al primer encuentro de la Maestría en Práctica Docente de la Universidad Nacional de Rosario no imaginaba que el camino sería tan largo y sinuoso. Tampoco sabía que me empecinaría en recorrerlo. Quizá eso sucedió porque pude investigar sobre aquello que me interesa: la enseñanza en el campo de la formación técnica específica de la educación secundaria. No conocía ningún Doctor ni Magister y muchas de las palabras que escuchaba me resultaban ajenas. Agradezco por eso a Liliana Sanjurjo y al equipo de docentes que la acompañan quienes concibieron que alguien como yo, que no sabía siquiera qué cosa era un objeto de estudio, pudiera emprender esta aventura.

Gracias por la confianza a los colegas docentes que participaron desinteresadamente en este trabajo. Ellos me permitieron observar sus clases y narraron las experiencias que forman parte del informe de investigación. Este informe se ha construido también con los aportes que brindaron los autores citados, los docentes de la Universidad de Rosario que revisaron y ofrecieron propuestas de mejora a los trabajos de cada seminario y especialmente con el asesoramiento de las directoras de la investigación. Ellas siempre me alentaron y especialmente confiaron en que alguna vez yo podría cerrar esta primera etapa de trabajo.

En el recorrido de mi vida he contado además con muchos que aportaron ejemplos, que alentaron y confiaron en que podría superarme como mis padres, abuelos, hijos y docentes. Algunos han sido modelos y de cada uno de ellos he intentado imitar algo que me ha parecido admirable. Con mi docente del profesorado de Educación Técnico Profesional, Gladys Susana Romero, comparto la pasión por la Educación Técnica, la cual ha dado origen a nuestra amistad. Marcelo Carrión, Alfonsina Guardia, Patricia Moreira, Vivian Minard y Miriam Kap han sido algunos de los referentes. Gracias a todos ellos porque de ese modo se quedaron en mí formando parte de lo que elijo ser.

A Luis Porta le debo la más certera de las recomendaciones: invitar a María Marta Yedaide a codirigir la investigación. Destaco también la generosidad de Jonathan Aguirre quien me ha orientado en la lectura de varios autores que sustentaron el marco metodológico.

Agradezco a Teresa Becerra y Mirta Caetano, amigas que colaboraron en la lectura y corrección de algunos de los capítulos. También a mis colegas integrantes del equipo de gestión de la EEST N°2 *Educación y Trabajo*: Javier Calabretta, Pedro Vecchio y Juan José Fernández con quienes he conversado y reflexionado en muchas ocasiones sobre las buenas prácticas docentes.

Especialmente hago explícito mi más sincero agradecimiento a las Doctoras Alicia Zanfrillo y Maria Marta Yedaide quienes aceptaron dirigir esta investigación. Ambas me brindaron su compañía y fueron especialmente pacientes y respetuosas. Pacientes durante mi proceso de aprendizaje y respetuosas de las perspectivas político-conceptuales que he adoptado.

## Resumen

Durante las prácticas docentes que se llevan a cabo en las materias que integran el campo de la formación técnica de nivel secundario, se enseña el desarrollo de habilidades, reflexión y hábitos propios del perfil profesional que cada tecnicatura certifica ante la sociedad. El objetivo de esta investigación ha sido comprender la construcción de esas prácticas docentes e interpretar el sentido que asume la bondad<sup>1</sup> de las mismas para los maestros participantes. Con ese propósito, se ha moldeado el objeto de estudio a partir de los aportes de varios autores, algunos de los cuales abordaron la relación entre la educación y el trabajo, mientras que otros profundizaron sobre las buenas prácticas de enseñanza. El trabajo de campo se ha documentado mediante el registro etnográfico y auto-etnográfico, y a través de entrevistas realizadas con la colaboración de los docentes participantes. Presentamos ese proceso a través de una narrativa que lo articula con el marco teórico elegido, para dar sustento a la mirada crítica y política asumida durante esta investigación. Hemos reconocido particularidades del taller de la escuela técnica, tales como la modalidad discursiva, el humor, los aromas, la vinculación con el mundo del trabajo y las estrategias didácticas. Además se han evidenciado durante el proceso dos perspectivas en tensión: la del profesional y la del pedagogo, ambas en búsqueda de equilibrio durante la construcción de las buenas prácticas docentes que se llevan a cabo en el campo de la formación técnica de la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 *Educación y Trabajo* de la ciudad de Mar del Plata.

*Palabras clave:* buenas prácticas docentes; prácticas docentes de taller; educación técnica; nivel secundario

---

<sup>11</sup> Como se explicitará más adelante, partimos de la categoría “buena enseñanza” y buenas prácticas de enseñanza, instaladas en la agenda del campo educativo por Edith Litwin en su oportuna lectura de Gary Fenstermacher.

## Introducción

La preocupación por la mejora de las prácticas de enseñanza fue el motivo de búsqueda que sostuvo este proceso de investigación. Cuando inicié mi recorrido como docente en las escuelas técnicas noté, aún sin conocerlas exhaustivamente, que existían particularidades que las distinguían de otras alternativas de educación. Sin embargo, no comprendía que adecuaciones debía hacer para que mis clases de taller<sup>2</sup> fueran buenas. Esa búsqueda fue acompañada por una reflexión cotidiana que me condujo a construir conocimientos prácticos<sup>3</sup>, algunos de ellos propios de la enseñanza en general y otros de la enseñanza en las escuelas técnicas. En ese sentido, Sanjurjo (2015) ha explicado que en distintos momentos irrumpe en nosotros, los docentes, el pensamiento sobre algo que ocurrió en una clase, con un alumno, o con un procedimiento que encontramos para presentar un tema, e imaginamos otro modo posible de actuar o de enseñar. La lectura de la normativa vigente despertó también mi curiosidad por conocer más precisiones relativas a la modalidad técnico profesional, la cual tiene entre sus objetivos prioritarios la formación de técnicos medios y superiores (Ley de Educación Técnico Profesional, 2005) en permanente vinculación con el entorno socio-productivo local, lo cual deja en evidencia la necesaria relación entre esta educación y el trabajo.

Sin embargo, esa inquietud por conocer las particularidades de las buenas prácticas docentes que se desarrollan en el taller de las escuelas técnicas surgida mucho antes del inicio de la Maestría en Práctica Docente de la Universidad Nacional de Rosario, fue comprendida más tarde como una aspiración imposible, dada la mutación en la concepción de lo que puede considerarse bueno en una sociedad a través del tiempo, las distintas perspectivas políticas implicadas, los avances tecnológicos constantes y la permanente renovación de las propuestas de enseñanza (Yedaide, 2015). Así, a medida que he recorrido

---

<sup>2</sup> Más adelante profundizaremos acerca del alcance del término taller. Al nombrarlo en este apartado, hago referencia a dos cuestiones de modo global: por un lado a la materia Lenguajes Tecnológicos que tengo a cargo en 1ero, 2do y 3er año de ciclo básico dado que es una de las que integra el campo de la formación técnica específica del diseño curricular; por otro lado hago alusión al lugar, o entorno formativo donde se lleva a cabo la práctica de enseñanza.

<sup>3</sup> La epistemología de la práctica reflexiva sostiene que existe una relación dialéctica inseparable entre la teoría y la práctica. La práctica en sí misma genera un conocimiento que es utilizado en las futuras intervenciones profesionales (Sanjurjo, 2015).

este proceso de investigación, cayeron uno a uno velos de ingenuidad que cubrían aquellas preguntas iniciales. He observado más de cerca el objeto de estudio e identifiqué en él nuevas aristas. Este trabajo que comienza se trata, entonces, de las buenas prácticas docentes que se llevan a cabo en las clases de taller de la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 *Educación y Trabajo* (EEST N°2) de la ciudad de Mar del Plata, según la perspectiva de los docentes participantes en el período que se extiende desde el año 2015 hasta la fecha en que presento este documento.

La ubicación geográfica y política de la EEST N°2 en Argentina y en Latinoamérica no puede menos que explicitarse, dado que “la formación para el trabajo se asocia crecientemente en el continente con las políticas de reducción de la exclusión social y la pobreza” (Messina, 2013, p.103). Esta afirmación me ha interpelado, ya que esas políticas mencionadas por la autora no son estáticas, se encuentran influidas por los intereses de quienes están a cargo del poder en la región, en el país y en la provincia de Buenos Aires. Así suelen entenderse de distinto modo la educación y la educación para el trabajo (Briascó, 2017) de acuerdo a la perspectiva de quien las concibe. Estas cuestiones inciden también en la enseñanza, en tanto la misma es un acto político que moldea las decisiones de cada docente durante su práctica (Freire, 2008).

La narrativa utilizada para presentar esta investigación cualitativa es una elegida entre miles de otras posibles. Fue construida a partir del trabajo de exploración y análisis realizado durante los últimos años, el cual quedó plasmado en el marco conceptual donde fueron recopiladas concepciones epistemológicas, centrales y diversas, acerca de la temática abordada. Sin embargo, he decidido asumir una postura crítica, dado que a partir de este recorrido pude reconocer mi propio posicionamiento político, el cual hice explícito<sup>4</sup>. Intenté además encontrar puntos de ruptura a partir de la comprensión de la construcción de las buenas prácticas docentes que se desarrollan en el campo de la formación técnica de la EEST N°2 *Educación y Trabajo*.

El trabajo de campo comenzó con una breve presentación de la investigación en una jornada institucional. Luego, por medio de un correo electrónico, fueron invitados a participar todos los docentes de taller de la escuela. A partir de la respuesta de aquellos que

---

<sup>4</sup> Ver el Capítulo III Perspectivas político-conceptuales adoptadas en este trabajo de investigación

se ofrecieron a compartir sus buenas prácticas hemos avanzado en dos etapas: en un primer momento, visité las clases y registré lo que hacen y dicen los docentes participantes mientras enseñan; en la segunda etapa, realicé entrevistas mediante las cuales he escuchado lo que cada uno de los protagonistas tenía para decir sobre sus propias prácticas de enseñanza. Por otra parte, durante todo el proceso de investigación, he tomado nota de mis preocupaciones en el diario auto-etnográfico.

Los datos recopilados fueron analizados a la luz del marco teórico en el apartado titulado *Trabajo de Campo*, el cual está compuesto por cinco capítulos. El primero de ellos es un breve relato de experiencia auto-etnográfica que hemos agregado con la intención de introducir al lector en el campo. Lo sigue un análisis del registro auto-etnográfico cuyo fin es transparentar aquellas concepciones de las buenas prácticas docentes que me son propias, y que necesariamente influyen y se ven influidas en/por este trabajo. En el tercer capítulo presentamos el análisis de los datos que constan en el registro etnográfico: aromas de las aulas, sonidos, lo que hacen y dicen los docentes durante las clases y la relación entre estas cuestiones y el marco conceptual que forma parte de la tesis. A continuación, una narrativa presenta lo relevado en las entrevistas. Lo que dijeron los participantes sobre sus prácticas docentes de taller se ha agrupado en torno a las temáticas consultadas y a otras que surgieron espontáneamente durante las respuestas. Así encontramos recurrencias y diferencias entre los dichos de los docentes que enriquecieron con sus diversas perspectivas mi saber sobre estas buenas prácticas. Llegando al final de este apartado he construido una trama narrativa que pretende articular lo relatado en los capítulos anteriores, siempre relacionada con el recorrido histórico y bibliográfico presente en el marco conceptual.

De ese modo, fue posible desnaturalizar lo que a diario sucede en los entornos formativos de la escuela y me pareció más curioso comprender que esos lugares son similares a los que en el mundo real habitan y han habitado los profesionales a través de la historia. Así los sonidos, los olores, las rutinas, la vestimenta, el mate, los modos de hablar, de circular y algunos episodios de humor contextualizan las prácticas docentes de taller. En esas clases se enseña a desarrollar las primeras habilidades y destrezas a partir de la rutinización de las prácticas y a medida que el estudiante avanza en su formación, adquiere una relativa independencia a través de la resolución de situaciones problemáticas y el

desarrollo de proyectos propios. Se enseñan, además, otras cuestiones que hemos acuñado *cuidar en el hacer*, y que se refieren a actitudes que, como técnicos y ciudadanos, los aprendices están convidados a desarrollar durante las clases de taller—por ejemplo, el respeto por las normas de seguridad e higiene, el buen trato y aptitud para el trabajo en equipo y otros hábitos que se pusieron en evidencia—.

Como hace miles de años, los maestros que habitan los talleres en todos los ámbitos — empresas, fábricas, escuelas— son profesionales especialistas en alguna tecnicatura. Sin embargo, cuando se insertan en los talleres de las escuelas técnicas del sistema educativo, el oficio principal que desempeñan es el de enseñar (Litwin, 2008). Así que hemos propuesto pensar al docente de taller como un profesional en dos sentidos, en tanto es especialista en la enseñanza y también en alguna de las tecnicaturas ofrecidas por la modalidad. La historia y tradición de cada una de esas profesiones ha sido distinta y el modo de concebir la bondad de las prácticas de enseñanza desde la perspectiva del técnico y desde la perspectiva del pedagogo se ha evidenciado en parcial contradicción. Así, desde la perspectiva del profesional específico, la práctica docente para ser considerada buena debe ser rigurosa con respecto a los contenidos que se enseñan en permanente concordancia con el perfil profesional para el cual el estudiante se está formando. En cambio, desde la perspectiva del pedagogo, la bondad de la práctica se vincula más con el acompañamiento adecuado a la potencialidad de cada uno de los estudiantes y el respeto a sus limitaciones y tiempos de aprendizaje. En este trabajo, elegimos el nombre *maestro de habilidades prácticas* para hacer referencia a ese docente de taller que lleva a cabo la enseñanza en busca del equilibrio entre ambas profesiones que lo constituyen.

Nos preguntamos qué espacios seremos capaces de habilitar para que ambas miradas convivan en la cotidianeidad de nuestras prácticas docentes y qué ajustes serían necesarios para desentrañar los conflictos/procesos de exclusión que el choque entre ambas perspectivas genera. Dejamos además abiertos unos pocos interrogantes con la intención de retomarlos en otra oportunidad.

Uno de ellos se instala en la inquietud por la ausencia de formación inicial pública destinada a esos docentes de taller que se desempeñan en las escuelas técnicas. Sabemos que solo ocasionalmente se presentan ofertas de pos-títulos o tramos generalmente

destinados a técnicos o universitarios que como profesionales específicos ya están ejerciendo en el sistema. Quizá esta decisión, de no ofrecer profesorado para técnicos, responde al modo de pensar —propio de la racionalidad técnica— que, inmerso aún en las instituciones, concibe a la docencia como una profesión *secundaria* (Glazzer, 1974, como se citó en *El profesional reflexivo*, 1998).

Otra cuestión que observamos es que los saberes y primeras habilidades que los estudiantes adquirieren durante el ciclo básico en las escuelas técnicas no tienen una certificación intermedia. Teniendo en cuenta que los títulos escolares redundan en diferencias sociales etiquetadas legítimas (Bourdieu, 2009), quizá podría otorgarse una certificación de formación profesional inicial que brinde crédito sobre la formación en esas primeras habilidades relacionadas con la artesanía a las que Sennett (2008) ha referido.

La tercera cuestión presenta la inquietud por la disminución de la matrícula de primero a séptimo año de la EEST N°2 *Educación y Trabajo*. Si bien entendemos que esta problemática es causada por múltiples factores, creemos necesario revisar aquellas cuestiones que responden a procesos de exclusión y dominación social inmersos en la cotidianeidad de las prácticas docentes y que complican la trayectoria de los jóvenes que estudian en la escuela.

De ese modo, intentamos, por una parte, ofrecer algunas preguntas que nos permitan abrir debates para volver a pensar la enseñanza técnica en los espacios que están a nuestro cargo; por otra parte, a partir de la socialización de este informe de investigación, procuramos brindar contribuciones a los procesos de mejora (Rockwell, 2009) de las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en el taller de las escuelas técnicas en tanto, según nuestra perspectiva política, las consideramos vehículos para la progresiva liberación de los oprimidos (Freire, 2002).

## Marco conceptual

En este apartado presentamos los aportes de autores que hemos considerado imprescindibles para abordar la temática de estudio de este trabajo: la enseñanza en el campo de la formación técnica específica de la educación secundaria.

Dedicamos el primer capítulo a las prácticas de enseñanza y al práctico docente. Así el recorrido se inicia a través de una breve secuenciación histórica, dado que la enseñanza de habilidades y la formación profesional, en sentido amplio, se lleva a cabo desde mucho antes de la aparición de los sistemas educativos. A continuación, presentamos la figura *del maestro de habilidades prácticas*, concebido como pedagogo y como técnico. El perfil profesional de ese maestro sincretiza en sí mismo dos perspectivas que se manifestaron en tensión durante la investigación: la del pedagogo y la del profesional. Finalmente abordamos las buenas prácticas docentes, cuyo prolífero estado del arte nutrió este trabajo, a la vez que brindó aportes para las decisiones metodológicas que hemos adoptado.

Destinamos el segundo capítulo a la educación técnica y sus antecedentes en el mundo occidental. Presenta además la relación entre educación y trabajo, la cual fue investigada por diversos autores, y aborda las múltiples acepciones que adquiere la palabra taller en la Educación Técnico-profesional (ETP).

Antes de iniciar el análisis del trabajo de campo, hemos considerado imprescindible hacer explícitas aquellas perspectivas político-conceptuales que fui construyendo durante el recorrido teórico y que he adoptado al realizar este trabajo de investigación. Incluimos ese abordaje en el tercero y último capítulo del marco conceptual<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Como podrá observarse, voy usando con intermitencia la primera persona del singular y del plural. La primera opción desea dar cuenta de las decisiones y los aprendizajes que como tesista he tomado y experimentado, respectivamente; la segunda alude a las definiciones que fueron consensuadas con mis tutoras, o incluso las conclusiones que en interlocución con los referentes de la bibliografía o los docentes del taller se han gestado durante la investigación.

## Capítulo I Las prácticas de enseñanza y el práctico docente

### I. El devenir de la escolarización como tecnología educativa en la modernidad

La enseñanza de destrezas técnicas se remonta a la antigüedad, mucho antes del surgimiento de las instituciones educativas. En ese entonces, los aprendices imitaban a sus maestros y nunca, hasta la actualidad, se ha dejado de enseñar en los ambientes de trabajo. Sin embargo, la escuela como construcción social cobró protagonismo durante la modernidad y se transformó lentamente en un dispositivo complejo, que analizamos brevemente, dado que allí se llevan a cabo las prácticas docentes que son objeto de esta investigación. Al respecto Pineau (2001) ha explicado:

La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación entre otros efectos. (p.1)

Así la escuela es un lugar donde se fabrican las personas y donde se crean las formas de pensar y de actuar en relación con la familia (Bourdieu, 2009). Como empresa moderna, adoptó aquellas prácticas pedagógicas previas de formación laboral, aportándoles una dinámica de encierro heredada del monasterio y uso específico del tiempo y el espacio (Pineau, 2001). Estas cuestiones, junto con sus dispositivos de disciplinamiento, conformaron un mecanismo de control social que perdura en nuestros días (Foucault, 1975). Originariamente la escuela ha respondido a los ideales de la ilustración, que durante el siglo XVIII lograron fundar el proceso educativo en el imperativo de la razón y separarlo de la cuestión religiosa. Durante el siglo XIX otros varios discursos, frecuentemente entre sí contradictorios, avalaron a la escuela como forma de lo educativo. Así sucedió con el liberalismo que concibió al sujeto como ciudadano libre, a partir de la educación que declaraba ofrecer en igualdad de oportunidades y al mérito que le correspondía por su práctica. Esta ideología acompañó la construcción de las naciones y los sistemas de enseñanza modernos. Sus huellas pueden apreciarse en la normativa vigente cuando enuncia:

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (Ley Nacional de Educación, 2006, Artículo 3).

También el positivismo aportó su sesgada concepción de cultura burguesa masculina y europea, excluyendo así a cualquier otra cultura considerada inferior. Por otra parte, solo los conocimientos científicos fueron considerados válidos con fines pedagógicos, relegando la experiencia práctica a una categoría complementaria (Schön, 1998). A partir de la segunda mitad del siglo XIX el aula tradicional quedó organizada, concentrando sus esfuerzos en la transmisión de contenidos, ya que concibe al docente como el único que sabe o conoce mientras supone ignorante al alumno y receptor necesario de la información (Kaplún, 2002). Esa tradición de enseñanza se fue tensionando sucesivamente por otras como la escuela nueva, que desplaza la preocupación pedagógica desde el intelecto hacia el sentimiento, desde el profesor hacia el alumno, desde el esfuerzo hacia el interés. Se tienen en cuenta las particularidades de los estudiantes a quienes se los agrupa de acuerdo a sus gustos. También la pedagogía tecnicista brindó su aporte esgrimiendo el principio de neutralidad científica, y fundándose en la búsqueda de la eficiencia del proceso y el logro de los objetivos. Se considera al profesor como un técnico y se asemeja de este modo la enseñanza al trabajo fabril. Todos estos mandatos perviven en la cotidianidad de nuestras prácticas docentes.

Sin embargo, resulta necesario mencionar que estas tradiciones de enseñanza, que hasta ahora hemos presentado, entienden que la educación es un instrumento de igualación social y de superación de la marginalidad. Responden a la concepción de educación que acompaña “a la constitución de los Estados Nación, el capitalismo industrial y la vida urbana” (Porta, Kahan & Yedaide, 2016). Otras concepciones sobre la enseñanza han explicitado su desacuerdo con las teorías educativas vigentes en los momentos en los que las mismas fueron formuladas, y por ese motivo son conocidas como críticas. Como antecedente o vertiente de lo crítico, la educación socialista surgió a partir de un amplio cuestionamiento al capitalismo y al sistema de relaciones sociales que habilita. Por eso

Marx y Engels en el siglo XIX pensaron en el advenimiento de un hombre nuevo y la educación para ellos tenía un rol central en la nueva sociedad. Se consideraba que la liberación del proletariado se podía lograr a partir de una enseñanza igualitaria y masiva destinada a los hijos de los obreros, incorporando el trabajo productivo como parte de la formación del ser humano. El rol que jugaba el trabajo en la educación era distinto al comparar la propuesta de la escuela nueva y la socialista. Mientras en la primera se implementaba con intenciones pedagógicas, en la segunda tenía fines productivos. Se concibió así la educación como la herramienta fundamental para la transformación de las conciencias (Carreño, 2000).

También los teóricos crítico-reproductivistas han entendido que la educación reproduce la dominación y la discriminación social. En esta postura encontramos el pensamiento de Pierre Bourdieu (2009), quien ha explicado que la escuela es un lugar donde se producen las diferencias sociales etiquetadas como legítimas. Allí se otorgan los títulos escolares que dan derecho a ejercer una profesión. Sin embargo, las razones de los bajos rendimientos académicos no siempre se explican en base a diferencias económicas, sino que existe otro factor que este autor denominó capital cultural. Este capital refiere a saberes, hábitos y técnicas que heredamos de nuestra familia y que nos colocan en mejor o peor situación para habitar y comprender el entorno escolar. Así se genera *la reproducción* por la cual los herederos mantienen sus posiciones sociales mientras los estudiantes de clases sociales más desfavorecidas, fracasan.

Finalmente, representantes de la teoría crítica como Paulo Freire y Michael Apple han identificado sectores poblacionales oprimidos por un poder económico, político y militar que en mayor o menor medida controla los destinos de muchos países. Por ejemplo, Michael Apple narra cómo en algunos territorios asiáticos, los pobladores rurales fueron desplazados hacia centros fabriles donde se les ofrecía empleo en condiciones precarias con el fin de dar lugar al progreso. Esas tierras liberadas fueron ocupadas por grandes empresas internacionales que, exentas de impuestos y a muy bajos costos, obtuvieron grandes réditos. En nuestros países del tercer mundo, la educación, la salud, la vivienda, el agua, las cloacas

y ahora las vacunas<sup>6</sup> escasean, mientras en otros, el consumo aumenta indiscriminadamente (Apple, 2003). Este autor ha explicado que los significados son construidos socialmente y que aquellos provenientes de sectores dominantes tienen más posibilidades de circular. Ha considerado también que debe ser un compromiso de los educadores propiciar la comprensión del ser humano sobre su propia ubicación en el sistema internacional de relaciones, así como evidenciar la dominación racial, de género y de clase. Los pedagogos críticos han abogado por la valoración de la escuela pública comprometida en la formación permanente de sus educadores, donde no deben faltar nunca las prácticas democráticas y la participación permanente de las familias y los estudiantes. La educación es propuesta por ellos como una oportunidad para la liberación de los oprimidos y la enseñanza se entiende como la práctica de esa libertad. Han enarbolado la esperanza basada en el sueño “de un mundo mejor. Un mundo donde mujeres y hombres se hallen en proceso de liberación permanente” (Freire, 2008, p.62).

Esta breve reseña de las corrientes de pensamiento y tradiciones de enseñanza que fueron gestando la escuela como institución resultó necesaria para comprender algo más sobre la construcción de las buenas prácticas docentes, dado que inciden en el modo de pensar y de hacer de los sujetos que las habitamos. Brindan entonces un primer marco, para pensar junto con la ideología liberal fundante, esta tecnología educativa en la que la escuela ha devenido.

## II. El maestro de habilidades prácticas

A la par de la sistematización escolar, se ha conformado a través de los años un cuerpo de especialistas en la enseñanza, conocedores de los saberes aportados por la pedagogía. Sin embargo, la formación pedagógica de los docentes de taller no ha recibido la misma atención que la de los docentes de otras áreas. Por ese motivo, aquel saber práctico sobre la enseñanza que ya poseían los maestros en la antigüedad conserva su protagonismo entre los docentes de taller<sup>7</sup> de las escuelas técnicas.

---

<sup>6</sup> En este momento histórico nos encontramos inmersos en la Pandemia provocada por el virus SARS- CoV-2 que causa la COVID-19 (Organización Mundial de la Salud,2021).

<sup>7</sup> Si bien más adelante abordaremos la multiplicidad de significados a los que alude el término taller, en este caso lo usamos para referirnos a las materias que integran el campo de la formación técnica específica

Repasamos, entonces, una breve historia de los maestros artesanos que comenzó en la antigüedad, ya que brinda aportes que nos permiten comprender lo que sucede en los entornos formativos de las escuelas técnicas. En tiempos lejanos, los seres humanos abandonaron sus vidas en las cavernas gracias a las primeras herramientas que pudieron construir. Mucho después—saltando en el tiempo y asumiendo una mirada histórica eurocentrada—reconocemos antecedentes en la Edad Media, cuando los artesanos vivían junto a sus familias en el mismo lugar en el que trabajaban. El maestro de cada taller contaba con cierto prestigio social, el cual estaba basado principalmente en sus habilidades y en la condición de cristiano. Ambas cuestiones le otorgaban crédito y le daban derecho a ejercer autoridad sobre sus aprendices. Entre los siglos XII y XIII los talleres se agruparon en gremios y sus propietarios, los maestros, decidían cómo se promovía a los distintos niveles en el proceso de aprendizaje. La primera etapa de la formación consistía en adquirir habilidades, imitar y obedecer a los maestros. Luego, en etapas más avanzadas, el aprendiz aspiraba a demostrar una obra superior con lo cual podía acceder al rol de maestro (Sennett, 2009). Creemos que esta historia, a veces desconocida u olvidada, ha incidido con sus tradiciones en la construcción de las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en el taller de las escuelas técnicas, especialmente en aquellas profesiones que ya en esa época existían. Podemos comprenderlas como disposiciones para la acción o *hábitus* tal como lo ha descrito Pierre Bourdieu (1980):

Producto de la historia, el *hábitus* produce prácticas (..) conformes a los esquemas engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden, de forma más segura que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia en el tiempo. (p.88)

Los contextos de trabajo, entonces, al igual que los sujetos que los habitan, conforman un corpus de conocimientos profundos, a veces parcialmente tácitos, que existen en los entornos de los prácticos desde siempre. El especialista en un oficio, hasta entonces, era

---

del diseño curricular de la provincia de Buenos Aires (Resolución 5187, 2018), (Resolución 3828 anexo 3, 2009).

considerado maestro por su habilidad para realizar bien un trabajo, oportunidad ésta en la que, además, enseñaba. Esos maestros comenzaron a habitar talleres escolares, y cambiaron, tal vez sin notarlo, el objetivo principal de su actividad laboral. Por eso quienes antes hacían enseñando comenzaron a dedicarse a enseñar haciendo, sin mediar siquiera una formación como docentes. Ahora, abocados a la enseñanza, carecían de conocimientos teóricos relativos a esa profesión, cuyas tradiciones se fueron colando en el taller de la escuela técnica, en reclamo de una filiación docente que aún busca espacio en un mundo de técnicos.

Como mencionábamos anteriormente, hasta hace pocos años no era requerida la acreditación de saberes pedagógicos para la enseñanza práctica que se llevaba a cabo en las escuelas técnicas. Hace treinta años, el cargo de maestro de taller, hoy desaparecido, era ocupado por expertos tales como carpinteros, herreros y otros especialistas que cumplían su horario en una sola escuela por turno, pero cuyo saber estaba centrado en la especialidad técnica que ejercía en su antiguo ambiente de trabajo. Habitaba un espacio llamado taller, donde guardaba cuidadosamente sus herramientas y donde además de enseñar colaboraba, como aún sucede<sup>8</sup>, haciendo objetos o prestando servicios necesarios para la escuela. El taller era su lugar, quizá percibido su hogar si nos remitimos a la historia de los maestros de la edad media, lo cual podría explicar la gran resistencia que ofrecieron durante los años 90 cuando políticas neoliberales desarmaron muchos de los talleres de las escuelas industriales. Los estudiantes rotaban de taller luego de realizar sus prácticas durante un período trimestral en cada uno de ellos. La falta de requerimiento de una formación docente para enseñar en el taller en aquellos tiempos nos permite analizar otra arista de nuestro objeto de estudio, dado que queda en evidencia, tal como lo ha enunciado Schön (1998), la concepción de profesión secundaria que asume el oficio de enseñar en nuestra cultura frente a la especialización que posee el técnico convocado como maestro de taller. Incluso actualmente se puede acreditar ese saber docente con la cursada de un tramo breve, en muchos casos virtual, que no incluye materias de práctica profesional docente. Además, la mayoría de los maestros que hoy están a cargo de las materias de taller no han completado su formación como profesores y, más aún, no podrían hacerlo aunque así lo desearan, ya

---

<sup>8</sup> En la EEST N°2 todos los años muchos de los docentes de taller colaboran voluntariamente en trabajos como por ejemplo el acondicionamiento de bancos para las aulas.

que la oferta no se encuentra disponible en institutos públicos de la provincia de Buenos Aires y solo algunas especialidades podrían encontrar esas carreras en el ámbito privado. Fuimos pocos quienes tuvimos la oportunidad de acceder al Profesorado de educación secundaria de la modalidad Técnico Profesional en concurrencia con el título de base (Consejo Federal de Educación, 2008, Resolución 63). Este tema es mucho más amplio y, si bien no es nuestro objeto de estudio, el problema se nos impone durante el análisis de las prácticas docentes que se llevan a cabo en el taller y por eso dejamos abierto el interrogante respecto de cuáles son las concepciones que subyacen en nuestro pensamiento comunitario y específicamente en el de los responsables de la toma de decisiones y de la puesta en marcha de los profesorados, dado que la modalidad técnico profesional no cuenta con profesores especialistas ni formación para esos roles—por ejemplo para profesores de Programación, de Electrónica, de Construcciones que con un título técnico o universitario previo quieren dedicarse a la enseñanza—. Al respecto María De Ibarrola (2012) ha mencionado que en la mayoría de los países, la experiencia laboral es el modo de reclutamiento más frecuentemente utilizado para los docentes de la Educación Técnico Profesional (ETP), quienes acompañan su formación por cursos adicionales en enseñanza. Esta autora comenta, además, que la integración de los contenidos de las actividades profesionales y las competencias docentes, en la figura del docente, es muy poco frecuente, pese a que representaría el modelo ideal.

A pesar de la falta de propuestas de formación docente inicial que señalábamos anteriormente, podemos afirmar que los maestros que están a cargo de las clases en el taller de las escuelas técnicas poseen saberes sobre la enseñanza construidos a partir de otras fuentes. Por un lado, tienen conocimientos provenientes de sus propias matrices de aprendizaje (Quiroga, 1994), ya que muchos de ellos han estudiado en escuelas técnicas. Recuerdan entonces cómo sus maestros de taller enseñaban y replican, en muchos casos, esos modelos. Por otro lado, la experiencia adquirida durante las prácticas de enseñanza que llevan a cabo, y la reflexión sobre esas prácticas, también brindan aportes a ese saber. Además, los encuentros de formación docente situada en los propios establecimientos y los intercambios con colegas también abrevan a ese conocimiento profesional sobre la enseñanza.

Otro aspecto señalado por María De Ibarrola (2012), es que “los desfases temporales entre los avances de la tecnología, los cambios en el mercado laboral y los cambios en el sistema de formación, suelen ser muy grandes, y en este período de la historia suelen dejar atrás a estos últimos, en particular a los sistemas escolares e instituciones de formación laboral” (De Ibarrola, 2012). Estas reflexiones nos remiten a la necesidad de formación permanente que, dada la abrupta velocidad de los avances científicos y tecnológicos, requiere el profesional en cuanto a su formación específica para mantenerse actualizado. Además, nos invitan a mantenernos en alerta, dada la lentitud en esa actualización que la autora denuncia como presente en las instituciones de educativas.

Proponemos pensar al docente de nuestro estudio como un profesional en dos sentidos: en la especialidad en la que se ha formado, y en la enseñanza. Si bien cualquier persona puede enseñar, los docentes ejercen esa tarea como profesión, por lo que requieren “una racionalización y una especialización de un determinado saber y sus prácticas” (Davini, 2008, p.7). Sin embargo, ese saber no se limita a la concepción positivista que entiende que el conocimiento profesional es la aplicación de la teoría a los problemas de la práctica, sino que el abordaje de las múltiples situaciones que se presentan en todas las profesiones requiere de un encuadre de cada caso mediante el cual definen la decisión que van a adoptar. Ese encuadre, que es previo a la resolución del problema, consiste en dar sentido a la situación. Incluso cuando el problema fue construido de antemano, el profesional debe ser capaz de extrapolar las categorías de la ciencia aplicada a características de la situación práctica (Schön, 1998). La reflexión durante la acción y la reflexión después de la acción (Perrenaud, 2004) permiten identificar las mejoras que podrían aplicarse en cada una de las oportunidades de la enseñanza. Entonces, aun cuando los profesionales de nuestro estudio tienen a su cargo una materia de taller, el oficio que desempeñan es el de enseñar (Litwin, 2008), tarea en la que involucran los conocimientos de la especialidad en la cual se han titulado.

Si además pensáramos al docente como pedagogo, estaríamos definiéndolo como un sujeto que cree que todos pueden aprender y superarse, alguien que respeta al alumno en su singularidad y comprende que cada persona debe apropiarse de la cultura a su modo. Así lo ha explicado Philippe Meirieu (2016):

los pedagogos (...) deben recordar sin cesar –y primero ante sí mismos- que nadie está destinado al fracaso ni condenado a la exclusión, que todos pueden aprender y crecer, que el objetivo de la transmisión de la cultura no puede ser seleccionar a los miembros de las elites sino que debe ser ofrecer a todos la posibilidad de acceder al placer de pensar y al poder de actuar. (p.22)

Un pedagogo así pensado no sólo utiliza diversidad de estrategias y actividades acordes a las particularidades de su grupo y a las situaciones que van surgiendo durante la práctica, sino que, además, intenta provocar en los estudiantes la necesidad de implicarse y de ese modo favorecen el aprendizaje (Meirieu, 2016). Este autor distingue entre el propósito del docente y el de quien instruye en el ámbito productivo o profesional, ya que mientras el primero procura el aprendizaje durante la tarea encomendada al estudiante, el segundo se enfoca en el logro del objetivo comercial. Así la enseñanza no siempre tiene como propósito la perfección del producto o servicio creado, sino que durante su ejercicio, adquieren mayor relevancia el sujeto y su relación con el aprendizaje. Algunas de las formas básicas de enseñar (Sanjurjo, 2018) cualquier contenido son la narración, la explicación y el interrogatorio didáctico, y existen estrategias diversas identificadas por muchos autores. Los gestos, el tono de voz, el uso de los espacios, suelen ser otras herramientas que los docentes utilizan para facilitar la comprensión. En el mismo sentido, Laura Dustchatsky (2017) ha recomendado a los docentes en formación que salgan a la búsqueda de su estilo propio y explica que en cada maestro habita una singularidad íntimamente relacionada con su ser. Nos habilita así a dejarnos afectar y a incluir en la clase nuestros gestos, modos de hablar y movimientos propios. Esta mirada del docente visibiliza la necesidad de involucrarnos y de enseñar apasionadamente para conquistar al alumno e implicarlo en el proceso de aprendizaje. Nos animamos a abordar estas construcciones identitarias en el contexto de la escuela técnica como signadas por los modos en que se tramitan, también, las diferencias. El pensamiento de Maria Yedaide (2016) se condice con el de estos autores en tanto ha propuesto pensar un profesor democrático que sería aquel que, mediante su práctica de enseñanza, rescata a los desfavorecidos. En el caso de Carlos Skliar (2017) ha introducido la conceptualización de educación entendida como una conversación entre desconocidos. Esta conversación involucra temáticas que se van haciendo comunes entre los participantes, en condiciones de

igualdad inicial, se generan así nuevos desórdenes en el pensamiento y provocan destinos imprevisibles para los participantes.

Estas singularidades no escapan a los docentes que se desempeñan en el campo de formación técnica de nivel secundario, quienes, además, son profesionales especialistas en las tecnicaturas para las cuales la escuela está formando. Sobre este último punto Guillermo Labarca (2013) ha señalado que es necesaria también una relación del docente con el mundo del trabajo, ya que tener esa experiencia lo pone en mejor situación para enseñar a hacer cosas vinculadas con la actualidad laboral.

Estas conceptualizaciones sobre quien enseña hacen más interesante la posibilidad de salir al encuentro de las personas entrevistadas, en tanto se asume un despliegue de matices que involucran la construcción de una nueva figura que no es solo docente ni solo especialista en alguna titulación específica. Tampoco estamos presentando a un profesional que reviste en sí mismo la suma de las particularidades propias del técnico específico y las del pedagogo, ya que ambas figuras/perspectivas, construidas en distintas culturas, etapas históricas y contextos sociales, conciben la realidad de distinto modo y disputan los sentidos del *deber ser* del docente de taller.

Decidimos nombrar a este educador *maestro de habilidades prácticas*, entendiendo que la palabra “maestro” responde a dos aspectos que conforman su perfil profesional: por un lado, hace referencia a la experiencia que ha logrado este sujeto como conocedor de un saber profesional; y por el otro, al rol de educador que desempeña cuando se encuentra a cargo de una materia de taller. En cuanto a la palabra “habilidades” que integra este constructo, alude a “la práctica adiestrada que se particulariza por mejorar la calidad de la prestación en la medida que mayor experiencia la precede” (Sennett, 2009, p.180). La tercera palabra, “prácticas”, refiere a la coordinación del adiestramiento, la reflexión sobre esa práctica y la vinculación con los saberes teóricos que es conducida por el docente en el taller. Así, entendemos que este perfil profesional sincretiza, en busca de equilibrio, las perspectivas del técnico y del pedagogo que presentamos en párrafos anteriores.

### III. Las buenas prácticas docentes

Si bien “las buenas prácticas docentes” constituyen la categoría central sobre la que se ha articulado esta investigación desde un principio, el recorrido conceptual ha implicado

profundos procesos de resemantización y una revisión crítica del constructo. Comenzaré por dar cuenta de su sentido en el orden histórico en que se presentaron a mi consideración, dejando las tensiones más acuciantes para el final, y aludiendo a la enseñanza en primer término para debatir luego los supuestos acerca de su calidad o bondad. Comienzo entonces por referir a Jackson (2002) quien, a partir de sus observaciones, identificó los requerimientos epistémicos de la enseñanza enunciando la forma y el contenido. Mencionó además que lo que sucede en el aula incluye varias situaciones que se producen simultáneamente y requieren una gran cantidad de interacciones inmediatas por parte del docente. Este autor se preguntó qué debe saber el docente para poder enseñar y ha narrado las particularidades del ambiente escolar, las rutinas y los olores de la clase. Ese saber también fue mencionado por Rockwell (2009), quien ha distinguido entre el saber pedagógico y el saber docente. Mientras el primero se considera como disciplina académica que posee un discurso prescriptivo, se expresa en libros, en documentos, en la formación docente, en los programas y en los libros de texto, en el segundo se valora el quehacer cotidiano de cualquier maestro. Se trata de un conocimiento que se construye en la práctica. Tal como lo enunciábamos en el apartado anterior, los docentes de taller son poseedores más del saber docente que del pedagógico, dada la escasa oferta académica que existe para la formación de los maestros.

Con respecto al concepto de buena enseñanza, ha sido presentado por Gary Fenstermacher quien lo definió como “acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor” enunciando además que “preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes” (Fenstermacher; 1999: p.7). En el sentido epistemológico la buena enseñanza refiere a la selección y organización de los contenidos de modo que se justifique enseñarlos y sean dignos de que el estudiante los aprenda. El autor ha explicado, además, que la enseñanza mantiene una dependencia ontológica pero no causal respecto del aprendizaje, ya que se enseña para que otro aprenda, pero este efecto no siempre se verifica. Sin embargo, también ha señalado la incidencia que tiene la enseñanza en la tarea que realiza el alumno con el fin de adquirir conocimientos: “El profesor debe aceptar una parte importante de la responsabilidad por el fracaso del estudiante...” (Fenstermacher, 1989: p. 6) en la medida

en que no le dé oportunidad de ejercitar capacidades o no lo ayude y estimule para interesarse en el material que debe aprender.

A Edith Litwin (2005) debemos la Nueva Agenda de la Didáctica, que amplía los horizontes de la teoría sobre la enseñanza destacando su dimensión política y liberándola de su origen tecnicista. La autora ha trabajado sobre las buenas prácticas en la clase inaugural y entre otros aportes ha señalado la necesidad de favorecer el pensamiento profundo durante las clases y mencionado la importancia de la formación profesional docente. Explicó además el rol que cumplen las emociones durante el proceso de construcción del conocimiento. Por ejemplo el arte, la música y el deporte favorecen la interacción entre el contenido y los estudiantes debido a las emociones que provocan. Con respecto al vínculo construido entre el estudiante y el docente, puede resultar favorable o adverso e incidir en el proceso de aprendizaje. Instalar el interés por un tema determinado fue reconocido desde hace años por los pedagogos como un modo de favorecer el aprendizaje.

Muchos investigadores han observado qué cualidades debe tener un docente para ser considerado buen maestro. Así Ken Bain (2007) ha definido la excelencia en la enseñanza y trabajó identificando lo que denominó los mejores docentes universitarios. Su análisis no solo ha atendido a lo que hacen esos educadores reconocidos ampliamente por los estudiantes, sino que además ha indagado respecto de lo que piensan cuando preparan y dan sus clases con el fin de reunir información útil para instruir a otros docentes. Bain ha observado profesores que han logrado un gran éxito al ayudar a sus estudiantes a aprender, ha explicado la importancia de las preguntas, cómo estos maestros tratan a los alumnos y cuál es la relevancia de la motivación durante las clases. Nos interesa la referencia a las acciones que lleva a cabo el maestro con personas que son colaboradoras. Podría tratarse de otros docentes, integrantes de la comunidad y padres de acuerdo con Cid-Sabucedo, Perez-Abellás, & Zabalza, (2009). En el caso de la educación técnica podríamos pensar en profesionales del área de formación técnico específica, representantes de las empresas, referentes comunitarios.

También Liliana Sanjurjo (2003) en el prólogo a su libro *Volver a pensar la clase* se ha referido a la apreciación que los estudiantes hacen de los buenos docentes en tanto consideran que son los que explican bien. Así la autora ha señalado el rol sustantivo que

cumple la mediación que realizan los docentes entre el estudiante y el contenido, y ha desarrollado una presentación de las formas básicas de enseñar siempre acompañadas de la reflexión que los docentes realizan de sus prácticas.

Zabalza (2017) ha investigado también sobre buenas prácticas y las refiere en inglés como *the best practices*. Las buenas prácticas según este autor tienen un componente que es la visibilidad, un aspecto público y una narrativa de éxito. Considera a la calidad en educación como algo que funciona bien, que es valorado por sus protagonistas, es reconocido como valioso, y logra los objetivos que se propone.

Las buenas prácticas y la formación del profesorado de Inglés han sido investigadas en la Facultad de Humanidades de la UNMDP por Porta & Sarasa (2006) mediante la perspectiva narrativa, entendida por un lado como cualidad estructurada de la experiencia que toma forma en un relato, y por otro lado, como un enfoque de investigación que permite construir sentido dando significado a lo vivido. En esa investigación, a través de un muestreo no probabilístico, se seleccionaron estudiantes de acuerdo a ciertos atributos que debían tener los buenos alumnos. Esa categoría la integraban aquellos que tuvieron un promedio general satisfactorio, desarrollaban estrategias metacognitivas, ante las dificultades intentaban buscar ayuda, mostraban interés, hacían preguntas, e interactuaban positivamente con el docente. Esos estudiantes fueron informantes que permitieron construir las categorías teóricas para identificar la buena enseñanza y a los buenos profesores.

También en Mar del Plata, el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional de Mar del Plata ha trabajado con (auto) biografías de profesores memorables. Analizaron las huellas que han dejado los profesores memorables en las prácticas pedagógicas de los buenos docentes a través de la perspectiva biográfico narrativa (Alvarez, Porta & Sarasa, 2010). En la misma línea de trabajo se ha construido la categoría del profesor ideal (Flores, & Porta, 2012) a través de las biografías de profesores memorables, las pasiones intelectuales y la identidad profesional que los distingue. En una etapa posterior, Porta & Yedaide (2013) tensionaron la categoría de profesor memorable. Destacaron la potencia del mentor en tanto motiva e inspira el compromiso ético y la posibilidad de generar buena enseñanza. Por un lado los

grandes docentes pueden conducir a la emancipación intelectual y transformación social pero por otro lado esa potencia suele estar sujeta a un costo de complacencia, sumisión y apego a las tradiciones que condicionan la permanencia de los elegidos. Los autores han explicitado que para ser considerado buen profesor, el docente debe haberse sabido hacer de bienes simbólicos necesarios para ocupar esa posición y ha debido negociar en algún punto de su trayectoria con prácticas ya normadas. Los docentes y los estudiantes son parte de una práctica social cuya lógica los define y se observa que “lo que el entrevistado responde no desafía las leyes ni los principios del campo en este sentido” (Porta & Yedaide, 2013, p.53). Así se preguntaron qué posibilidades habilitan para lo divergente y propusieron la categoría de profesor democrático, que sería aquel con el poder de rescate a los desfavorecidos de su situación de precariedad, redoblando esfuerzos donde las condiciones iniciales desalientan la marcha y explicitando a cada paso las reglas del campo, los beneficios y los sacrificios (Yedaide, 2016). Así el profesor democrático quizá lograra “Permitir al mayor número posible de individuos adquirir en el menor tiempo posible lo más completa y perfectamente posible el mayor número posible de aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado” (Bourdieu y Passeron, 2013, pp.113-114), como se citó en Yedaide y Porta.

Las experiencias significativas en la formación para el trabajo han sido analizadas por Graciela Messina (2013), quien no comparte la categoría de buenas prácticas por considerarla representante del positivismo. Además, ha señalado que la innovación fue introducida al campo educativo como parte de una lógica eficientista que pretendía establecer criterios como sustentabilidad, generalización y éxito. Esta autora observó las innovaciones en la formación para el trabajo distinguiendo las que se encuentran en la escuela y las que son construidas en la educación no formal. Ha destacado especialmente las experiencias significativas que se han llevado a cabo en la educación para el trabajo porque enfatizan en la experiencia que adquiere el sujeto más que en otras metas abstractas.

Podríamos concluir entonces que, si bien es útil pensar en términos de la enseñanza con relativa independencia de los aprendizajes –como ha propuesto Edith Litwin siguiendo a Gary Fenstermacher (1997, 2008) – la “buena enseñanza” y las “buenas prácticas de enseñanza” constituyen categorías que exigen una vigilancia ética y epistemológica. Dado

que esta investigación se propuso desde un principio reconocerlas y problematizarlas, las consideramos un instrumento para el abordaje de la educación técnica sin desconocer estas objeciones.

## Capítulo II: La educación técnica

### I. Algunos antecedentes de la educación en relación con el trabajo

Una preocupación que ha estado presente desde siempre en los seres humanos es cómo educar a sus descendientes para que puedan interactuar socialmente y sustentarse a través del trabajo. Hemos escuchado que durante la prehistoria, quienes poseían las primeras habilidades y destrezas fueron muy valorados ya que gracias a esas aptitudes, el hombre abandonó las cavernas y se dio comienzo a la civilización. Se reconocía a Hefesto como el Dios patrón de los artesanos –llamados por entonces *demioergos*—quienes formaban parte de la clase media junto con los médicos y los heraldos (Sennett, 2009). A medida que los seres humanos desarrollaron habilidades de comunicación y reflexión, la labor de los artesanos se fue desacreditando, cuestión esta que ha quedado de manifiesto en los escritos de filósofos como Aristóteles y Aristófanes. Ellos consideraban que para disfrutar del ocio y el pensamiento había que tener tiempo libre. El trabajo refería exclusivamente a las actividades manuales y era mirado con desdén porque se suponía que el tiempo que se ocupaba en trabajar obstruía el pensamiento. Esto ha dado origen a la categorización y a la profunda escisión que aún existe entre la teoría y la práctica, a la que ampliamente ha referido Schön (1998) en su libro *El Profesional Reflexivo*. Esa categorización no pasó desapercibida para Platón quien manifestó su preocupación por la falta de reconocimiento hacia los artesanos. Sennet (2009) ha señalado que estos trabajadores se particularizan por el esmero que ponen en hacer bien las cosas a pesar de poder hacerlas más rápido. El trabajo artesanal como modo de supervivencia fue poco valorado en las culturas clásicas – sesgo que se actualiza en la modernidad construida como continuidad de estas tradiciones (Dussel, 2000) – al igual que en las actividades agrarias, donde los hijos aprendían el mismo oficio de sus padres generación tras generación. Así, gran parte de la historia de la humanidad, relatada desde el prisma moderno-colonial, atestigua que la formación para el trabajo se realizó en el mismo contexto laboral y consistía generalmente en la imitación y repetición de las actividades realizadas por los expertos. Este proceso llevaba a adquirir las habilidades propias de una actividad determinada y el aprendiz se insertaba realizando la misma tarea en la que se había formado. Desde aquellos tiempos, infinidad de rebeliones y muertes se gestaron en busca de mejores condiciones de vida. Esas mejoras parecieron llegar a partir de la Reforma Protestante, cuando la ciencia desplazó al misticismo y se ha

ido instalando en la sociedad una cosmovisión cada vez más poderosa con respecto a que el progreso humano se lograría a través del avance científico y tecnológico. Los filósofos de la Ilustración desarrollaron estas ideas durante el s. XVIII y a fin del s. XIX habían sido firmemente establecidas como constitutivas del saber convencional. Los profesionales se vieron como vehículos para la aplicación de las nuevas ciencias y emergió una nueva filosofía, el positivismo, que aspiraba por un lado a registrar los logros de la ciencia y la tecnología y por otro a sacar el misticismo y la religión del pensamiento científico (Schön, 1998). Los pensadores de la Ilustración consideraban que las habilidades artesanales eran innatas y esta línea de pensamiento tiene, incluso, correlatos actuales. De hecho, la biología moderna conoce cada vez más certeramente la estructura del cerebro, la ubicación de los sentidos y otras precisiones que nos llevan a sostener que no todas las personas tienen las mismas condiciones físicas y que esta situación inicial podría determinar la posesión o no de ciertos talentos. Preferimos pensar que “las habilidades innatas sobre las que se basa la artesanía no son excepcionales; por el contrario, las comparte la gran mayoría de los seres humanos y más o menos en la misma medida” (Sennett, 2009, p.180). Lejos del concepto de talento, inspiración súbita o de predestinación, la habilidad es una práctica adiestrada que se particulariza por mejorar la calidad de la prestación en la medida que mayor experiencia la precede. Sennett ha desarrollado la conceptualización de tres habilidades básicas: localizar, indagar y desvelar, que son las bases del saber artesanal. Estas son acciones que los hombres llevan a cabo desde niños, incluso durante los juegos y consisten en dar concreción, reflexionar sobre las cualidades de una materia y ampliar su significado. Estas actividades fueron las bases del saber artesanal desde siempre y son las que se ponen en juego durante el aprendizaje que se lleva a cabo en los talleres de ciclo básico, permitiendo desarrollar las primeras capacidades.

Continuando esta historia eurosesgada de la educación y el trabajo, señalamos que a partir de la Revolución Industrial mutó la concepción de trabajo y las personas se volcaron a las industrias en el mismo período histórico en que se construyeron las figuras del empresario y los estados nacionales. La ideología dominante era el liberalismo clásico, que bregaba por la libertad de los ciudadanos contra la opresión del rey. Sin embargo, los niños trabajaban en las fábricas hasta quedar exhaustos. Como reacción a este proceso surgió el comunismo, cuya denuncia se ha focalizado en la asimetría implícita en las relaciones

sociales propias del capitalismo. Entre sus principios, se ha considerado al trabajo como constitutivo del ser humano y por lo tanto imprescindible en el proceso educativo. Entonces, debía conjugarse la educación con el trabajo fabril, con el fin de acabar con la propiedad privada y asegurar la existencia digna del proletariado.

#### I. El devenir de las escuelas del trabajo en el mundo occidental

A comienzos del siglo XIX en Alemania, el pedagogo Georg Kerschensteiner fundó en Munich las “escuelas del trabajo”. Inspirador de la escuela nueva, este autor sostenía que lo intelectual debía inscribirse en actividades colectivas. El contenido teórico debía seleccionarse de acuerdo a las actividades propuestas que harían efectiva su adquisición. En Francia, en el mismo período, surgieron escuelas privadas en las que estudiantes de elite practicaban deportes, arte y participaban de talleres como carpintería y plomería. Experiencias destinadas a otros sectores de la sociedad surgieron en el mismo país de la mano de Sébastien Faure, quien propuso en la cooperativa integral *La Ruche*, una educación integral que incluía aprendizajes de granja y producción libertaria e igualitaria junto a la distribución de actividades y trabajo en equipo. En esta escuela activa, los saberes surgirían a partir de las actividades realizadas y así el taller se pensó en oposición al espacio de clase y de la enseñanza tradicional. Sin embargo, tal como lo ha explicado Philippe Meirieu (2016) la división de roles frente a una tarea grupal puede caer en una contradicción pedagógica, dado que en caso que se le asigne a cada integrante del equipo la tarea para la cual tiene mejores aptitudes, se genera una reproducción de desigualdades. Luego Makarenko en 1920 (citado en Meirieu, 2016, p.41) creó la colonia *Gorki* imponiendo la rotación sistemática de roles y tareas para que todos puedan aprender.

Más allá de estas experiencias para entonces innovadoras, en el siglo XIX los niños trabajaban en las fábricas durante más de doce horas. Las escuelas que allí funcionaban otorgaban certificados escolares extendidos por maestros que en ocasiones firmaban con una cruz por no saber leer y escribir. Hacemos una pausa para plantear un interrogante al que nos referíamos en la introducción de este informe ¿será esa matriz histórica en complicidad con la concepción tecnocrática de profesión “secundaria” atribuida a la docencia según Glazzer (como se citó en *El profesional reflexivo*, 1998) lo que produce la carencia de decisiones políticas que habiliten profesorado para la formación inicial de los

docentes que se desempeñan en las aulas de taller? Marx y Engels defendieron la idea de la escuela pública y gratuita y surgió allí el impulso para que los hijos de los proletarios puedan estudiar y formarse para la vida social. Propusieron un régimen de educación combinado con la producción, el cual ya había sido presentado por Robert Owen y Charles Fourier, quienes fueron los primeros representantes del socialismo en Inglaterra y Francia respectivamente (Palacios Gonzalez, 1978). Para Makarenko— pedagogo que brindó muchos aportes a partir de la Revolución Rusa de 1917— el trabajo era útil para la educación de la voluntad, atendiendo aspectos como el bien común, la honradez, la responsabilidad y la capacidad de autocrítica. En ese sentido de perseverancia, búsqueda de alternativas y mejora, Alain (como se citó en Meireiu, 2016) ha hecho referencia a la “paciencia del taller” y concibió la clase como un “espacio de trabajo”, mencionando la importancia de la adecuación de los muebles a las actividades que allí se realizan. Mencionó, además, la necesidad de disponibilidad y calidad de los instrumentos de trabajo que se emplean en esos entornos para la enseñanza. En el próximo apartado volveremos sobre estos aportes para analizar los múltiples significados que asume el término taller. Sin embargo, en la concepción de Marx & Engels y la de Makarenko, el trabajo en esas primeras escuelas o colonias no era para ellos una técnica pedagógica, sino una actividad productiva. Como mencionamos anteriormente, este último fundó la *Colonia Gorki* donde jóvenes huérfanos y delincuentes trabajaban y aprendían. También Gramsci refirió a la autodisciplina y a la pedagogía del esfuerzo, pero él concibió al trabajo como un instrumento pedagógico fundamental (Carreño, 2000), cambiando así la intencionalidad de su implementación durante las prácticas de enseñanza. Por eso señalamos que en las concepciones de estos pedagogos vinculadas con la educación y el trabajo, ya se podía evidenciar el choque de tradiciones-perspectivas al que hacíamos referencia en el apartado dedicado a los maestros de habilidades prácticas. Uno de ellos, Makarenko, concebía a la educación inmersa en el proceso productivo. En ese caso, cuando la producción es sustantiva, la educación necesariamente es adjetiva. Así lo más relevante en la empresa está ligado con intereses económicos, y el maestro, que en ese contexto se ocupa de producir - aunque enseñe a veces durante ese proceso- sabe que el bien o servicio debe ser de calidad, y que debe elaborarse atendiendo un cierto tiempo y costo, dado que se requiere competir en el mercado. También el técnico, mientras se desempeña en el ambiente productivo,

compite con otros técnicos con el fin de obtener mejores oportunidades laborales. Gramsci (como se citó en Carreño, 2000), en cambio, ha situado al trabajo en la escuela, otorgándole fines pedagógicos y cruzando así al territorio de la educación técnica, donde el propósito prioritario es la enseñanza de una profesión. La competencia con otras empresas y técnicos deja de tener sentido en este contexto, dado que el objetivo principal es que el estudiante aprenda y la generosidad al compartir saberes es necesaria durante las clases de los maestros de habilidades prácticas. El intercambio con la fábrica, la empresa y los expertos se lleva a cabo con el fin de enriquecer las prácticas de enseñanza. A partir de estas reflexiones identificamos nuevamente la afluencia de dos perspectivas: la del técnico y la del educador. Ambas, aún instaladas en el pensamiento de los docentes de taller, transitan, conviven y disputan sentidos en las instituciones educativas de la modalidad técnico profesional.

Finalizando el siglo XIX, se logró protección social para niños y ancianos, quienes no estarían ya obligados a trabajar en esos períodos de su vida. La enseñanza se organizó en estructuras institucionales considerando la formación para el trabajo como un eje central, junto con la formación ciudadana, e inmersas en la concepción positivista del profesional enunciada anteriormente. A medida que las instituciones educativas y la idea de la educación gratuita se fueron propagando, se desarrollaron experiencias que construyeron a través de los siglos nuestras conocidas escuelas industriales, hoy nombradas escuelas de educación secundaria técnica por la normativa vigente. Por eso allí, en los talleres, quedaron las rutinas, hábitos y costumbres de enseñanza presentes en las fábricas, en los hogares de los artesanos y en las escuelas de artes y oficios que nos precedieron.

## II. El taller de la escuela técnica

El término taller ha merecido un apartado propio con el fin de abordar la complejidad de su semántica. Mencionamos anteriormente que en los aportes de Alain (como se citó en Meireiu, 2016) hemos localizado históricamente los orígenes de la concepción pedagógica de aquellas aulas que dedicadas a la enseñanza de habilidades, hoy existen en las escuelas técnicas. Tienen dispuestas maquinarias y herramientas que los estudiantes utilizan para realizar sus trabajos prácticos y cuentan con insumos provistos por diversos planes que proporciona el estado. Simulan así el entorno edilicio y material que en la vida real

encontrarán los futuros técnicos. En la actualidad, la normativa vigente lo bautiza como *entorno formativo* haciendo referencia al “lugar acondicionado con herramientas, maquinarias e insumos donde se realizan las actividades prácticas propias de una especialidad” (Consejo Federal de Educación, 2015, Artículo 250). En este caso, entonces, hablamos del taller como un lugar. En cambio cuando Alain mencionó la “paciencia de taller”, ha elegido un modo de adjetivar el trabajo que se realiza en ese contexto. Ahora, a la luz de este recorrido teórico, entendemos esa paciencia como premisa necesaria para la construcción de las primeras habilidades.

Por otra parte, docentes y estudiantes al nombrar el taller hacen referencia a veces al lugar donde se llevan a cabo las prácticas, pero en otras ocasiones lo hacen para mencionar a una, o conjuntamente a todas las materias que integran el campo de la formación técnica específica del diseño curricular de la educación secundaria técnica.

Tal como lo hemos presentado, el ámbito donde históricamente se han desarrollado las destrezas de los artesanos es el taller. Según el diccionario de la Real Academia Española “es un lugar en que se trabaja una obra de manos” y en otra acepción es una “escuela o seminario de ciencias o de artes”. Otra acepción, en este caso considerándolo una modalidad de organización didáctica, se puede apreciar en la normativa que ha estado vigente durante los últimos años:

el taller es una modalidad de organización didáctica en donde se requiere de la participación activa de los estudiantes en torno a un proyecto concreto de trabajo que implica la contextualización en la realidad, la puesta en juego de conocimientos y procesos de pensamiento y la interacción entre pares y con el docente, lo que favorece el establecimiento de acuerdos, el respeto por normas de convivencia, y el esfuerzo colectivo para el logro de un objetivo común. Integra los saberes de distintos campos de formación, la práctica con los aportes teóricos en tanto supone la problematización de la acción desde marcos conceptuales explícitos. (Provincia de Buenos Aires, Resolución 5187-18 y 88-09)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> La Resolución Provincial de la DGCyE (Dirección General de Cultura y Educación) 88-09 está en vigencia hasta el año 2021 para ciclo básico ya que la Resolución Provincial de la DGCyE 5187-18 es de implementación progresiva desde el año 2019

Concluimos diciendo que cuando hablamos de “taller” en las escuelas técnicas, y conforme al contexto en el que utilizamos la palabra, todos sabemos a cuál de las acepciones presentadas nos estamos refiriendo. Sin embargo, las hemos desglosado no solo para que puedan ser comprendidas por cualquier persona que se interese en esta tesis, sino además porque entendemos que cada una de estas maneras de pensar y significar el taller podría abrir puertas que nos permitan enriquecer nuestro conocimiento sobre la educación y el trabajo.

### III. La recuperación de los hitos y la educación para el trabajo en Argentina

En América, Manuel Belgrano fue propulsor del pensamiento y la acción política que ha relacionado la educación, el trabajo y la producción (Gagliano, 2011). Sus aportes se destacaron debido a la formación que recibió en Europa durante la Revolución Francesa. Así sus ideas liberales y la atención que puso en la riqueza que proporcionaría el trabajo en estas tierras se complementaron con el interés por educar a la población en pos del progreso. Portador de esos ideales, Belgrano fundó las primeras escuelas de Dibujo Técnico, oficios y Náutica (Pigna, 2020). Con el fin de enriquecer el análisis, contrastamos la formación europea del prócer con los aportes de otra personalidad relevante para la educación en América, muy distante en el tiempo y decididamente más anclada en el pensamiento de los colonizados: la de Paulo Freire, educador y pedagogo brasileño, quien enseñó y convivió con trabajadores dedicados a la pesca y la agricultura en Brasil y Chile durante la segunda mitad del siglo XX. Durante su trayectoria, observó que los trabajadores mostraban “miedo a la libertad” (Freire, 2002, p.90) y que en sus propios cuerpos se manifestaba la sumisión al empleador. Según la perspectiva de Freire, la educación es un acto político que consiste en liberar a los oprimidos, y el proceso de enseñanza debe partir de la realidad inmersa en la vida cotidiana de los sujetos. Ambos referentes, Belgrano y Freire, cada uno en su tiempo, han brindado aportes significativos que enriquecen nuestra mirada y nos ayudan a volver a pensar los propósitos de las escuelas técnicas.

La primera escuela técnica Argentina se llamó *Otto Krausse* y fue inaugurada en 1897 en la ciudad de Buenos Aires durante la presidencia de José Uriburu. Funcionaba como Departamento Industrial anexo a la Escuela de Comercio hoy llamada *Carlos Pellegrini*. Durante la presidencia de Roca en 1899 se constituyó como entidad independiente y fue

nombrada *Escuela Industrial de la Nación* (Escuela Técnica N°1 Otto Krause, 2021). Así, desde entonces se suele hacer referencia al “industrial” para hablar de las escuelas de nivel secundario que forman profesionales, más allá de los nuevos términos que la normativa otorga. Los técnicos que allí estudiaron hasta la década del 1960 fueron muy requeridos, dado que nuestro país se encontraba en auge una vez finalizadas las guerras mundiales y se necesitaba mano de obra calificada. Señalamos dos grandes cambios significativos en los primeros tiempos de nuestras escuelas técnicas. El primero se gestó a partir de la creación de la Comisión Nacional de Orientación y Aprendizaje (CNAOP) que procuró expandir la enseñanza pos-básica durante el gobierno peronista en 1946. Luego, durante el gobierno de Frondizi, se creó el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET). El propósito de la educación técnica era la formación de la clase obrera como complemento de la educación primaria. Sus egresados podían ingresar a la industria y a partir del primer gobierno de Juan Domingo Perón, pudieron también acceder a la *Universidad Obrera*, luego llamada *Universidad Tecnológica Nacional*. En ese entonces, se diseñaba la enseñanza técnica considerando un listado estático de ciertas calificaciones que habilitaban para desempeñarse en una empresa (Gallart & Jacinto, 1995).

Sin embargo, las escuelas técnicas, responsables de la formación de profesionales, se enfrentaron a otros desafíos durante los últimos treinta años. La creciente velocidad en que se sucedieron gran cantidad de innovaciones tecnológicas generó la desaparición de algunas ocupaciones y la creación o modificación de otras. Hoy eso todavía sucede, pero además el trabajo se ha vuelto cada vez más informal, precario e inestable. Así se ha perdido la seguridad de un empleo para toda la vida, la posibilidad de jubilación y de un sueldo estable. Entre las novedades que se observan, la sociedad post-industrial del siglo XXI cuenta con puestos de trabajo que ocupan el sector terciario de la economía. Existen grupos de inmigrantes sometidos durante procesos similares a la esclavitud y otros espacios legalizados de encierro, como el trabajo en las minas o en los centros comerciales. El empleo se encuentra en crisis, se torna cada vez más inalcanzable y los sujetos participan en crecientes procesos de escolarización para obtenerlo (Messina, 2013). Las jornadas laborales son más reducidas, pero el tiempo restante no se constituye en tiempo libre. Se requieren espacios de socialización, procesos de estudio y actualización, tiempo invertido en desplazamientos nacionales e internacionales, y prolongación de horarios laborales por

medio del uso de las nuevas tecnologías. No se separa nítidamente el tiempo de trabajo y el del no trabajo (Pochmann, 2013) -situación que se ha agravado recientemente debido al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio—.

Estas dificultades que mencionábamos en párrafos anteriores para acceder a los puestos laborales, y al trabajo en general, son preocupaciones que se reflejan en varias investigaciones. María Antonia Gallart y Claudia Jacinto (1995) han señalado que los avances tecnológicos, la flexibilidad laboral y el permanente cambio de lugar de trabajo transformaron ese listado estático original de calificaciones, conocimientos y capacidades, en otro concepto más dinámico que es el de competencias. Este constructo integra conocimientos, habilidades y aptitudes que permiten tomar decisiones: “...la competencia no proviene de la aprobación de un currículum escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas” (Gallart& Jacinto, 1995: p.3). Esta afirmación se condice con la concepción de la normativa vigente que considera a las competencias profesionales como “...lo que un profesional debe ser capaz de hacer y la forma en que deberá hacerlo para que reúna los requisitos de un trabajo bien hecho” (Resolución del Consejo Federal de Educación 266, 2015).

En este sentido, Irma Briasco (2017), quien ha trabajado con otros autores en la construcción de lo que han llamado “puente” entre la educación y el trabajo, ha explicado que a diferencia de lo que ha sucedido en otros países de la región, en Argentina queda pendiente el debate respecto a si hablamos de competencias o de perfiles profesionales para hacer referencia a los saberes que debe poseer un estudiante al egresar de la escuela como técnico. Así, el Ministerio de Trabajo desde los años 1990 en adelante sigue la línea impulsada desde la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTEFOR). Por eso se refieren a las competencias que debe tener un técnico al egresar de la ETP secundaria. En cambio el Ministerio de Educación desde el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) se abocó a construir el perfil profesional de cada tecnicatura que es

la expresión ordenada y sistemática, verificable y comparable, de un conjunto de funciones, actividades y habilidades que un profesional puede desempeñar en el

mundo del trabajo y la producción. Permite definir su profesionalidad al describir el conjunto de actividades que puede desarrollar, su campo de aplicación y sus requerimientos. El perfil profesional se refiere, pues, al conjunto de realizaciones profesionales que una persona puede demostrar en las diversas situaciones de trabajo propias de su área ocupacional, siendo una referencia fundamental, aunque no la única, para el proceso formativo. El perfil profesional también indica a los distintos actores del mundo del trabajo y la producción, cuáles son los desempeños competentes que se esperan de un determinado profesional, constituyendo un código de comunicación entre el sistema educativo y el productivo. (Res CFCyE Nro. 261/06)

Los actores que participan representando a uno y otro sector – trabajo y educación– son los mismos en muchas oportunidades. Más allá de estas distinciones, la autora ha enfatizado su posicionamiento en defensa de una educación inclusiva, que no se focalice únicamente en la adecuación al mercado de trabajo sino que sea de calidad en tanto integre a los sujetos en un marco de justicia social. En este mismo sentido Alvaro Marchesi (2013) ha considerado que el diseño de las políticas públicas pensadas para la ETP deben atender a una formación básica de calidad que permita a los estudiantes adecuarse a los cambios, combinar la especialización en un campo profesional determinado con la formación en competencias básicas transversales y brindar experiencias laborales acompañadas con una permanente reflexión sobre las prácticas. Esta reflexión sobre las prácticas nos remite nuevamente a la obra de Schön (1998), y entendemos que resulta un concepto que articula con los enunciados anteriores, en tanto permite la construcción de esas competencias y las distingue del listado estático de calificaciones ya mencionado. La formación de los profesionales requiere, según Schön (1992), de la construcción de un conocimiento en la acción, un conocimiento en la reflexión sobre la acción y otro en la reflexión sobre la reflexión. El conocimiento en la acción es el que se encuentra implícito en las actividades cotidianas muchas veces sin poder ser explicado. Este autor lo relaciona con la forma en la que aprendemos nuestras destrezas y lo describe con el ejemplo de un profesor de tenis que enseña a golpear correctamente la pelota. Así rutinizamos progresivamente las actividades frecuentes y construimos el inconsciente práctico que procede de esos hechos pre-reflexionados (Piaget, 1964, como se citó en *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio*

*de enseñar*, 2004). El conocimiento que se construye durante la reflexión sobre la acción se activa cuando una situación que se resuelve habitualmente de un modo determinado repentinamente no se enmarca en los formatos conocidos. En ese caso el práctico debe poner en juego un arte que le permite resolver el problema. Este saber resulta central en la definición de la competencia profesional. Por otra parte, los profesionales requieren contar con un conocimiento que les permita dar sentido a la situación problemática y elegir la mejor solución que encuentre posible. Además ponen en juego una reflexión posterior a la acción que permite identificar las mejoras que podrían aplicarse en cada una de las nuevas oportunidades de la práctica.

Retornando a la preocupación por la inclusión, cabe referir a otras publicaciones recientes que se han preguntado “¿Cuál es la óptima vinculación entre la formación profesional y el empleo que contribuya a la inserción laboral y al desarrollo socioeconómico de un país?” (De Ibarrola, Rehem & Briasco, 2013). Como respuesta, han puntualizado –como lo mencionamos anteriormente– que en América la formación para el trabajo se asocia con “políticas de reducción de la exclusión social y la pobreza” (Messina, 2013). Estos autores indicaron que, dado el aumento de las expectativas de vida y los permanentes avances tecnológicos, ese aprendizaje debe ser durante toda la vida (Pochman, 2013). En este equipo, Graciela Messina analizó comparativamente experiencias pedagógicas reconocidas como innovadoras en el campo de la formación para el trabajo, mientras Labarca (2013) ha señalado que las escuelas deben estar relacionadas con la actividad productiva porque es el mejor modo de conocer las últimas tecnologías y relacionarse con el trabajo real. En la República Argentina, la Ley de Educación Técnico Profesional N°26058 creó el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción, el cual tiene a su cargo la vinculación entre la educación y el trabajo, mientras en la provincia de Buenos Aires, esa tarea está a cargo del Consejo Provincial de Educación y Trabajo (COPRET). Ese organismo es asesor de la Dirección General de Cultura y Educación y cuenta con un consejo consultivo provincial con representación de la educación, la producción y el trabajo (Resolución 4209 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2009). Allí se concentran las decisiones más importantes en este sentido.

### Capítulo III: Perspectivas político-conceptuales adoptadas en este trabajo de investigación

En el marco conceptual que he desarrollado, intenté dar cuenta de claves epistemológicas para comprender la enseñanza y la educación técnica. En pos de lograr ese objetivo, se transparentaron posicionamientos éticos y políticos que, no obstante, cedieron centralidad. La intención fue compendiar un número de miradas que se ocupan del interés central de la investigación desde diversos puntos de vista. En este apartado, en cambio, me propongo hacer explícito mi posicionamiento, ya que reconozco el modo en que afecta a la investigación toda.

Comienzo entonces por reconocer que entiendo con Paulo Freire que la educación es una herramienta para la liberación de los oprimidos. Durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los cuales se hace práctico el ejercicio de esa libertad, se generan conversaciones entre varias personas que hasta ese momento eran desconocidas y quienes en ese intercambio construyen un espacio que poco a poco se hace común. Necesariamente se provocan desórdenes en el pensamiento, en el lenguaje y en los destinos de los participantes que se implican en el intercambio (Skliar, 2016). En esas intervenciones, inciden necesariamente las perspectivas políticas de cada docente, y en tanto actores sociales, esas perspectivas moldean también las decisiones que toman durante sus prácticas (Vasilachis, 2006).

En concordancia con la perspectiva de los autores citados en párrafos anteriores y teniendo en cuenta que en Latinoamérica la formación para el trabajo se asocia con políticas para frenar la pobreza y la exclusión (Messina, 2013) entiendo que la participación de los ciudadanos en alternativas de educación y de trabajo debe ser complementaria, dado que no es posible comprender sin las necesidades básicas satisfechas y, a la inversa, se complica acceder a un trabajo que permita satisfacer las necesidades básicas sin una formación adecuada. Por ese motivo las instituciones educativas cuya modalidad es la técnico profesional son potenciales aportadoras para la liberación de los oprimidos, en tanto relacionan la educación con el trabajo. Así definiendo con Irma Briasco (2017) el derecho a una educación inclusiva y de calidad, que no sea un objeto de mercado y que integre a los sujetos en un marco de justicia social. En la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2

*Educación y Trabajo* los estudiantes, principales destinatarios de las prácticas de enseñanza, son oprimidos por múltiples factores que aquejan a nuestra sociedad. Algunos de esos factores serán descriptos en la contextualización incluida en el marco metodológico, pero debo señalar que esto afecta mi punto de vista en la investigación.

Del mismo modo, comprendo ontológicamente a la realidad como subjetiva y múltiple, a la vez que me reconozco inmersa en el contexto que aporta datos a este trabajo influyendo y siendo influido por el mismo. Al respecto puedo señalar como ejemplo mi intervención en la proposición del nombre que hoy lleva la escuela EEST N°2: *Educación y Trabajo*, el cual, elegido por la comunidad educativa durante el ciclo 2018, fue una de las propuestas – junto a las acercadas por otros actores– presentadas antes de la votación que se realizó conforme lo indica la normativa vigente (Resolución Provincial 1504, 2011). Así ha quedado la relación entre la educación y el trabajo –que ocupa uno de los apartados de esta investigación– sellada en el nombre mismo de la escuela.

Por otra parte, he comprendido durante el proceso de investigación que el concepto de buenas prácticas que había adoptado en un principio no se condice con mi perspectiva política, ya que las he descubierto inmersas en el paradigma positivista tal como lo ha explicitado Graciela Messina (2013). Entiendo ahora que la adjetivación de bueno, malo, éxito y fracaso por ejemplo, clasifican y etiquetan objetos o situaciones sin habilitar la duda en base a qué concepciones nos hacen llegar a calificarlas de ese modo. En ese mismo sentido María Yedaide (2015) ha explicitado la naturaleza polisémica que suele adquirir el adjetivo “buena” en lo que se refiere a la enseñanza y ha restituido –junto a otros autores– la implicancia política que estas referencias conllevan. He decidido entonces asumir una postura crítica y preguntarme qué es bueno en sentido político, intentando retirar velos de ingenuidad a mi mirada y hacer explícitas las múltiples concepciones que me permiten percibirlo de ese modo. Por eso he procurado reconocer las tradiciones y corrientes de pensamiento que perviven en la cultura escolar haciendo que las prácticas de enseñanza sean consideradas buenas por los maestros participantes.

Entiendo además que los docentes entrevistados son coautores de este trabajo en tanto se han comprometido al menos de dos modos durante la construcción del mismo: por una parte, son los que respondieron al correo electrónico en el cual he manifestado interés por

conocer mejor las buenas prácticas de enseñanza que se dan en los espacios de taller, me abrieron las puertas y brindaron, con sus palabras, aportes para la investigación; por otra parte, se han involucrado en la mejora de la enseñanza, en tanto reconozco valor performativo al proceso de presentación de estas buenas prácticas (Yedaide, 2019). En el mismo sentido, mis compañeros del equipo de gestión también son constructores de este trabajo, no solo porque han autorizado y confiado en la búsqueda, sino que además, en el intercambio cotidiano, han participado y participan en debates espontáneos que se llevan a cabo en el taller de dirección, a los que más adelante haremos referencia<sup>10</sup>. Todos nosotros, los directivos, accedimos a nuestros cargos por medio de una prueba de selección pero luego de ejercer como maestros de habilidades prácticas. Somos profesionales en dos sentidos: en la tecnicatura en la que nos hemos formado y en la enseñanza. Sin embargo, cuando ejercemos la docencia en la EEST N°2 *Educación y Trabajo*, el oficio que desempeñamos es el de enseñar, sin desprendernos de nuestros saberes específicos; al contrario: ese saber específico adjetiva y da sentido a la enseñanza que tenemos a cargo. Tal como lo ha explicado María De Ibarrola (2012), entiendo que nuestra formación, como profesionales dedicados a la enseñanza, debe combinar el saber docente y el profesional, ambos en una actualización permanente, que nos permita brindar a nuestros estudiantes la mayor aproximación al mundo del trabajo.

Cuando hacemos referencia en esta investigación a los trabajos que hacen o harán los estudiantes, los concebimos de dos modos bien diferentes entre sí. En ocasiones aludimos a la actividad que en el futuro podrán realizar cuando terminen la escuela secundaria de la modalidad técnico profesional y que les permitirá obtener como contrapartida recursos económicos. Otras veces hablamos de los trabajos –objetos, proyectos, servicios, u otros– que los estudiantes desarrollan en el taller y en las prácticas profesionalizantes. Siempre los entendemos con fines pedagógicos. Son parte de la propuesta de cada docente y la intención es que el alumno aprenda durante la práctica que lleva a cabo. Por eso, aun cuando se desarrollen con fines solidarios, entiendo que no deben rutinizar en exceso<sup>11</sup> el

---

<sup>10</sup> Ver desarrollo en el apartado “Las buenas prácticas docentes de taller según el equipo de gestión”.

<sup>11</sup> Entiendo que la rutinización de la práctica que lleva a cabo el estudiante debe manifestarse en equilibrio entre la repetición de tareas, y la variedad de propuestas de aprendizaje.

procedimiento, ni asignarse a un estudiante avanzado tareas que por su sencillez no enriquezcan su saber relativo a la especialidad.

Otra aclaración necesaria es que cuando en esta tesis mencionamos los saberes que debe alcanzar un técnico para obtener su título profesional, lo hacemos en base a los perfiles profesionales que el Ministerio de Educación desde el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) ha formulado. Esos perfiles están publicados en el sitio web del INET del cual dejo enlace en las referencias (INET, 2021).

Del mismo modo nos hallamos en una búsqueda de caminos alternativos que nos permitan transitar hacia modos más constructivistas de enseñar en la modalidad técnico profesional. Por ese motivo, readecuamos la concepción de buenas prácticas a aquellas que son consideradas de ese modo por los docentes participantes, quienes las llevan a cabo en este momento histórico, social e institucional. Las estrategias didácticas que se ponen en juego durante cada clase tienen un rol sustantivo, dado que esta búsqueda focaliza su atención en la enseñanza de una profesión en las escuelas de educación secundaria cuya modalidad es técnico profesional.

## Marco metodológico

### I. Postura investigativa en el marco de la investigación cualitativa y el enfoque etnográfico

La investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones...implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (Denzin & Lincoln, 2000).

Múltiples tradiciones han conformado el campo de la investigación cualitativa, el cual incluye hoy dos posturas frecuentemente antagónicas. Una de ellas está más vinculada al positivismo, al naturalismo decimonónico, y la otra, con la cual se identifica este trabajo, es interpretativa, constructivista y crítica. Los autores citados en el párrafo anterior han realizado una periodización que permite identificar las distintas etapas por las cuales, a través de los años, la investigación cualitativa ha transitado y los significados que cada una de ellas aportan para su conceptualización. Estos momentos históricos han sido atravesados además, por diversas teorías epistemológicas, las cuales, acorde sus modos de concebir el conocimiento científico, estructuran los procesos de investigación. En los primeros años del siglo XX, la investigación cualitativa albergó a la etnografía antropológica clásica, que era portadora de las concepciones epistemológicas positivistas. La etnografía no era considerada un método, ni una herramienta para la recolección de datos (Geertz, 1973), sino que se la concebía como productora de una crónica basada en pueblos que carecían de historia escrita. El referente más reconocido de esa etapa ha sido Malinowski, quien fundó su trabajo en una pretendida objetividad y extrañeza del objeto de estudio. Curiosamente, el investigador siempre era un blanco europeo, que observaba a los otros: los colonizados. Así la etnografía clásica proclamaba asegurar el objetivismo pero siempre desde una mirada imperialista y dando cuenta de un estudio atemporal, sin posibilidad de cambio. En ese mismo período la escuela de Chicago puso en valor el estudio de los grupos humanos.

Durante una segunda etapa, se formalizaron los métodos cualitativos que fueron rigurosos con la aparición de la Teoría Fundamentada de Glasser & Strauss (como se citó en Larreamendy-Joerns, 2006), a la vez que la epistemología pos-positivista acompañó este proceso. Más adelante, hacia 1973 surgió el interpretativismo de Geertz y se replantearon las formas de representación y legitimación. Los investigadores buscaron en la semiótica y la hermenéutica nuevos métodos de análisis. Se rompió con posiciones tradicionales de la antropología, el objetivismo y la complicidad con el colonialismo.

Denzin & Lincoln mencionan además un cuarto período de maduración hasta 1986, donde se evidenciaron giros críticos y feministas y se abrieron debates que generan crisis en torno a la representación, la legitimación y la práctica social. En una quinta etapa (hasta 1995) la escritura etnográfica encontró otros modos de representar al otro y adquirieron lugar grupos que hasta entonces estaban silenciados. A partir de entonces se apunta a la resolución de problemas específicos y situaciones particulares. La investigación cualitativa se ha tornado más activa, participativa y orientada políticamente. Incluso, estos autores identifican un período de etnografías de ficción en el cual aparecen nuevos modos de mostrar los resultados. En estas dos últimas etapas, ubicamos este trabajo de investigación teniendo en cuenta, sin embargo, que, tal como lo han manifestado Denzin & Lincoln, los momentos históricos del pasado siguen operando en el presente. Irrumpen categorías de género, raza, clase y etnia, y se visualizan la ética y la política dejando atrás la pretensión de ingenuidad en la mirada del investigador.

Decíamos que estos períodos históricos fueron a su vez atravesados por distintas corrientes epistemológicas, o sea, por modos diversos de concebir el conocimiento científico. Así el positivismo sostiene que el mundo real puede conocerse objetivamente, mientras el pos-positivismo manifiesta que ese mundo solo puede aprehenderse de un modo aproximado (Guba, 1990, citado en Denzin & Lincoln, 2000), utilizando procedimientos de análisis estructural y estadístico, o asistidos por computadora. Estas dos tradiciones – positivista y pos-positivista– poseen un enfoque cuantitativo en tanto buscan aislar causas y efectos, operacionalizar relaciones teóricas, así como medir y cuantificar para generalizar resultados. Otras opciones utilizan estrategias inductivas, ya que el conocimiento y la práctica se estudian desde lo local (Flick, 2002, citado en Denzin & Lincoln, 2000). Con

más afinidad en esta segunda perspectiva, entendemos con Rivas Flores (2010) que los significados se construyen de un modo colectivo, y que los modos de percibir la realidad están ligados íntimamente con las historias de vida de los sujetos. Un argumento, entonces, está ligado a un contexto histórico, académico, social y político el cual le aporta significado. Así, sostenemos “que el proceso de construcción del conocimiento es un diálogo permanente de carácter socio-histórico, en el que nos incorporamos en un momento dado para hacer nuestros aportes” (Rivas Flores, 2010) y adoptamos un enfoque clínico, el cual en las ciencias de la educación apunta al estudio detallado y en profundidad de las conductas en situaciones naturales<sup>12</sup>

En la investigación educativa, la etnografía se ha concebido en algunas ocasiones como un método, en otras como género literario, o como forma de proceder durante el proceso mismo de búsqueda. Esa concepción se ajusta a la perspectiva teórica y epistemológica del estudio que la convoca. También fue nombrada etnografía a la observación participante que forma parte del trabajo de campo desarrollado en la sociología. Recuperamos los aportes de Rockwell (2009) quien ha enunciado que la atención antropológica se debe centrar en las categorías del lenguaje utilizadas en la descripción y el análisis y no tanto en los problemas y técnicas del trabajo de campo.

Sautu (2007) ha mencionado que, a partir de las conceptualizaciones teóricas, encuentra sustento para las decisiones metodológicas que se toman en las distintas investigaciones. Esa autora ha presentado varios ejemplos en su libro *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa*. También Rivas Flores (2010) ha explicado que forma y contenido están íntimamente relacionados y que optar por la tradición biográfico-narrativa metodológicamente implica que, en el modo de comprender el contenido, toma fuerza la voz propia de los sujetos.

Entonces, teniendo en cuenta que la investigación cualitativa no es lo mismo en distintos períodos históricos, ni tienen todas las investigaciones cualitativas las mismas implicancias epistemológicas, teóricas y metodológicas, a continuación presentaremos qué investigación cualitativa hemos realizado.

---

<sup>12</sup> Los aportes del enfoque clínico en este trabajo se presentan en el Apéndice.

Esta investigación es cualitativa. Su abordaje refiere a una problemática puntual situada en una escuela en particular. Es crítica, y en ella se hace explícita la perspectiva política asumida. Posee un enfoque etnográfico y biográfico narrativo, dado que las palabras de los docentes participantes, y sus modos de entender las buenas prácticas son sustanciales para la construcción de la narrativa final.

## II. Estrategia de investigación

Comienzo por explicar que en este informe de investigación hago uso de la primera persona, con el fin de transparentar mi implicancia durante el proceso. En ocasiones, cuando narro una situación que he vivido solo yo, o una decisión política que he tomado a partir de mi propio recorrido de aprendizaje durante la *Maestría en Práctica Docente*, uso la primera persona del singular. En otros casos, cuando hago referencia a las decisiones que tomamos durante esta investigación, uso la primera persona del plural, dado que las he definido junto con las directoras de este trabajo u otros interlocutores. Esa primera persona del plural también fue utilizada al construir la narrativa, dado que entiendo que en ella intervienen muchas voces, no solo la propia—como por ejemplo la de los docentes participantes, la de las directoras de esta investigación, y la de los autores que con sus investigaciones previas han abonado la perspectiva política del trabajo, así como la mía propia—.

Con respecto a los tiempos verbales, uso el tiempo presente cuando describo lugares, cuando hago referencia a reflexiones que van surgiendo durante el análisis o cuando hablo de cuestiones que, si bien surgieron en el pasado, perviven en los modos de pensar del momento en que se escribe la tesis. El pretérito está reservado para narrar lo que sucedió durante el trabajo de campo o para mencionar alguna cuestión que fue narrada en apartados previos. El tiempo futuro está destinado a las propuestas que, a la luz de esta investigación, se ofrecen a los lectores.

El proceso de construcción de esta tesis se inició a partir de la búsqueda de los antecedentes científicos que permitieron conformar el marco teórico presentado. Mucho más tarde, una vez conocida mi propia perspectiva política y comprendida la necesidad de hacerla explícita, resultó necesario redactar el capítulo III del marco conceptual, donde se

han mencionado aquellos autores, entre los presentados durante el capítulo I y II, que fueron elegidos para iluminar la construcción de sentidos de esta investigación.

Si bien otros trabajos previos de investigación sobre buenas prácticas han decidido solicitar a los buenos alumnos que mencionen profesores como ejemplos de quienes desarrollan buenas prácticas docentes, la perspectiva política en la que se posiciona este trabajo de investigación nos lleva a pensar que no existen tales buenos alumnos, dado que excluiríamos a otros, que posiblemente sean los oprimidos a los que buscamos liberar. Por otra parte, como detallaremos más adelante, los jóvenes que asisten a la EEST N°2 poseen diversidad de capitales sociales y culturales (Bourdieu, 2009), distinto interés y gusto por el aprendizaje, y distintas concepciones respecto a cuáles son los buenos docentes. Además, la escuela técnica en la que se sitúa este trabajo pertenece al nivel secundario del sistema educativo, y dado el derecho y la obligatoriedad del mismo, debe atender al acompañamiento de las trayectorias de todos los estudiantes—no solo el de los buenos, más allá de los criterios que puedan intervenir en esa selección—.

En cambio, una vez posicionada en una perspectiva crítica —entendida esta como la no identificación con lo instituido—, desprovista de la ingenuidad inicial que impulsó la búsqueda sobre las buenas prácticas, me he propuesto comprender la construcción de las prácticas docentes concebidas buenas por los maestros participantes. A partir de esta concepción, y para comenzar el trabajo de campo, conversamos con el Director de la EEST N°2 *Educación y Trabajo* de Mar del Plata, Javier Calabretta, quien accedió a presentar ante los docentes la propuesta de investigación sobre *las buenas prácticas docentes en el campo de la formación técnica específica de la educación secundaria*.

Esa presentación se llevó a cabo en una de las jornadas institucionales del mes de octubre de 2017. En esa instancia debatimos con otros colegas docentes, preguntándonos sobre aquellas preguntas que motivaban la investigación:

¿Cómo son las prácticas que los docentes de taller desarrollan?

¿Qué concepciones de buenas prácticas se implican en la práctica de los docentes?

¿Qué manifestaciones de lo concebido como buenas prácticas se advierten en las clases de taller de la EEST N°2 “Educación y Trabajo”?

¿Qué conocimientos ponen en juego los docentes de taller para construir lo que consideran buenas prácticas?

Luego del encuentro, decidimos enviar un correo electrónico a los docentes de taller— tanto de ciclo básico como de ciclo superior— para invitarlos a participar de la propuesta. En una primera instancia solo respondieron dos docentes: Adrián Suarez y Marcelo Dorado<sup>13</sup>, quienes ofrecieron el espacio de sus clases para colaborar con la investigación. Luego de varias semanas, también María Aguirre nos invitó al aula manifestando su intención de participar. Finalmente, cuando iniciamos el trabajo etnográfico en la materia Dibujo Tecnológico de 4to año, el docente Marcelo Troisi —que trabaja en dupla pedagógica con Adrián Suarez— también quiso sumarse al equipo.

Durante el año 2018 visité las clases y tomé registro de lo que hicieron y dijeron estos docentes mientras enseñaban. Traté de estar atenta durante este proceso a otras particularidades como los aromas, el aspecto edilicio y las rutinas que, por estar inmersa en la cotidianeidad de la escuela, no suelo observar. En ese mismo período, ante el requerimiento de los docentes participantes de la especialidad Construcciones, surgió la necesidad de convocar a una reunión con las familias, la cual también documenté de dos maneras: por un lado, conservé el acta firmada por las familias; por el otro, al terminar el encuentro realicé una narración de lo conversado que fue firmada por los docentes participantes.

La segunda etapa se llevó a cabo durante los primeros meses del año 2019. En ese período, decidimos realizar entrevistas mediante las cuales relevé lo que dijo cada uno de los protagonistas sobre sus propias prácticas de enseñanza. Las entrevistas fueron grabadas, desgrabadas, y enviadas por correo a los docentes participantes, quienes hicieron una revisión de lo que había sido documentado.

Por otra parte, durante todo el proceso de investigación, he tomado registro de mis preocupaciones en el diario auto-etnográfico.

---

<sup>13</sup> Usamos sus nombres y apellidos reales, puesto que así lo han preferido al ser informados de sus opciones y ser solicitado su consentimiento.

A partir de los datos compuestos, agrupé los temas en tablas, con la intención de localizar recurrencias, diferencias y relaciones con el marco teórico. Este proceso me permitió construir algunos sentidos que las prácticas asumen y por los cuales son consideradas buenas por los docentes participantes. A partir de estos “hallazgos”, construí una narrativa que, a modo de *bricoleur* (Denzin & Lincoln, 2000), brinda respuestas a las preguntas iniciales en la dirección de los objetivos de esta tesis y ofrece algunas nuevas preguntas que prometen abrir espacios para volver a pensar nuestras prácticas docentes en el taller de la EEST N°2 *Educación y Trabajo*.

### III. Codificación

Trabajo etnográfico	E
Clases de Marcelo Dorado	ED
Clases de María Aguirre	EA
Clases de Adrián Suarez y Marcelo Troisi	ETS
Reunión de padres	ERP

Entrevistas	EN
Marcelo Dorado	END
María Aguirre	ENA
Adrián Suarez	ENS
Marcelo Troisi	ENT

Registro auto-etnográfico	RAET
---------------------------	------

El objetivo de esta investigación ha sido comprender la construcción de las buenas prácticas docentes a partir de la mirada de los actores, en este caso, de los docentes participantes (Sautu, 2007). El desafío de otorgar una mirada crítica a la relativa condición de bondad de esas prácticas (Yedaide, 2013) permite comprender que “lo bueno” suele estar impreso en la cultura institucional.

Teniendo en cuenta el ámbito particular en el que se ha desarrollado esta investigación resulta pertinente conocer más a fondo cuestiones que hacen a su contexto y serán detalladas en el apartado IV de este marco metodológico.

#### IV. Contextualización

El sistema educativo vigente en la República Argentina contempla un régimen de educación secundaria obligatoria que ofrece ocho modalidades. Una de ellas es la Educación Técnico Profesional (ETP) (Ley de Educación Nacional N°26206, 2006). Esta modalidad está integrada por la educación técnica y la educación agraria, cada una de ellas proyectada por distintos diseños curriculares. Entre los fines y objetivos del nivel secundario se enuncian la construcción de la ciudadanía, la formación propedéutica y la preparación para el trabajo. Cuatro son los campos de formación en los cuales se agrupan las materias que conforman el diseño curricular, los cuales son nombrados como: formación general, científica tecnológica, técnica específica y prácticas profesionalizantes (Ley de Educación Técnico Profesional, 2005). En la provincia de Buenos Aires, donde se ha llevado a cabo esta investigación, el campo de la formación general posee el mismo diseño curricular que las escuelas secundarias orientadas (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE], 2010). Esta particularidad no ha sido siempre así durante la historia de la escuela industrial argentina, ya que durante los primeros tiempos se consideraba que el técnico no necesitaba estudiar materias humanísticas en etapas superiores de su formación, y por eso estaban excluidas del diseño curricular. Si bien este tema no es objeto de nuestro estudio, me detengo brevemente para acotar que durante estos veinticuatro años en los que me he desempeñado como docente, he escuchado esa reflexión –tendiente a menospreciar la importancia de esas materias en comparación con las específicas– por parte de mis colegas de las escuelas técnicas, y no he podido/sabido conformar mi opinión al respecto hasta después de transcurridos los primeros diez años de carrera. Así, subyace esa concepción primitiva que ahora entiendo como una potencial restricción de oportunidades para los estudiantes de la ETP, dado que el saber básico que puede adquirirse a partir de la cursada de materias humanísticas brinda aportes para la comprensión de los significados históricos, políticos y sociales. Por otra parte, ese saber permite que cada persona pueda comprender su ubicación en el mundo en lo que refiere a las relaciones de poder a las que se encuentra sujeta (Freire, 1975). También la construcción de argumentos depende de esos saberes y no es casual que a los técnicos nos cueste tanto escribir y hacer escuchar nuestras voces. Entiendo entonces la estructura actual del diseño curricular–idéntico al de las escuelas secundarias de otras modalidades del

sistema educativo en lo que refiere al campo de la formación general– como un primer paso para la deconstrucción de esa categorización que aún subyace en el decir de quienes habitamos la escuela.

Con respecto al campo de la formación técnica específica y científica tecnológica, durante el año 2018 se sancionó un nuevo diseño curricular (DGCyE, 2018, Resolución 5187), cuya implementación, según se nos ha informado, será progresiva. Durante el año 2019 fue aplicado a primer año, en 2020 a segundo año y así sucesivamente. El resto de las cohortes se rigen aún por la resolución provincial 3828 anexo 3 (2008). Las materias que integran el campo de la formación técnica específica, que son aquellas en las que se focaliza nuestra investigación, reciben la mitad de estudiantes de cada sección. Por ejemplo, el curso 1ero 1era tiene –solo para las materias de taller– grupo A y grupo B. Además, el campo de formación de las prácticas profesionalizantes tiene también su normativa propia (DGCyE, 2017, Resolución 2343).

De acuerdo a lo establecido por la Ley Nacional de Educación Técnico Profesional N°26058 (2005), se debe favorecer la vinculación con el entorno socio productivo local –en el cual los estudiantes deberán insertarse–, el trabajo en equipo y prestar especial cuidado a las normas de seguridad e higiene mientras se desarrollan las clases en los entornos formativos.

La modalidad técnico profesional debe recibir, según la Ley Nacional de Educación Técnico Profesional N°26058 (2005), un 0,2% del total de los ingresos corrientes previstos en el presupuesto anual consolidado para el sector público nacional. También la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075 (2005) ha mencionado entre sus objetivos el fortalecimiento de la Educación Técnica. La provisión de estos fondos ha sido gestionada de acuerdo a diversas modalidades, como por ejemplo planes de mejora, Sistema de Transferencias de Recursos Educativos (SITRARED), o ambas alternativas a la vez de acuerdo al gobierno que la tuvo a cargo. Si bien durante los primeros años –posteriores a la sanción de estas leyes– el incremento de la inversión fue muy notorio, más tarde, la efectiva transferencia de los recursos no siempre se ha efectuado, evidenciándose diferencias en su aplicación durante distintas gestiones políticas. Sin embargo, los aportes que ha recibido la EEST N°2 *Educación y Trabajo* –especialmente durante esos primeros años a los que hacía

referencia– han permitido equipar talleres, hacer mejoras edilicias, entregar mochilas educativas a los estudiantes y hacer un viaje de estudios con todos los gastos pagos. Así, planes y pautas de trabajo distinguen a las escuelas secundarias técnicas de las orientadas y construyen "la identidad y especificidad de la modalidad" (Consejo Federal de Educación, 2018). Otro ejemplo de esa distinción está dado por las prácticas que los estudiantes realizan durante las materias que integran el campo de la formación técnica específica (DGCyE, 2018, Resolución 5187). Ejemplos son la muestra anual de taller, la exposición titulada *Evaluación por capacidades profesionales* (Consejo Federal de Educación, 2015, Resolución 266) y las prácticas profesionalizantes (DGCyE, 2017. Resolución 2343).

Las escuelas de nivel secundario procuran construir un perfil de egresado comprometido social y comunitariamente. A diferencia de las escuelas orientadas, las instituciones cuya modalidad es la técnico profesional, se especializan en la formación laboral y otorgan a sus egresados una certificación legal reconocida por los mercados de trabajo, que los habilita

como profesionales en la especialidad que han elegido (De Ibarrola, 2012). Así los titulados pueden matricularse en los colegios de técnicos de la provincia de Buenos Aires quedando habilitados para el ejercicio de la profesión. Esta atribución puede potencialmente poner en riesgo la vida y los bienes de otras personas.

En Argentina, sobre un total de 7785 escuelas secundarias de gestión estatal, 1628 son técnicas. La escuela en la que se ha realizado esta investigación cuenta con tres especialidades que son Maestro Mayor de Obras, Tecnicatura en

**Figura 1**

*Vista del mural al ingreso del establecimiento*



*Nota:* Este sector del mural muestra objetos que hacen referencia a la especialidad Construcciones: Planos, elementos de seguridad y pala.

Programación y Tecnicatura en Electrónica. Es una de las 431 escuelas técnicas públicas de

nivel secundario de la provincia de Buenos Aires y una de las cinco del distrito de General Pueyrredón (Ministerio de Educación, 2018). Comenzó a funcionar en el año 1990 y desde entonces allí se forman jóvenes que provienen tanto del centro como de zonas periféricas debido a que el edificio –que consta de cuatro plantas– se encuentra ubicado en un lugar de convergencia de todas las líneas de transporte público. Mar del Plata es una ciudad balnearia que recibe divisas provenientes del turismo durante el período estival. Sin embargo, durante nueve meses de cada año es la ciudad argentina que junto con Rosario cuenta con el mayor índice de desocupación: 12,8% registrado en el cuarto trimestre de 2018 (INDEC, 2018). Este índice ha sido aún mayor durante 2020 en el marco de la pandemia COVID-19, llegando a 26% en el segundo trimestre (INDEC, 2020).

**Figura 2**

*Vista del mural al ingreso del establecimiento*



*Nota:* Este sector del mural muestra símbolos y objetos que hacen referencia a la especialidad Electrónica como Ley de Ohm y soldador de estaño.

La matrícula escolar –709 estudiantes durante 2020– se conforma con jóvenes provenientes de otras zonas costeras cercanas, como Santa Clara, Mar de Cobo y Santa Elena ubicadas hacia el norte; San Patricio, Bosque Peralta Ramos y Punta Mogotes, hacia el sur. Otros estudiantes, que llegan desde Gloria de la Peregrina, Sierra de los Padres, Colinas Verdes, forman parte de familias que se sustentan económicamente gracias al cinturón fruti-hortícola que rodea el partido de General Pueyrredón. Algunos

alumnos son hijos de inmigrantes provenientes de Bolivia, Venezuela o Perú. Otros viven en los barrios Las Lilas, Belgrano, Las Dalias, Parque Peña, Puerto, Las Avenidas. A veces los hogares no tienen ningún integrante que posea trabajo estable. En otros casos, desarrollan micro-empresarios, o se desempeñan en relación de dependencia. Algunas familias que pagaban cuotas en instituciones privadas han decidido elegir la EEST N°2 por motivos diversos, según explican al solicitar las vacantes. Algunos manifiestan acercarse en

busca de la especialidad Programación –única escuela en la región con esa alternativa–. En otros casos, toman la decisión de elegir la educación pública dado el aumento de las cuotas, y algunas personas refieren acercarse por recomendaciones varias, como muchos hijos y familiares de docentes, directivos y profesionales que asisten a nuestra escuela. Los estudiantes con discapacidad también enriquecen las particularidades de la matrícula institucional. Así, en la carpeta que las familias deben completar en el momento de inscripción se incluye un folio en el que se solicita información respecto de antecedentes de proyectos de inclusión en los cuales los ingresantes estuvieron involucrados, con el fin de coordinar la elaboración conjunta del dispositivo pedagógico con las configuraciones de apoyo para los casos que sea necesario (DGCyE, 2017, Resolución 1664).

Con respecto a los indicadores que suelen informar sobre el capital cultural (Bourdieu, 1980) de las familias, también es muy variado: algunos padres o tutores son profesionales, otros han cursado estudios terciarios, universitarios y muchos otros no han terminado la escuela secundaria.

En base a lo que explicamos en párrafos anteriores, podemos asegurar que las múltiples juventudes (Briascó, 2012) que habitan la EEST N°2 Educación y Trabajo la posicionan como una de las escuelas cuya matrícula inicial posee mayor diversidad social, económica y cultural de Mar del Plata. Es una escuela particularmente inclusiva en el proceso de ingreso, el cual se rige por la Resolución de la DGCyE N° 587 (2011). Todas las familias que inscriben a sus hijos en los plazos previstos logran su ingreso a 1er año. Los cursos – que son seis para primero, cinco para segundo, cuatro para tercero y tres desde cuarto hasta séptimo año– van teniendo un incremento de matrícula que se evidencia por el crecimiento del número de estudiantes que promociona año tras año. Sin embargo, la cantidad de cursos que conforma la planta orgánica por año de estudio evidencia que no todos los que ingresan permanecen en la escuela. Así, a partir de esa inscripción plenamente inclusiva, surgen líneas de trabajo al interior de la gestión institucional como la búsqueda de posibles modos de exclusión latentes en las prácticas de enseñanza. Si bien el porcentaje de estudiantes que llega a cursar 7mo año va en aumento a través de los años, aún es muy elevado el número de alumnos que abandona la modalidad antes de culminar sus estudios del nivel (Ver tabla 1). Esa decisión de cambio de escuela responde sin lugar a dudas a múltiples motivos. De

todas esas cuestiones, en esta investigación específicamente nos preguntamos por aquellas razones que implican nuestras prácticas de enseñanza.

<b>Tabla 1</b>								
<i>Número de estudiantes que conformaron la matrícula de 1ero a 7mo año desde el año 2014 de la EEST N°2</i>								
Año	1ero	2do	3ero	4to	5to	6to	7mo	
2014	163	151	77	72	31	31	26	551
2015	161	135	102	68	49	23	35	567
2016	165	127	94	87	51	37	21	582
2017	167	156	93	86	57	45	37	641
2018	153	150	102	89	54	50	38	636
2019	166	146	123	93	62	54	45	689
2020	164	154	119	105	66	56	45	709
Esta tabla muestra la evolución de la matrícula año a año.								

En Argentina los estudiantes que actualmente asisten a las escuelas de la modalidad técnico profesional obtienen, al finalizar el nivel secundario, una certificación legal que los habilita como profesionales en la especialidad que han elegido. Por ese motivo, como lo explica De Ibarrola (2012), la ETP impone articulaciones, vinculaciones, flexibilidad e intercambio entre el mundo del trabajo y la escuela. Algunas de las estrategias que permiten llevar a cabo estos propósitos son recomendadas en el diseño curricular (DGCyE, 2018, Resolución 5187) e incluyen resolución integral de problemas, estudios de casos, desarrollo de micro-emprendimientos, participación en puestos de trabajo, entre otros.

## Trabajo de campo

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos etapas sucesivas: una de ellas consistió en la observación y registro de lo que hablaron e hicieron los docentes participantes durante sus clases de taller; la otra se implementó por medio de entrevistas, con la intención de reflexionar sobre lo que dijeron esos maestros sobre sus propias experiencias de enseñanza.

**Figura 3**

*Vista del mural al ingreso del establecimiento*



*Nota:* Este sector del mural alude a personalidades referentes de la especialidad Programación: Steve Jobs cofundador de Apple y Bill Gates cofundador de Microsoft.

En el primero de los capítulos de esta sección, presentamos un espacio de trabajo: el *taller de dirección*. Allí se llevaron a cabo las conversaciones que he mantenido con mis colegas del equipo de gestión, referidas a las buenas prácticas docentes. Esas conversaciones surgieron espontáneamente, dada la preocupación a la que hice referencia en la introducción de este trabajo y a la cantidad de horas compartidas con mis compañeros en ese lugar que describo. En el segundo capítulo, hemos analizado, a la luz del marco

teórico, esta y otras preocupaciones que fueron surgiendo durante el proceso de investigación. Las mismas fueron documentadas en el registro auto-etnográfico, el cual construimos con el fin de transparentar mi implicancia y perspectiva política en la temática abordada. El tercer capítulo se trata de un análisis e interpretación del trabajo etnográfico. Los hechos no fueron narrados en el orden que sucedieron, ni agrupados de acuerdo a cada una de las clases observadas. Al contrario: por medio de la narrativa fuimos articulando recurrencias, particularidades y diferencias intervenidas con los aportes del marco teórico. Con respecto al cuarto capítulo, resulta del análisis de las entrevistas realizadas a cada uno de los maestros de habilidades prácticas, las cuales fueron revisadas y autorizadas previamente. Finalmente, en el quinto y último capítulo de este apartado, presentamos un

entramado que relaciona cada uno de los capítulos precedentes entre sí, con la intención de otorgar sentidos y construir rupturas que nos permitan volver a pensar la bondad de nuestras prácticas docentes.

## Capítulo I Relato de una experiencia auto-etnográfica

**Figura 4**

*El taller de dirección*



*Nota:* Un día cualquiera en el taller de dirección.

Durante el desarrollo del trabajo etnográfico nos sorprendimos al desnaturalizar el aula donde trabajamos los integrantes del equipo de gestión institucional. En la escuela, la llamamos *la dirección*. Sin embargo no es similar a las direcciones que hemos conocido en otras instituciones educativas; de hecho, nunca había visto una igual. Inmediatamente luego del ingreso se observan varias impresoras 3D, cuatro bancos similares a los que usan los

estudiantes con sus respectivas computadoras dispuestas contra las paredes y un escritorio barato ubicado en el medio de una sala dividida por una pequeña pared que no abarca todo el ancho del aula. En sintonía con la sencillez del escritorio, las sillas que a diario se observan en el lugar son caprichosamente distintas unas de las otras. Se ve la pava eléctrica, el mate, los alargues, varias cajas apiladas, un domo en miniatura, el ventilador improvisado con el cooler de un gabinete en desuso, algunos guardapolvos azules colgados en un perchero y un par de Lobos de Mar<sup>14</sup> ubicados sobre un armario metálico, por nombrar algunas particularidades físicas que distinguen este lugar de lo que habitualmente conocemos como “la dirección” de otros establecimientos educativos. Sin embargo, lo que particulariza más especialmente este espacio es la modalidad de trabajo compartido entre nosotros, los integrantes del equipo de gestión. Hemos conversado sobre la necesidad de cerrar a veces la puerta de ingreso para evitar distracciones mientras trabajamos. Sin

<sup>14</sup> El Premio Lobo de Mar al Deporte y la Cultura es tradicionalmente organizado por el Círculo de Periodistas Deportivos de Mar del Plata y se otorga una vez por año.

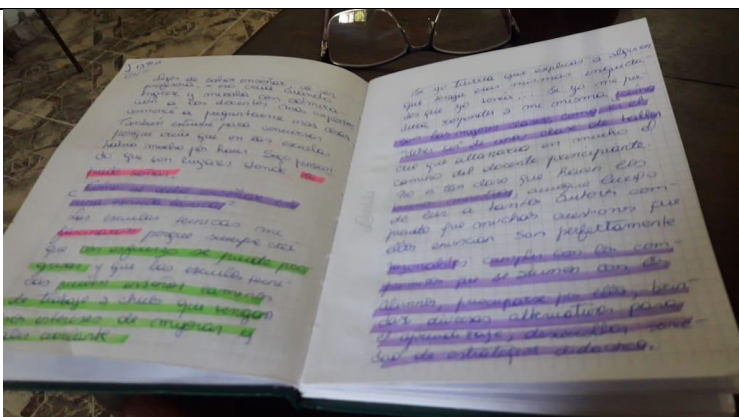
embargo, decidimos que esté abierta siempre que sea posible, por varios motivos. Por un lado, facilita el intercambio y la comunicación necesaria para el trabajo en equipo; por otra parte, preferimos que los estudiantes, las familias, los docentes, el equipo de orientación, puedan acercarse a plantear sus inquietudes, sin cita previa, dado que entendemos que es un modo estratégico de resolución de conflictos antes que éstos se agraven. Quizá cuando volvamos, todavía en tiempos de COVID, debamos cambiar la estrategia de funcionamiento. Si bien desborda los objetivos de esta tesis, a futuro nos gustaría implicarnos en una descripción y análisis más profundos que aborde aspectos relativos al lenguaje, la camaradería, la circulación permanente, los modos de resolución de conflictos, la construcción conjunta de estrategias de gestión y otros aspectos que distinguen este espacio y motivan que desde ahora lo llamemos *taller de dirección*.

## Capítulo II Análisis de las prácticas docentes a partir del registro auto etnográfico

Aquellas posturas epistemológicas y políticas que fui adoptando durante estos años de aprendizaje e investigación incidieron en las intervenciones cotidianas que he realizado como docente e integrante del equipo de gestión de la EEST N°2. Esta es la cuestión que analizamos a continuación, con el fin de transparentar aquellas concepciones de las buenas prácticas docentes que me son propias y que necesariamente influyen y se ven influidas en/por este trabajo.

**Figura 5**

El registro auto-etnográfico: preocupaciones



*Nota:* “Hace unos días que no puedo ir a la escuela. Posiblemente usé mal mis cuerdas vocales –dijo el Otorrino– Lo que más extraño es el personaje o la faceta de Viviana que les habla durante la formación. ¿Será allí donde se quedó mi voz? ¿Qué creo que es tan importante decir?” (RAET, p.42)

### I. La preocupación por la mejora

Cierta recurrencia en la preocupación por la mejora de la enseñanza invade el registro auto-etnográfico, asumiendo a veces la forma de reflexiones y otras veces impulsando estrategias de gestión institucional.

Las apreciaciones que constan en los registros no refieren a lo bueno o lo malo, sino a las mejoras. Por

ejemplo: “creo que se trata de hacer mejoras y que cada año sea mejor que el anterior” (RAET, p.12). Esta reflexión evidencia el cuestionamiento que he gestado respecto a lo considerado bueno y la incidencia de la bibliografía que ha revisado esas concepciones.

### II. Lo bueno en la enseñanza de taller según el equipo de gestión

Ante dificultades que se presentaron en la relación vincular entre un grupo de estudiantes y uno de los docentes, surgió un debate en el taller de dirección. Año tras año los alumnos se acercan a decirnos que no entienden las explicaciones o que no está claro cómo van a ser evaluados. Los integrantes del equipo de gestión hemos intercambiado

opiniones con respecto a qué consideramos bueno para la enseñanza en la escuela técnica. Así se lee en un apartado del registro auto-etnográfico: “Otra vez problemas con XX. Los chicos se quejan porque dicen que no les explica y bromea sobre sus trabajos” (RAET, p.16). El vicedirector del turno tarde dijo al respecto que de nada sirve saber tanto ni ser un especialista en la tecnicatura, como XX, si en su rol de docente no sabe enseñar. El director, en cambio, consideró que en nuestra modalidad es muy importante conocer el contenido, condición que XX reúne excelentemente. También citó ejemplos de algunos otros docentes que en primera instancia no logran conquistar al curso, pero que son respetados cuando los chicos se dan cuenta de lo que saben. El jefe de área expresó que en primera medida hay que conocer muy bien lo que se va a enseñar porque estamos formando profesionales y, luego, enseñar es algo que surge naturalmente. Intervine en esta conversación como vicedirectora del turno mañana, opinando que creía imprescindible mantenerse actualizado en lo que refiere a la tecnicatura, pero también hay que saber y querer enseñar, que tendría que existir un equilibrio entre la profesión de educador y el conocimiento de la especialidad (RAET, p. 25 y 26).

En esa conversación quedó de manifiesto que los integrantes del equipo de gestión de la EEST N°2 conciben de distintos modos lo que es bueno en una práctica de enseñanza de taller. Sin embargo, durante estos intercambios, a partir de la actitud de escucha y la participación a través de la opinión, se pueden conocer otras perspectivas y repensar las propias. Frecuentemente, los diversos puntos de vista no se contradicen totalmente, sino que se complementan y enriquecen, mientras construyen a través de ese diálogo permanente una conceptualización que sincretiza las distintas perspectivas.

### III. El éxito

El éxito como categoría emerge a partir del análisis de los registros. Por ese motivo, hemos tomado para iniciar el análisis la segunda acepción de esa palabra, ofrecida por la Real Academia Española (RAE). Lo entendemos, entonces, como la “buena aceptación que tiene alguien o algo” (RAE, 2020). A partir de esta definición nos resulta curiosa la referencia a “lo bueno” que se encuentra instalada tanto en la definición de éxito a la que hacíamos referencia, como en el título de este trabajo de investigación. Así se pone en evidencia una relación con “las buenas prácticas docentes en el campo de la formación

técnica del nivel secundario” que nos inquieta e interpela. En algunos casos, los registros denotan admiración hacia distinciones alcanzadas en diversas instancias externas a la escolar como por ejemplo: “obtuvo junto a sus alumnos primeros premios uno tras otro” (RAET, p.5). En otras oportunidades, se identifica como exitoso que los estudiantes próximos a finalizar tercer año de ciclo básico<sup>15</sup>, prefieran una especialidad entre otras para continuar su especialización. Esto se deduce de la afirmación “la especialidad Construcciones se convirtió en la estrella de la EEST N°2, ya que es elegida por una amplia mayoría de estudiantes” (RAET, p.5)<sup>16</sup>. En cambio, interpretamos que se considera un fracaso la no elección de una especialidad por parte de los alumnos. Así leemos “se observa la contraposición con lo que sucede en Informática y en Programación” (RAET, p.6). Inferimos, entonces, que existe un juego de seducción que consiste en la conquista de estudiantes para cada una de las especialidades. Sin embargo, y volviendo al tema del éxito, en otros apartados del diario auto-etnográfico aparece un cuestionamiento reflexivo que expone la desconfianza hacia lo exitoso, como por ejemplo “llegó a la instancia internacional en menos de un año. Sin embargo, me pregunto si esa es una buena práctica de enseñanza. ¿Por qué lo sería? ¿Porque ganó?... ¿Y qué pasa con los otros alumnos de la escuela?” (RAET, p.11). Así, hace explícita la duda respecto de si esos ítems que evidencian cierto reconocimiento social son suficientes para considerarlos ejemplos de buena enseñanza—ya que, además, sin establecer relaciones causales *necesarias* entre la enseñanza y el aprendizaje, es difícil sentirse responsable del logro de los estudiantes—.

Curiosamente en otras oportunidades, se evidencia cierta reutilización de lo que se construye como éxito en las redes sociales de la escuela. Así leemos:

El sitio de *face* se ha creado hace tres años con el fin de divulgar los logros de los estudiantes. Siempre pensé que lo que creemos sobre nuestros proyectos finalmente hace lo que son” (RAET, p.9). Así, “la comunidad responde y se suma a las felicitaciones generando entusiasmo en los alumnos (RAET, p.8).

La publicación del 11 de noviembre de 2019 por ejemplo, expresa:

---

<sup>15</sup> Los estudiantes de la modalidad técnico profesional eligen la especialidad al finalizar tercer año.

<sup>16</sup> Durante los dos años anteriores a 2018, momento en el que se escribió el registro auto-etnográfico, Construcciones fue la especialidad más elegida. Pero durante 2019 y 2020 las opciones preferidas fueron Electrónica y Programación.

Gracias chicos por todo el esfuerzo que han realizado para preparar la muestra de trabajos de la EEST N°2 2019. Agradecemos a los profesores que los han acompañado, a las familias que nos visitaron, a Luciana y Malena que realizaron la acreditación.... Mucho esfuerzo e increíbles proyectos. Felicitaciones a todos!!!! (EEST N°2, 2019)<sup>17</sup>.

Esta construcción del entusiasmo nos remite al apartado que Sennett (2009) ha dedicado al debilitamiento de la motivación, en su libro *El Artesano*. El autor explicó que dos cuestiones pueden despertar el deseo de trabajar en la actualidad, aunque no son lo suficientemente potentes para sostener el trabajo artesanal: una de ellas es trabajar por el bien de la comunidad, cuestión que está más vinculada a la ideología socialista y la otra, es la de competir con el fin de obtener recompensas individuales, la cual resulta más cercana a la perspectiva capitalista. Tal como se lee más arriba, el propósito de la red *Facebook* de la EEST N°2 es divulgar logros, felicitar, y motivar a través de la promoción de ese éxito que estamos analizando. En algunos casos se moviliza la idea de éxito colectivo y se incentiva el reconocimiento social hacia la escuela. En otras ocasiones, por medio de la difusión de concursos, se busca involucrar a los estudiantes desde una perspectiva más individualista o capitalista, siguiendo la perspectiva de Senett. Sin embargo, el éxito de uno o alguno de los integrantes de la comunidad es luego interpretado como el éxito de todos. Así se observa en la misma red social en la publicación del 27 de junio de 2020:

Informamos a la comunidad que Nicolás Yomha, estudiante de 4to año especialidad Programación de la EEST N°2 "Educación y Trabajo" fue invitado a participar en la selección del Equipo Olímpico Argentino. Obtuvo el 9no puesto en esta instancia, la cual debió ser virtual dada la condición de aislamiento que vive el país. Felicitamos a Nicolás y a su familia por este gran logro que nos llena de orgullo. Agradecemos además al profesor Julio Mármol por su acompañamiento. (La foto es del año pasado) (EEST N°2, 2020).

Nuevamente el éxito es reutilizado con la intención de generar entusiasmo. Vuelvo a preguntarme en el marco de esta investigación si son todas estas, las socialmente

---

<sup>17</sup> Las publicaciones en Facebook que son citadas en este capítulo son de mi autoría, por eso enriquecen el contenido del diario auto-etnográfico

consideradas exitosas, las buenas prácticas docentes de taller. A partir de este análisis, si bien encontramos puntos en común con las investigaciones presentadas por Zabalza (2017), tales como la narrativa de éxito, la visibilidad y el reconocimiento social que las concibe como buenas, otros aspectos, como la duda presente en el registro auto-etnográfico y la reutilización del éxito que ha quedado en evidencia, nos invita nuevamente a dudar sobre la bondad atribuida a las prácticas, especialmente a partir de los modos acrílicos, eufóricos y generales en los que así se las considera.

#### IV Estrategias de gestión para la mejora de las prácticas

Constan en las anotaciones una variedad de acciones llevadas a cabo por el equipo de gestión con el propósito explícito de mejorar la enseñanza. Entendemos al equipo directivo de la EEST N°2 como un grupo de docentes que tiene a su cargo la gestión institucional. Esa tarea involucra distintas actividades, pero, a los fines de este análisis, explicitamos que la entendemos como una práctica docente porque mientras esos maestros gestionan, siguen enseñando. Esta afirmación merece un desarrollo más amplio que intentaremos anticipar a continuación. Para ello presentamos algunas estrategias de gestión que se desprenden del registro auto-etnográfico. Una de ellas es el esmero por visibilizar los proyectos que desarrollarán los estudiantes durante el año, prediciendo de algún modo su éxito en términos de algunas de las variables enunciadas en el apartado anterior. Por ejemplo: “pienso que publicar los proyectos en marzo puede ser valioso” o “se divulgan los proyectos que profesores de distintas especialidades van presentando. Se arma un afiche para pegar en el ingreso al establecimiento y paralelamente se van publicando en *Facebook*”. Aquí, esta visibilización nos remite nuevamente a la reutilización del éxito que mencionábamos en el apartado anterior. Queda evidenciada la intención de alentar, de construir en el imaginario de la comunidad la expectativa por el logro de los propósitos de los alumnos. Otra estrategia observada es la intención de comprometer la participación de equipos de docentes, a cargo de distintas materias, como asesores de proyectos de los estudiantes. Los proyectos que se desarrollan en las materias de taller necesitan involucrar saberes diversos. Por ejemplo: el proyecto debe ser redactado, incluir un cómputo de presupuesto, un análisis de mercado, pueden requerirse traducciones, incorporar temas de otras materias como Biología, o Historia. Así se lee “escribir indicaciones para las evaluaciones integradoras por proyectos es el criterio que preferimos adoptar” ” (RAET,

p.49). Es la decisión que ha tomado el equipo de gestión de la EEST N°2, dado que la normativa vigente para evaluaciones integradoras (DGCyE, 2018, Circular de firma conjunta 23710458) indica que la escuela decide qué materias participan para cada año de cursada y abre la posibilidad de evaluar por proyectos en lugar de las pruebas escritas tradicionales. Acordar esta modalidad de evaluación “es un gran trabajo dado que la comunicación entre los docentes involucrados no siempre es sencilla: Es una escuela grande y los profesores asisten en distintos turnos, lo que complica el encuentro para generar acuerdos y a esta altura del año están cansados” (RAET, p.49). Los docentes que se desempeñan en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires suelen dirigirse de una escuela hacia otra durante el día. Si bien existen reuniones institucionales de asesoramiento y formación, cada profesor elige a qué escuela asistirá, generalmente aquella en la que más horas de trabajo desempeña, dado que no es posible participar en todas. Por ese motivo, luego de una jornada o reunión institucional, se envía un resumen escrito a todos los profesores de la escuela.

También el diálogo es reconocido en el diario auto-etnográfico como herramienta de uso cotidiano para la construcción de las buenas prácticas docentes. Así se pueden leer conversaciones (Skliar, 2017) con los estudiantes “Les digo siempre que lo más importante es el respeto.....lo digo porque somos tantos y tan distintos que solo si podemos respetarnos podemos avanzar”. También aparecen conversaciones con los docentes: “Hoy volví a hablar con Adrián, porque habíamos acordado hace ya casi un mes que organizaríamos un espacio de consulta”. Ese diálogo se enriquece con la interacción que habíamos mencionado en el capítulo anterior, al describir el trabajo en el taller de dirección. Se lee “Hoy recordé a Jackson, en este caso, por la cantidad de interacciones que sucedieron en la dirección... mi preferida es la gestión pedagógica...así, cuando llego a la dirección luego de la formación, sé que alguien ingresará a retirar el cañón, la pantalla, hojas, o conversar sobre una dificultad que surgió con un profesor o compañero de clase” (RAET, p.52).

Otra estrategia de gestión que se desprende de los registros es la publicación web de contenidos de estudio desde el sitio web de la escuela:

Ante las dificultades que genera la enseñanza de programación, se publicaron videos explicativos en el sitio web de la escuela para que lleguen a todos los

estudiantes. Me preocupan aquellos que son parte de un curso en el que el docente a cargo falta en muchas ocasiones o da la clase sin ganas (RAET, p.10).

Este ejemplo, ideado para la mejora de la enseñanza de la programación, luego se utilizó para todas las especialidades (EEST N°2, 2019).

#### V Certificación institucional y proceso de inclusión

Dos categorías emergen en tensión al analizar los rasgos que constituyen las buenas prácticas docentes que se llevan a cabo en las materias de taller. Las llamaremos “certificación profesional” y “proceso de inclusión”.

Entendemos la “certificación profesional” como la credencial que obtiene el egresado de las escuelas secundarias cuya modalidad es la técnico profesional, y se construye con la acreditación de cada una de las materias que integran el plan de estudios. Los maestros de habilidades prácticas intervienen dejando constancia, por medio de la calificación, de la adquisición progresiva de conocimientos, habilidades y aptitudes (Gallart & Jacinto, 1995) que permiten al estudiante tomar decisiones tendientes a la resolución de problemas en situaciones críticas (Schön, 1998). Esas habilidades se encuentran referidas en los perfiles profesionales de cada especialidad. La certificación, entonces, se materializa en un título que habilita al técnico para ejercer una profesión cuya incumbencia—dependiendo de la tecnicatura que ha cursado— le dará la posibilidad de matricularse en los Colegios Profesionales de Técnicos de la provincia de Buenos Aires. El ejercicio profesional de esos técnicos, podría, potencialmente, poner en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos o los bienes de los habitantes (Ley Nacional de Educación Técnico Profesional, 2005, Artículo 23).

Esta preocupación por la relación directa que existe entre los aprendizajes acreditados y la certificación profesional que conlleva quedó en evidencia en los registros. Así se lee “un Maestro Mayor de Obras debe desarrollar capacidades que resguarden la seguridad de las personas que habitarán los edificios que ellos proyecten. Por eso entiendo la exigencia que deben enfrentar para la acreditación de la materia Proyecto Final” (RAET, p.20). En otro tramo del diario consta: “Adrián Suarez y Marcelo Troisi, docentes que he observado durante el trabajo de campo, me han convocado como vicedirectora de la escuela a conversar con los alumnos de 4to 1era.... dado que no están presentando las láminas

completas o en algunos casos no las han presentado directamente. Los docentes plantean su preocupación al respecto” (RAET, p.30). Por eso, a partir de la inquietud de los maestros de habilidades prácticas, los directivos notamos que algo no va bien en cuarto año, que es el primero en el que se profundiza sobre la especialización.

A la otra categoría la llamaremos “proceso de inclusión”, el cual es entendido en este trabajo como una serie de acciones institucionales e interinstitucionales que son puestas en marcha con el propósito de facilitar el acceso y trayecto con aprendizaje de las personas que estudian en escuelas secundarias de la modalidad. Los procesos de inclusión a los que hacemos referencia atienden la vulnerabilidad de los sujetos que se podrían encontrar excluidos por distintas circunstancias. En algunas ocasiones se trata de personas con discapacidad física o mental, en otras las desventajas aluden a la pobreza y el capital cultural incorporado (Bourdieu, 1987), la condición social, étnica o económica. Entendemos a la inclusión como un proceso, dado que no queda garantizada con explicitar una intención, con actos aislados ni con la sola presencia de normativa que la avale. Por eso, consideramos necesaria la implementación de dispositivos contruidos a tal fin.

La preocupación por llevar a cabo procesos de inclusión se evidencia en los registros escritos. Esa particularidad no es extraña, dada mi perspectiva política, pero también se encuentra consignada en la normativa vigente, que explícitamente establece que la educación secundaria debe ser inclusiva y de calidad, aportando un nuevo factor a la concepción de la bondad de la práctica docente. En el mismo caso que presentábamos anteriormente, que aludía a los estudiantes que no estaban presentando las láminas completas, múltiples podrían ser las causales de esa circunstancia, pero se observan abordajes de algunas de las posibles, en busca de alternativas de inclusión.

Durante la conversación que llevamos a cabo en el curso con estudiantes y docentes:

pregunté a los docentes si ellos estarían dispuestos a explicar (nuevamente) algún procedimiento que los alumnos no hayan comprendido. Ambos (Marcelo Troisi y Adrian Suarez) aseguraron estar dispuestos. Les dije a los chicos que no debían desanimarse si lo que hicieron no fue suficiente para aprobar, sino que era necesario duplicar el esfuerzo (RAET, p.31, p.32).

Dos posibles situaciones de exclusión son abordadas en esta frase. Una de ellas es que el capital cultural con el que cuentan los estudiantes al iniciar la especialidad podría no ser suficiente para acceder fácilmente a las propuestas de trabajo de las materias del campo de la formación técnico específica. La otra se hace explícita al mencionar la necesidad de redoblar el esfuerzo, ya que hace referencia a la cultura del trabajo, que también debe aprenderse para poder avanzar en la escuela técnica.

También con respecto al proceso de inclusión en otro apartado se lee:

Hoy se acercó una alumna de primero y me dijo: vice en casa mi mamá no tiene plata y no comí nada. Dice mi preceptora si quedó algo en la cocina. Y no quedó. Así que busco algo en la dirección y se lo ofrezco. Enseguida pienso que no existe buena práctica docente que pueda ser recibida con hambre... Vuelvo a preguntarme cuántos de los setecientos tendrán hambre (RAET, p.47).

Esta temática amerita un análisis mucho más profundo, que desborda también los objetivos de este trabajo. Los cuarenta y cinco cupos para el almuerzo nunca alcanzan, y muchos chicos están once horas en la escuela mal alimentados. Esta situación que aquí se pone en evidencia suele estar naturalizada. La mayoría de los chicos que tienen hambre no lo dicen y los docentes enseñamos mientras tanto, olvidamos esta circunstancia, quizá porque es necesario olvidarla, así como se olvida la inminencia de la muerte.

Estos presentados son solo dos ejemplos de situaciones de exclusión que se encuentran presentes en la cotidianeidad de la EEST N°2. En este contexto, el frágil proceso de inclusión que podemos habilitar entra en conflicto con la “certificación profesional” mencionada anteriormente, cada vez que los tiempos que demanda esa inclusión no se condicen con los que requiere la acreditación de una materia. Así la complejidad del inter-juego entre ambas categorías se pone en evidencia, disputándose la bondad de la práctica docente objeto de nuestro análisis.

### Capítulo III Análisis de las prácticas docentes a partir del registro etnográfico

El aserrín libera un aroma particular que impregna la sala en la que los chicos construyen el banquito de pescador. Ese espacio, separado por una abertura sin puerta, se comunica con un salón en el que otro docente enseña a hacer una parrilla. Hacia el fondo, un sector más restringido, es destinado a trabajos de soldadura. El olor del aserrín se mezcla con el de la grasa y los metales. En cambio, el laboratorio de programación, ubicado en otro piso, tiene un aroma similar al del resto de las aulas de la escuela. Jackson (2001) lo ha referido como un olor universal que impregna todo el edificio. En la EEST N°2 “Educación y Trabajo”, el barro seco que lentamente se convierte en tierra siempre está a la vista. Llega desde zonas periféricas de la ciudad, recorre las escaleras, los lugares comunes y se instala tanto en aulas como en los talleres, mezclándose con el detergente, la lavandina, y el aroma de la comida que en el horario del mediodía avanza desde la planta baja. Los estudiantes habitan la escuela siempre con guardapolvo azul, a veces con un tablero de dibujo, a veces, con maquetas, o tableros de electricidad.

En una de las materias, Dibujo Tecnológico de 4to año especialidad Construcciones, observo que dos docentes –uno de cada grupo– cumplen el mismo horario, comparten el aula y participan coordinadamente de la enseñanza. Mientras los docentes enseñan, pienso en la estrategia didáctica que ponen en juego, en la cual se inmiscuye el lenguaje profesional específico y un modo de hablar muy particular que describiremos más adelante. Por ejemplo, durante una de las clases pude observar una explicación didáctica a cargo del maestro de habilidades prácticas, Adrián Suarez. En los apuntes consta:

Toma el libro de aula. Lo abre. Dice: es un diedro pero para que sea diedro tiene que estar unido por una línea de tierra. Marcá la línea de tierra (le dice a un alumno). Miren esto. ¿Qué pasa si yo rebato así? Vení flaco, que te voy a necesitar (le dice a otro alumno). Si yo rebato, rebatí flaco ¿ven ahí?, este es el famoso método Monge (ETS, p.2).

En la figura 5 quedó ilustrada la explicación didáctica del método Monge<sup>18</sup>, la cual fue acompañada con apoyaturas visuales que los mismos estudiantes ayudaron a construir. Adrián Suarez usó la narración (Sanjurjo, 2008) desde el inicio de la clase, incluyendo en ella muchas otras estrategias como en el caso de este episodio que fue fotografiado. Así, el uso del vocabulario específico se inscribe en la trama de la estrategia de enseñanza, enriqueciéndola y haciéndola propia de la especialidad en la que se pone en juego.

**Figura 6**

*Estrategia didáctica: explicación y apoyatura visual*



*Nota:* Dos estudiantes colaboran durante la explicación. El que se ubica a la derecha está rebatiendo<sup>19</sup>.

En las clases observadas, los docentes propusieron actividades que consistían en la construcción de un objeto, pudiendo ser este tangible como es el caso del banquito de pescador (ED, p.1), un diseño gráfico, como las láminas que presentaba Suarez (ETS, p.1), un proyecto complejo (ETS, p.1), o un objeto virtual como es el desarrollo de código de programación (EA, p.1). En otra ocasión,

se puso en marcha una práctica solidaria como sucedió durante la clase de María Aguirre, quien dedicó una hora a compartir la experiencia de desarrollo de software con otro grupo de alumnos de ciclo básico (EA, p.2). En el producto o servicio que el estudiante debe desarrollar –en ocasiones es un trabajo individual y en otras es grupal– se ven involucrados contenidos de otros espacios curriculares. Por ejemplo durante la presentación del proyecto que se había propuesto para la Evaluación Integradora (DGCyE, 2018), a cargo de uno de

<sup>18</sup> Es un método gráfico de representación que consiste en obtener la imagen de un objeto (en planta y alzado) mediante la proyección de haces perpendiculares a dos planos principales de proyección: horizontal y vertical.

<sup>19</sup> Rebatir un plano consiste en girarlo a través de una de sus rectas características, la cual actúa como una bisagra hasta hacerlo coincidir con uno de los planos principales de la proyección, o colocarlo paralelo a uno de ellos (Perez G., 1997)

los grupos de jóvenes del curso, Marcelo Troisi preguntó: “¿cómo se hizo el cómputo? (ETS, p.5). Ese contenido pertenece a otra materia, así como la redacción que deben realizar los estudiantes al presentar el trabajo impreso. Otra particularidad es que los proyectos encomendados en esta instancia de nivel superior son distintos entre sí, por lo cual cada equipo se enfrenta a situaciones problemáticas diversas, que requieren el desarrollo de habilidades profesionales complejas (Schön, 1992). Además de la actividad presentada, cuya resolución requiere la puesta en juego de saberes teóricos, los docentes han solicitado explicaciones de parte de los alumnos con respecto al procedimiento que pusieron en marcha para realizar algo. Por ejemplo: “No me digas agarro la escuadra y lo hago. No. Explicame”. En otra ocasión: “a ver: definila un poco mejor, no te entiendo” (ETS, p.2). Esta solicitud de los docentes apuesta a poner al estudiante en un rol activo que consiste en implicarse ante la necesidad de explicar algo que él mismo hizo. De ese modo, el estudiante afianza el procedimiento realizado para la elaboración del bien o el servicio, y además debe poner en juego la oralidad y el uso de vocabulario técnico. En otra oportunidad María Aguirre, pidió justificaciones: “¿Por qué es un método constructor?” o “Nicolás estás muy callado. A ver... decime. ¿Está diciendo cualquier cosa la profe?” (EA, p.1).

En los casos que se ha requerido la construcción de objetos, como se muestra en la figura 6, se ha notado la circulación de los estudiantes por distintos sectores del taller de acuerdo a la tarea que estaban realizando: “trae aserrín”; o “corran los bancos, no se trabaja sentado”; los alumnos van rotando en el uso de la agujereadora, y las morzas que están en distintos lugares del aula (ED, p.2). Este comentario, “no se trabaja sentado”, pone en evidencia la enseñanza de ciertas cuestiones que refieren a cómo habitar el entorno formativo. En este caso, el docente ha enseñado un modo de estar que facilita el desarrollo de habilidades prácticas de taller. En otros momentos de la clase, ha presentado reflexiones o indicaciones relativas al cuidado de la seguridad y la higiene: por ejemplo: “tenés que atarte el pelo” (ED, p.3). Consta en el registro etnográfico: “el profesor retira del cofre gafas de protección para los que están usando la agujereadora (ED, p.2).

**Figura 7**

Taller de ciclo básico



*Nota:* Los alumnos hacen el banquito de pescador. Clase a cargo de Marcelo Dorado.

En las paredes del taller también hay carteles indicadores de peligro y otras advertencias de seguridad (ED, p.1). En el mismo sentido, antes de terminar cada clase de taller, todos los docentes dedican unos minutos a guardar las herramientas y a barrer el aula. Llamaremos a estas enseñanzas *cuidar en el hacer*.

En la clase de Construcciones de ciclo

superior, durante la narración, se han presentado a los estudiantes algunas situaciones que podrían surgir en el futuro laboral: “Viene el comitente y les dice: tengo que hacer una cabaña y ¿ustedes qué hacen? Le dicen: para que voy a buscar el tablero.... ¡no! Por eso tienen que hacer el croquis, ahí, con una libretita” (ETS, p.). En otra oportunidad, el docente muestra el cuaderno de caligrafía diciendo “la carátula municipal va a ser la presentación de ustedes. Por eso hacen el rótulo”. En el primer caso, Adrián Suarez presenta una situación que hipotéticamente podría suceder en el futuro, cuando los alumnos ya sean profesionales. Esta estrategia aporta al posicionamiento en el rol de profesional que el estudiante debe construir, los invita a imaginar que ya son Maestro Mayor de Obras y a ensayar, con el pensamiento, los modos en que procederán cuando eso ocurra. En el segundo caso, el maestro de habilidades prácticas ha justificado frente a sus alumnos los ejercicios que deben hacer en el cuaderno de caligrafía y en cada uno de los rótulos de sus láminas. Lo hace estableciendo una analogía entre la prolijidad en la presentación de los planos municipales y la presentación del futuro profesional. Este aspecto de la narración del docente nos demuestra cómo se enseña en la EEST N°2 a pensar antes de la acción. Lo que

estos estudiantes harán durante su vida profesional ya se está pensando en la clase, tal como Schön (1992) lo ha referido en su libro *La formación de profesionales reflexivos*.

Además, en dos de las clases observadas existe una particularidad en el modo de dirigirse de parte de los docentes, que logra establecer distancia o cercanía con los estudiantes de acuerdo con la necesidad de la situación áulica. Por ejemplo, en uno de los casos, el tono de voz es más suave y cuidadoso al dialogar con un grupo de alumnas y más seco al dirigirse hacia los alumnos –no logré escuchar con precisión la conversación con las chicas, pero el docente adelantaba a ese grupo qué trabajo iban a realizar durante esa clase–. A los chicos que estaban un poco más inquietos, se dirigía usando frases más cortas, secas, con un tono apenas más elevado y simulando una distancia que aportaba un límite a esa actitud de alboroto. En otro momento, no hubo distinción de género, ya que al notar a un estudiante que no estaba trabajando, Marcelo Dorado dijo: “S., no te veo trabajar” y ante la presencia de una alumna que era de otro grupo, indicó: “Sa.!, su ruta”. En las palabras “S no te veo trabajar” (ED, p.2) a la vez que ha denotado un llamado de atención, individualizó al estudiante haciéndole un seguimiento más cercano, aun estando ubicado el docente en otro sector del salón. Observamos que este modo de comunicarse en el taller implica un lenguaje de la cordialidad, del afecto. Denota una cercanía, la construcción de un vínculo con los estudiantes que puede identificarse también a través de la presencia de un componente humorístico. Por ejemplo, mientras Marcelo Troisi tomaba asistencia, fue haciendo comentarios como “Rivero, el cantante”. También se manifestó este humor en el comentario que Marcelo Dorado hizo al docente del aula lindera, cuando se acercó a barrer el aserrín. Marcelo le dijo sonriendo: “seguí por allá”, señalando otro sector del aula (ED, p.4). Esa cercanía se ha construido otras veces en la incorporación de palabras dirigidas a los estudiantes como “vení flaco” –cabe destacar que al utilizar la palabra “flaco”, nombró a los alumnos del mismo modo que sus colegas docentes solemos llamarlo (ETS, pag 2) –. Así “el flaco” es Adrián Suarez, el docente que se desempeña como jefe de departamento de la especialidad Construcciones. En otras oportunidades, el vínculo se ha observado en el modo de saludarse, como en el caso de la maestra de habilidades prácticas María Aguirre, quien los recibía con un beso.

En varias oportunidades el director ha ingresado durante las clases observadas. En una ocasión, ante el desajuste de una morsa en el banco de carpintero, se acercó al ser convocado por el docente y ambos repararon el desperfecto (ED, p.5). En otro momento, ingresó al aula de Dibujo Tecnológico, aunque no hablaba con los estudiantes, sino que estaba haciendo indicaciones a otras personas respecto de reformas que estaba organizando en la infraestructura escolar (ETS, p.5).

Dado que soy integrante del equipo de gestión institucional, los estudiantes están acostumbrados a verme en la escuela y a veces a compartir el aula conmigo cuando participo en alguna clase. En esos momentos los chicos, –en mayor o menor medida– cambian de comportamiento. No actúan como cuando se sienten *en privado* o *como en casa* con su docente habitual y simulan que el extraño a la situación áulica cotidiana no está, aunque sepan de su presencia. Sin embargo, en el caso del estudiante S, sucedió de otro modo. En varias ocasiones se comunicó conmigo. En una oportunidad se detuvo en el medio del taller y me sonreía extrañado. En otro momento, agitaba su mano en signo de “hola” o “chau” acompañando ese gesto con la sonrisa. La última interacción consistió en acercarse y decirme: “estoy levantando las notas” a lo que respondí: “muy bien S. te felicito” (ED, p.5). Aquellos episodios en los que –durante el recorrido etnográfico– intervino en la escena el director, así como en el momento en que este alumno, S, me interpeló en el rol de vicedirectora, dan cuenta del intercambio permanente con estudiantes y docentes que requiere nuestra gestión de la EEST N°2 *Educación y Trabajo*.

Uno de los docentes recordó durante su clase a sus maestros de taller diciendo: “Mis clases las he sacado de mis propios maestros, yo aprendí de mis profesores. Ustedes se van a acordar de algunos profesores que ustedes tuvieron si llegan a ser docentes” (ETS, p.4). Este comentario nos remite al marco conceptual, dejando expuesto uno de los modos en los que los maestros de habilidades prácticas aprendieron a enseñar.

Las diversas tradiciones de enseñanza se cuelan en la narrativa de los maestros de habilidades prácticas, dejando expuestas en la misma clase diversas concepciones. Por ejemplo el método activo que precedió al surgimiento de la escuela nueva se ha puesto en juego en cada clase de taller cuando los estudiantes se han involucrado con el desarrollo de un bien o servicio para lo cual debieron ponerse en movimiento. También la rotación de

tareas establecida ya por Makarenko en la colonia Gorki se ha observado en la clase de Adrián y Marcelo cuando decían: “el que tuvo techo plano le dimos oblicuo y el que tuvo oblicuo le damos plano” (ETS, p.3).

Durante una reunión con las familias, uno de los papás manifestó que “cuando él iba a la escuela técnica la práctica de dibujo era desde el primer año de cursada y que los chicos cuando llegaban a cuarto estaban más preparados” (ERP, p.1). En esa conversación, Adrián Suarez le recordó al papá que

en aquella época ellos no tenían Filosofía ni Historia ni muchas materias que ahora en este diseño tienen. También hace mención a que no existía Informática ni Programación y que los chicos en taller solo aplicaban conocimientos más similares a la especialidad. Carpintería, Electricidad, etc. Suarez le dice: Ahora es distinto. A nosotros no nos tenían ninguna paciencia. Nos tachaban las láminas con rojo por ejemplo y yo no estoy de acuerdo con eso. Es una falta de respeto para el alumno (ERP, 2).

A partir de este diálogo, notamos que los modos de enseñar y de aprender en la escuela técnica fueron cambiando. Por un lado, los interlocutores hicieron referencia a lo que se enseña en contraposición a lo que se enseñaba hace años en ciclo básico. Efectivamente, las especialidades vinculadas con la tecnología como Informática y Programación no estaban incorporadas entre las ofertas de formación y por eso durante los primeros años, los chicos dibujaban mucho más. Ahora ese tiempo se distribuye entre todas las especialidades que tiene cada escuela, y por eso en la EEST N°2 los temas de taller para ciclo básico se fraccionan entre Construcciones, Electrónica y Programación. Esta particularidad tiene como objetivo que los estudiantes puedan elegir al finalizar tercer año la especialidad que les resulta más afín. Por otro lado, el maestro de habilidades prácticas aludió a cómo se corregían los trabajos antes y a que no les tenían paciencia durante el proceso de aprendizaje. Entiendo ambos aspectos como una evolución favorable. Por un lado, la modalidad ha diversificado la oferta formativa enriqueciendo el conocimiento básico de los estudiantes durante los tres primeros años, resignando la profundización –tal como lo ha señalado el papá– que se lleva a cabo durante el ciclo superior; por otro lado, interesa a los

finés de este trabajo la reflexión que Adrián ha manifestado acerca de los cambios en los modos de evaluar durante el proceso de enseñanza.

La preocupación por la acreditación de saberes profesionales también se puso en evidencia en la reunión con las familias que fue convocada por el equipo de gestión a pedido de los docentes de cuarto año de la especialidad Construcciones:

el profesor Suarez comenta que esta tecnicatura tiene una incumbencia profesional que permite al egresado firmar planos y dirigir la construcción de edificios de cuatro pisos y subsuelo, así como obtener matrícula de gasista de 1era categoría. Esto conlleva una gran responsabilidad para ellos como docentes y para la escuela dado que las vidas de otras personas se ponen en juego cuando un profesional actúa (ERP, p.1).

A partir de las palabras del maestro de habilidades prácticas, vuelve a surgir en este capítulo la tensión presente entre la certificación profesional y el proceso de inclusión. La preocupación se hizo manifiesta cuando los docentes plantearon la necesidad de conversar con las familias. Esa preocupación, entendemos, responde al perfil pedagógico que poseen los maestros de habilidades prácticas. No les resulta indiferente que los estudiantes aprueben o no. Por eso buscan apoyo en las familias. Por otro lado, la certificación profesional que la tecnicatura acredita, a la cual Suarez hizo referencia, tensiona en el pensamiento de estos maestros la responsabilidad por mantener la calidad de los contenidos enseñados.

## Capítulo IV Análisis de las entrevistas

Algunos rasgos que constituyen las buenas prácticas de taller se hicieron presentes en las palabras de los docentes entrevistados. A continuación presentamos un puñado de ellos, los cuales nos permitieron una mayor aproximación a nuestro objeto de estudio. Con respecto al sentido que las buenas prácticas docentes asumen en estos espacios para sus actores, entendemos que es una construcción compleja, a la cual este capítulo brinda aportes para la construcción final que será presentada en el entramado.

### I. ¿Qué enseñan los docentes de taller

En todos los casos los docentes manifestaron que, durante sus prácticas, enseñan a hacer. Así, el método activo de Henry Marion, al que hicimos referencia en el marco conceptual, se ha actualizado en el discurso de los maestros de habilidades prácticas de la Técnica 2. Lo encontramos en las palabras de Adrián, cuando dice que “los estudiantes ejercen un rol activo ya que son protagonistas del proceso de aprendizaje” (ENS, p.3). En otra oportunidad, al preguntarle qué se puede enseñar en el taller de la escuela técnica, nos respondió “una enseñanza vinculada con el hacer, con el trabajo, no hay escuela técnica sin taller” (ENS, p.2). De este modo, Adrián ha construido una analogía entre las palabras hacer y trabajo, a la vez que las ha relacionado directamente con el concepto de taller. Sin embargo, mientras en algunos momentos los entrevistados focalizaron su atención en la enseñanza de habilidades y destrezas básicas, en otros centraron su discurso en la enseñanza del hacer no rutinario, es decir, de aquel hacer que depende de la reflexión aplicada a situaciones particulares. Por otra parte, identificamos una tercera categoría que se entrelaza en el decir de los maestros de habilidades prácticas que se refiere a la enseñanza de ciertos cuidados que deben tenerse en cuenta durante el hacer.

### I. *Habilidades y destrezas básicas*

Decíamos que enseñar a hacer es un propósito que todos los docentes participantes han verbalizado. Así Marcelo Troisi expresó durante la entrevista, que “los talleres brindan la posibilidad de “...armar una parrilla metálica, una silla de madera, colocar a plomo un muro o hacer un cableado eléctrico” (ENT, p.1). Ejemplificó de ese modo diversas prácticas que llevan a cabo los estudiantes de ciclo básico. Al realizar estas tareas, los jóvenes ponen en juego habilidades innatas: localizar, indagar y desvelar, las cuales son

comunes a la gran mayoría de los seres humanos. Esas habilidades, se construyen por medio de la práctica adiestrada y son los fundamentos del saber artesanal, ya que la artesanía no requiere de habilidades excepcionales (Sennett, 2009). Además de ayudar a construir esas primeras destrezas, los docentes enseñan técnicas básicas como el modo de poner a plomo un muro, siguiendo los ejemplos de Marcelo Troisi. Al respecto, también ha explicado Piaget, al aprender por primera vez un procedimiento se pone en marcha un proceso de memorización y reflexión que permite repetirlo en próximas oportunidades. Si la tarea se hace rutinaria, pasa a formar parte del inconsciente práctico y por ese motivo muchas veces los profesionales no pueden explicar cómo proceden cuando hacen algo. Este conocimiento en la acción al que también ha referido Schön (1998) se construye durante los primeros años de cursada de la escuela técnica. A medida que se van realizando esas primeras prácticas, van surgiendo dificultades relacionadas con la ductilidad de los materiales, el uso de las herramientas y el intercambio con los compañeros del grupo. La resolución de estos primeros problemas moldea el objeto creado y a la vez la personalidad de quien lo crea, aportándole estrategias para la vida en sociedad (Sennett, 2008).

Adrián Suarez ha distinguido entre esas prácticas docentes de ciclo básico –de primero a tercer año– y las que se llevan a cabo en ciclo superior – de 4to hasta 7mo– explicando que las primeras “son orientadoras al ciclo superior en las distintas especialidades, en donde los estudiantes desarrollarán prácticas y proyectos de su propia creación” (ENS, p.2). A partir de estas expresiones y recuperando el recorrido etnográfico, advertimos que las clases de taller de ciclo básico proponen como actividades para sus alumnos ciertos trabajos que han sido diseñados previamente entre los docentes de la escuela y que, incluso, tienen planimetrías pegadas en las paredes de los entornos formativos. Por ejemplo, en primer año los estudiantes hacen un tablero, un banco de pescador y una lámpara. Así hay trabajos previstos para cada materia de ciclo básico, guardando una estructura bien determinada, de modo que todos sabemos qué prácticos realizarán los estudiantes. Comprendemos que esa organización apunta al desarrollo generalizado de habilidades y destrezas básicas relacionadas con las especialidades de la escuela. A la vez, esta decisión previamente consensuada respecto de qué trabajos realizarán los estudiantes en cada materia permite hacer compras al por mayor de materiales y herramental menor, aprovechando al máximo los insumos que llegan por medio del Sistema de Transferencias de Recursos Educativos

(SITRARED), proveniente del Ministerio de Educación. Sin embargo, esta particularidad permite analizar la planificación de taller de ciclo básico desde dos aristas. Por un lado, permite ordenar las prácticas, dado que todos los docentes enseñan a hacer el mismo objeto. Eso es útil, especialmente teniendo en cuenta que la EEST N°2 tiene varias secciones de estudiantes de los primeros años, y cada sección, a su vez, se divide en dos grupos de taller. Durante las mesas de examen, o ante la renuncia de un maestro, cualquier otro sabe de qué se trató la práctica que realizó el estudiante. Sin embargo, nos parece interesante reflexionar sobre la falta de autonomía que eso implica para cada maestro de habilidades prácticas de ciclo básico, en tanto solo podrá decidir en qué orden –durante el curso del año– y de qué modo enseñará a realizar los prácticos previstos.

Para ciclo superior los proyectos generalmente son distintos entre sí –tanto Adrián como María lo han explicado– ya que los idean y desarrollan los estudiantes con ayuda de sus docentes. En el próximo apartado desarrollaremos las particularidades de esta modalidad de enseñanza.

## *II. Crear en el hacer*

En algunos momentos, los entrevistados se han referido a la enseñanza del hacer que requiere intervención del pensamiento y la reflexión del estudiante para la resolución de situaciones problemáticas, o para la creación de un objeto o un servicio del cual no hay un modelo idéntico a seguir. Este enseñar a pensar y a reflexionar durante la acción se condice con el desarrollo conceptual realizado por Donald Schön (1992), quien ha explicado que existe un arte en el proceder de los profesionales que se pone de manifiesto cuando ensayan una solución para situaciones problemáticas que nunca antes se les habían presentado. Así, María Aguirre habló del pensamiento que se debe poner en juego durante el aprendizaje de la programación en sexto año, y Adrián Suarez manifestó que los diseños que realizan los alumnos de cuarto son entre sí diferentes, “...hay croquizados, anteproyectos y desafíos muy importantes hasta llegar a diseñar el proyecto final para poder finalmente reflexionar sobre lo hecho” (ENS, p.2). En esta frase Adrián se ha referido a lo que enseña en una de las últimas materias de la carrera Maestro Mayor de Obras, llamada Proyecto Final. En esa instancia, el diseño, el cálculo, y demás tareas encomendadas a los estudiantes son similares a las que realizarán durante la vida profesional y están basadas en situaciones

problemáticas. El mismo docente ha mencionado además la relación que existe entre los saberes que se movilizan durante la cursada de esta materia al final de la carrera, y aquellas habilidades y destrezas básicas adquiridas durante las materias que la preceden. La reflexión final sobre la práctica fue incorporada en el discurso de Adrián, sin profundizar al respecto, pero evidenciando estar presente en su concepción de la formación de los profesionales. Algunos ejemplos de estos proyectos avanzados que se llevaron a cabo durante el año 2019 son, entre otros, Generación de Energía Eólica, Sitio web Amigas de la Ciudad, La energía mareomotriz como energía renovable (EEST N°2, 2019). Esta modalidad de enseñanza propicia a la vez la autonomía y el trabajo colaborativo. Decimos que requiere del trabajo en equipo, porque cada estudiante propone su proyecto junto a un grupo de compañeros de su clase con quienes distribuye las tareas que les son asignadas. Sin embargo, también deben desarrollar un gran nivel de autonomía, dado que los proyectos no son similares a otros que hayan realizado previamente, ni reciben una *receta* por parte del docente de cómo llevarlos a cabo. Más bien deben aprender a aprender, impulsando sus propias consultas a los docentes, y a otros materiales disponibles como podrían ser investigaciones, libros o Internet. Adrián Suarez ha explicado también que la enseñanza con proyectos vincula los intereses de sus alumnos con los distintos espacios curriculares de la especialidad, dado que los jóvenes pueden proponer la temática de sus proyectos finales. Así este aspecto de la enseñanza en el ciclo superior nos recuerda las premisas de la escuela nueva, cuestión que queda de manifiesto también en las palabras de María Aguirre, cuando responde a la pregunta sobre qué se puede enseñar en el taller de la escuela técnica:

Depende mucho de los grupos. Más allá de los contenidos específicos que vos tenés para desarrollar, si vos tenés buena onda con los chicos ellos se acercan y te piden. Ellos te sugieren. Ellos te dicen, profe podríamos ver esto o profe, y ¿si hacemos tal cosa? Entonces si vos estás atento a las necesidades de ellos podés realmente ampliar tu posibilidad de trabajo y de enseñanza” (ENA, p.1).

### *III. Cuidar en el hacer*

En las palabras de los docentes entrevistados, se entrelazan también referencias a la enseñanza de un hacer respetuoso, que atiende por ejemplo el cuidado del medio ambiente,

el aseo del entorno formativo, el cumplimiento de las normas de seguridad e higiene, el orden en el guardado de los materiales, la puesta en valor de la opinión propia y el respeto por la de otros que se pone en juego durante el trabajo en equipo. Se trata de un *cuidar en el hacer* que encontramos en las palabras de Marcelo Dorado, cuando explicó que en la escuela técnica “aprendés manejo de herramientas, aprendés seguridad, aprendés orden, aprendés limpieza, a trabajar en equipo, a colaborar, aprendés el valor del esfuerzo, el valor de la dedicación de hacer algo y obtener un resultado, a tener paciencia, aprendés un montón de cosas” (END, p.1). En este mismo apartado recordamos la “paciencia del taller”, a la que Alain ha referido (como se citó en Meireiu, 2016). Esta paciencia, que también se enseña, es incorporada por los estudiantes a medida que ponen en juego el esmero por intentar hacer bien las cosas durante la clase de taller. Marcelo Dorado dijo:

El año pasado tuve un nene que le costaba mucho moverse, desplazarse por el taller y demás. Siempre me gustó el trato que tenían sus compañeros con él, las ganas que el pibe le ponía a todo el trabajo, y cómo se esforzaba por hacer las cosas bien y lograr su trabajo, su producto de la mejor manera, y bueno, eso me encantó y lo disfruté todo el año (END, p.2).

Más adelante, volveremos sobre estas palabras de Marcelo Dorado para analizarlas desde otras aristas. En este apartado, recuperamos esa paciencia que el estudiante construye durante su práctica. También Sennett (2009) ha explicado, como hemos descrito, que el artesano se particulariza por el esmero que pone al intentar hacer bien las cosas, aun cuando podría hacerlas más rápido. Además, cuando Marcelo mencionó el trato que tenían los otros compañeros con el alumno al que hizo referencia, narraba sobre el vínculo que los estudiantes construyen entre sí, más allá de las diferencias, cuestión que amerita nuestra atención, aunque no podemos profundizar al respecto en este trabajo.

En el mismo sentido, tres de los docentes entrevistados han considerado que en el taller de la escuela técnica se enseña una forma de vida. Así lo ha manifestado Marcelo Dorado: “el ser un poco estructurado, el manejo de las máquinas, de herramientas... de un montón de cosas que marcan tu forma de vivir” (END, p.1).

María Aguirre también ha respondido:

No solamente te enseñan a programar, a resolver problemas de Matemática. Te enseñan a vivir. Te enseñan a organizar tu vida. Te enseñan a compartir. Te enseñan a estar en grupos variados de trabajo. Entonces es una educación muy completa” y agregó “es que pasas mucho tiempo en la escuela técnica... es una forma de vida (ENA, p.1).

A partir de estas afirmaciones nos remitimos a Sennett (2009), quien junto a otros pragmatistas ha sostenido que las capacidades que adquiere nuestro cuerpo para hacer cosas son las mismas que se necesitan para entablar relaciones sociales. Así ha expresado que producir objetos aporta técnicas capaces de moldear el trato con las personas, ya que las dificultades que surgen durante el uso de materiales ayudan a comprender las resistencias que unas personas desarrollan con respecto a otras. Por eso, mientras en el taller se aprende a construir objetos, sean estos físicos o digitales, a partir de la manipulación de materiales o de código de programación, “también se practican las relaciones interpersonales y se aprenden las habilidades de la anticipación y la revisión a fin de mejorar estas relaciones” (Sennett, 2008, p.188).

A modo de resumen, decimos que en el taller de la escuela técnica se enseña a trabajar manteniendo la relación permanente entre el hacer, el pensar, y el cuidado de las personas, de las cosas y del medio ambiente. Esta enseñanza no se reduce entonces a la rutinización de tareas propias de la división del trabajo en la sociedad capitalista, poco atenta a la mirada del sujeto que aprende, sino que, contrariamente, se parece más a la concepción de la educación socialista, que ha aspirado a la movilidad del trabajador en la industria y en la sociedad. Atiende además a la formación integral de los estudiantes con fines económicos y humanos (Palacios Gonzalez, 1978), dado que es una enseñanza estratégicamente progresiva, en tanto se pasa de enseñar habilidades y destrezas básicas durante el primer ciclo, a enseñar a pensar y resolver problemas durante el nivel superior de especialización. Esos problemas requieren una adecuación reflexiva permanente, dado que las situaciones que se presentan en la práctica son distintas unas de otras y el profesional debe ser capaz de resolverlas al egresar de la escuela técnica.

Podríamos decir, entonces, que en eso consiste la cultura del trabajo a la que refiere la Ley de Educación Técnico Profesional sin definirla (Ley de Educación Técnico

Profesional, 2005). Esta cultura que se enseña en el taller consiste en el esmero cotidiano que realiza el profesional, manteniendo una relación permanente entre el hacer, el pensar sobre el hacer, y el cuidado de las personas, las cosas y el entorno. La forma de vida que se enseña en la escuela técnica, a la que los maestros de habilidades prácticas han referido, incorpora las rutinas, los modos de hacer, de pensar y de cuidar que forman parte de la cotidianeidad vivenciada en el taller de la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 *Educación y Trabajo*.

## II. El modo de hablar de los docentes de taller: el otro espejo

Al responder sobre lo que se enseña en el taller de la escuela técnica, los entrevistados hicieron uso de una modalidad discursiva que nos resulta curiosa, en tanto han enumerado y estructurado la narración usando un lenguaje poco adjetivado y directo. No solo atendemos en este caso a qué dicen los entrevistados, sino también a cómo lo dicen, dado que responde al objetivo de explorar los rasgos de las buenas prácticas docentes. Por ejemplo Marcelo Troisi dijo que en la escuela técnica se enseña “una forma de escribir particular, una forma específica de razonar muy definida, hasta de hablar con un vocabulario distinto al del resto de las personas que no pasan por esta educación” (ENT, p.1). Entonces observamos que el lenguaje utilizado por los técnicos no solo se particulariza por nombrar con especificidad cuestiones propias de la profesión, sino que, además, posee otras características que lo distinguen. Así Marcelo Dorado respondió “aprendés manejo de herramientas, aprendés seguridad, aprendés orden, aprendés limpieza, aprendés a trabajar en equipo” (END, p.1). Se nota aquí un proceso de sustantivación del verbo cuando dice “manejo de herramientas” en lugar de “a manejar herramientas”, además de otorgar cierto énfasis a la acción “aprendés”, al reiterarla. Observamos este mecanismo muy frecuentemente en el discurso de los técnicos. Así en el caso de Adrián Suarez, la enumeración y reiteración del verbo se hace aún más notoria:

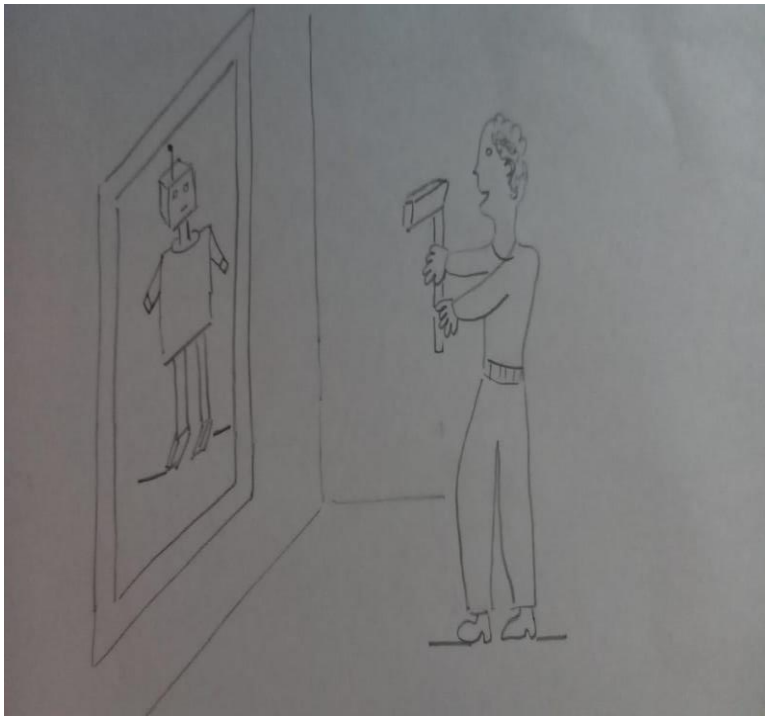
el procesamiento manual de algún material sea el que sea, llámalo madera, llámalo metal, llámalo lo que quieras. Creo que ahí en el taller, es donde el chico se forma. Por ejemplo: desde el taller de Procedimientos Técnicos *Dibujo* se le puede enseñar tranquilamente al chico a dibujar un plano para que pueda desarrollar un

producto, llámalo banquito, llámalo parrilla, llámalo el trabajo práctico que vos quieras...” (ENS, p.2).

Nos preguntamos si ese modo de hablar podría interpretarse como un reflejo del pensamiento que se configura durante la construcción de habilidades. La herramienta-espejo para Sennett (2009) es un instrumento que nos obliga a pensar en nosotros mismos. El autor ha observado que los hombres creamos objetos que son reflejo del ser humano en tanto actúan como replicantes o como robots. Mientras los replicantes recrean tareas que lleva a cabo el ser humano –como un marcapasos–, los robots mejoran la propuesta y superan –de algún modo– aquello que los hombres somos capaces de hacer, como por ejemplo, trabajar durante horas sin cansarse (Sennett, 2008). Imaginemos por un momento que además del espejo que refleja objetos creados a partir de la imagen del ser humano, existe otro espejo que está ubicado detrás de la herramienta que utiliza el aprendiz mientras adquiere sus habilidades. Así podrían verse, en el espejo, la herramienta y el técnico durante su labor. Estas prácticas que se rutinizan son reflejadas en el pensamiento del futuro técnico, construyendo ese modo de hablar que hemos observado y al que se ha referido Marcelo Dorado. Al reiterar la acción para desarrollar habilidades –por ejemplo al pasar una y otra vez el serrucho sobre la madera como muestra la figura 9– el aprendiz construye el modo de hablar que lo caracteriza. Aventuramos, entonces, que la enseñanza de habilidades prácticas favorece el desarrollo de un modo de pensar, y por lo tanto de hablar, que guardan relación con la especialidad en la que el técnico se ha formado.

**Figura 8**

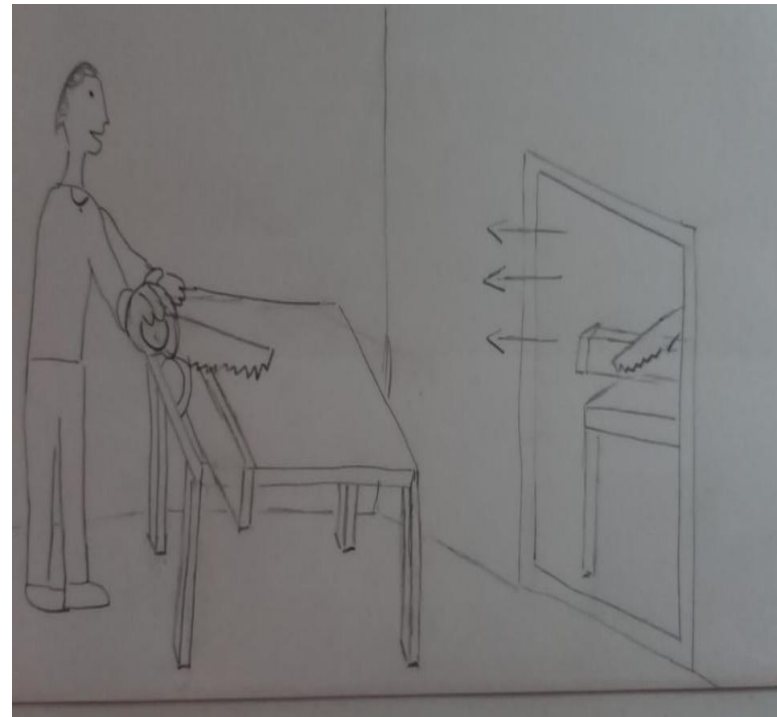
*El robot como reflejo del ser humano*



*Nota:* El hombre crea objetos que son reflejo de sí mismo, en tanto actúan como replicantes (Sennett, 2009).

**Figura 9**

*El lenguaje del técnico como reflejo de la acción.*



*Nota:* El lenguaje del técnico se construye como reflejo de la repetición de movimientos físicos.

### III. Las estrategias didácticas

María Aguirre ha explicado que trata de adecuar las estrategias a las necesidades de cada curso.

Por ejemplo en el curso que vos me observaste, tengo cuatro horas continuadas y cuando los fui conociendo me di cuenta que las dos primeras horas son las que ellos dedican a concentrarse, a pensar. Ya las dos que siguen tenemos que trabajar en algo más light porque pasan a un modo reposo del que cuesta mucho sacarlos” (ENA, p.2).

Durante el trabajo etnográfico, observamos que al iniciar la clase la docente realizaba explicaciones didácticas en permanente interacción con los estudiantes. A continuación, a partir de las consignas, los alumnos desarrollaban código de programación. Durante las últimas horas de clase, los estudiantes experimentaban con herramientas de robótica (EEST N°2, 2019).

Marcelo Dorado, profesor a cargo de la materia Sistemas Tecnológicos de primer año, explicó que para enseñar “prefiero ponerme con ellos a ver cómo se utiliza esta herramienta, cómo se va haciendo”. A este modo de enseñar que lleva a cabo Marcelo lo llamaremos *ejemplo de práctica*. El modo adecuado de utilizar una herramienta facilita el desarrollo de la habilidad, reduce el tiempo de trabajo y preserva de riesgos al aprendiz. El maestro de habilidades prácticas Marcelo Dorado explica mientras pone en marcha el ejemplo de práctica. También se ha referido a reunir a los estudiantes en pequeños grupos (END, p.1).

Adrián Suarez explicó que “no es solamente presentar contenidos, proponer ejercicios y realizar planos, si lo que pretendo es desarrollar saberes que habiliten capacidades concretas” (ENS, p.1). Adrián explicó que prefiere enseñar con proyectos y que son el eje que organiza su trabajo ya que permiten:

la conexión entre los intereses de mis alumnos y la vinculación entre los distintos espacios curriculares... lo más importante es que se desarrollen a través de una secuencia de tareas bien definidas y programadas construyendo como resultado un proceso de trabajo en el taller durante todo el año en el cual hay croquizados,

anteproyectos y desafíos muy importantes hasta llegar a diseñar el proyecto final (ENS, p.2).

Así, Adrián ha presentado el trabajo con proyectos como estrategia didáctica, explicitando que en ocasiones abarcan todo el ciclo lectivo, como es el caso de los que se implementan en 7mo año. En la elección de la temática, este docente respeta los intereses de los estudiantes, quienes se agrupan con otros compañeros de curso y eligen el proyecto consensuándolo con sus docentes. Las tareas, que forman parte del proyecto, deben estar claramente consignadas, así como los tiempos que puede demandar cada una de ellas.

Los cuatro docentes que se ofrecieron a colaborar con este trabajo de investigación han cursado sus estudios secundarios en escuelas técnicas y explicitaron su admiración por la modalidad, lo cual permite interpretar que aquellas experiencias de aprendizaje arrojan un balance positivo. Más allá de eso, algunas expresiones nos permiten comprender la emotividad que guarda en sus recuerdos ese contacto con la escuela, tal como el momento en que María Aguirre se la apropia al nombrarla “mi ENET”. También Adrián Suarez dice que “es la mejor modalidad del sistema argentino de educación...donde aprendí mucho de mis propios maestros y debido a eso hoy soy responsable de la formación profesional de técnicos en el área de construcciones” (ENS, p.1). Con esta frase Adrián valora sus propias experiencias de aprendizaje y a sus maestros, cuestiones que nos remiten a las huellas que han dejado los profesores memorables en las prácticas pedagógicas de los buenos docentes (Alvarez, Porta & Sarasa, 2010).

#### IV. La relación entre la educación y el trabajo

En casi todos los casos, los maestros de habilidades prácticas hicieron referencia a la relación entre los contenidos enseñados y el trabajo. Así Adrián Suarez mencionó que durante las clases de taller se va preparando a los estudiantes para la experiencia de 7mo año, llamada *prácticas profesionalizantes*, donde “los alumnos deberán cursar como mínimo 200 horas poniendo en práctica su aprendizaje y viviendo experiencias similares a las que tendrán en su futuro laboral” (ENS, p.2). Marcelo Troisi mencionó que su intención es brindar herramientas para formar a los futuros profesionales. Además comentó que los talleres de las escuelas técnicas brindan la posibilidad de aprender oficios (ENT, p.1). En el caso de Marcelo Dorado hizo referencia al valor del esfuerzo, la dedicación y el manejo de

herramientas, refiriéndose de ese modo indirectamente al trabajo y a la enseñanza de la cultura del trabajo que ya hemos mencionado.

V. El sentido que las buenas prácticas docentes asumen en estos espacios para sus actores

Analizamos a continuación el sentido que las buenas prácticas asumen en los espacios de taller. Dos categorías se desprenden del análisis de las entrevistas a partir del marco teórico. Una de ellas está relacionada con la perspectiva profesional y la otra con la perspectiva pedagógica de los docentes que se desempeñan en el taller de la escuela técnica. Así, todos los entrevistados han respondido haciendo referencia a sus prácticas docentes pero sin desprenderse del perfil profesional que evidencia ser un componente indispensable para la enseñanza en el taller.

Por ejemplo, con respecto a la perspectiva profesional, Marcelo Troisi dijo que “en la escuela técnica se enseña una gama de herramientas cognitivas, aptitudes y actitudes que se van adquiriendo con el objetivo de completar al finalizar una persona apta para ejercer una profesión”. Adrián Suarez hizo referencia a la formación de los profesionales en los mismos términos que Schön (1998), cuando explicó que los estudiantes en el ciclo superior deben “construir los diferentes anteproyectos... reflexionando a medida que avanzan y recurrir a mí para buscar orientación, pero no para que les resuelva el diseño”. Además el mismo docente respondió a la propuesta de contar alguna experiencia que recuerde con satisfacción durante su actividad como docente de taller, aludiendo a la preparación de estudiantes para la olimpiada de construcciones, donde “nuestros alumnos ponen en juego y desarrollan capacidades profesionales básicas y transversales y capacidades profesionales específicas construidas a lo largo de su trayectoria formativa” (ENS, p.3). De este modo los docentes participantes manifestaron una concepción de la bondad de la práctica docente vinculada a la rigurosidad de los saberes y capacidades que los egresados deben adquirir de acuerdo con los perfiles profesionales establecidos por el INET.

La otra categoría refiere a la perspectiva pedagógica del docente que se desempeña en el taller de la escuela técnica. En una de las respuestas de Marcelo Dorado reconocemos al pedagogo, quien explica que en el momento de evaluar pone en juego distintas variables y finalmente “...vas viendo el producto en sí, cómo lo van logrando. No pongo eso en primer

lugar porque no todos tienen las mismas habilidades. Entonces no puedes esperar lo mismo de todos porque todos son distintos” (END, p.2). Además, cuando le pedimos que contara una experiencia que recuerde con satisfacción, narró el desempeño de un estudiante con discapacidad<sup>20</sup> evidenciando de este modo que comparte la concepción de Philippe Meirieu (2016), según la cual nadie está destinado al fracaso y todos pueden aprender y crecer. La empatía se transforma en estrategia, como mostró Marcelo Troisi al decir “me gusta tener charlas de vez en cuando...decirles que yo también tuve las mismas problemáticas con las que ellos se topan... ya que de esta forma creo que obtengo mejores respuestas y buscar los medios para que salgan más preparados” (ENT, p.2). Aquí se manifiesta la necesaria generosidad del maestro de habilidades prácticas en tanto pretende que sus alumnos *salgan mejor preparados*. En el mismo sentido María Aguirre dijo: “trato de interesarme por cada uno y por ayudarlos a potenciarse. No vamos a tener un mismo nivel, ni un único nivel sino que cada uno tiene habilidades y destrezas diferentes (ENA p.2).

#### VI. La evaluación que se lleva a cabo durante las prácticas de enseñanza

Con respecto a la evaluación de los aprendizajes que está a cargo de los maestros de habilidades prácticas, hemos recopilado aportes que mantienen la tensión planteada en los párrafos anteriores. Así una de las preguntas de la entrevista era “¿cómo observa el rendimiento de los estudiantes?” Ese interrogante fue formulado dada la inquietud que nos surgió a partir de la lectura de la Tabla 1, en tanto se verifica una marcada disminución de la matrícula a medida que avanzan los años de estudio en la EEST N°2 *Educación y Trabajo*. Por eso entre los rasgos de las buenas prácticas docentes, nos interesó conocer cómo cada uno de los docentes participantes entiende las dificultades que se presentan a partir del rendimiento de los estudiantes. En algunos casos los entrevistados han evadido parcialmente la respuesta, hablando de cuestiones tangenciales a lo consultado, incluso luego de reformulada la pregunta al respecto. Sin embargo, mantuvieron en el discurso la centralidad otorgada a la formación de profesionales. Otros maestros de habilidades prácticas se refirieron a la temática desde la perspectiva pedagógica. En ese sentido, Marcelo Dorado ha señalado que “creo que está bien la igualdad de oportunidades pero “no puedes esperar lo mismo de todos porque todos son distintos” (END, p.2). También María Aguirre manifestó que “no vamos a tener un mismo nivel ni un único nivel, sino que cada

---

<sup>20</sup> Esta respuesta fue transcrita precedentemente en el apartado llamado “Cuidar en el hacer”

uno tiene habilidades y destrezas diferentes... trato de centrarme en si todos pudieron avanzar y superarse” (ENA, p.2). También Marcelo Troisi presentó su perspectiva relacionando el rendimiento con la actitud de los estudiantes. Así ha manifestado que algunos alumnos están en la especialidad Construcciones por mandatos familiares, otros tienen mucha facilidad y otros aprenden con mucho esfuerzo (ENT, p.2).

Entendemos que la evaluación de los aprendizajes en el taller de la escuela técnica se encuentra tensionada, por un lado, a partir de la multiplicidad de perspectivas de la enseñanza que a través de los años se han gestado en las instituciones educativas. Por otro lado, la preocupación por la responsabilidad en la formación de profesionales se mantiene presente en el discurso de los maestros de habilidades prácticas, e incide en la calificación que finalmente deviene en el desgranamiento de la matrícula. En ese sentido, aclaramos que los alumnos que tienen desaprobado más de un taller luego de las mesas de febrero y marzo deben volver a cursar el año en la modalidad técnico profesional. Sin embargo, si deciden cambiarse a la modalidad de secundaria orientada, promueven al año siguiente, dado que no deben acreditar materias del campo de la formación técnica específica. Así la calificación de los estudiantes en las materias que integran el campo de la formación técnica específica es determinante e incide en sus trayectorias y en la evolución de la matrícula escolar. Esta problemática amerita un análisis más profundo que desborda los objetivos de este trabajo pero deberá estudiarse para sostener un genuino compromiso político con el tema.

## Capítulo IV Entramado (una recapitulación orgánica de lo aprendido)

Antes de la constitución del sistema educativo y aún en muchos ámbitos extra-escolares, la enseñanza de habilidades prácticas ha estado a cargo de profesionales especialistas en diversos oficios y se ha realizado en el propio contexto de producción. Mientras se creaba un objeto, se enseñaba el oficio al aprendiz. Sin embargo, en las escuelas de la modalidad técnico profesional, los maestros de taller se dedican a la enseñanza como actividad principal, pasando la misma a cumplir un rol sustantivo, mientras la creación del objeto o servicio tiene fines pedagógicos. Por eso decimos que esos docentes son profesionales en dos sentidos. Por un lado, son técnicos de nivel medio, superior o universitario, pero el oficio que desempeñan cuando están a cargo de una materia de taller, es el de enseñar (Litwin, 2008). Los maestros de habilidades prácticas que habitan la EEST N°2 *Educación y Trabajo* poseen saberes sobre la enseñanza que provienen especialmente de la práctica, de la reflexión individual y colectiva sobre sus prácticas, y de sus propias matrices de aprendizaje (Quiroga, 1994)), las cuales han construido en las escuelas industriales u otras, que han sido fuentes de su formación profesional. Los conocimientos teóricos iniciales que poseen sobre la enseñanza fueron construidos de modos diversos, dado que la oferta de formación en ese sentido ha sido muy limitada o inexistente. Por ejemplo, entre los cuatro docentes que han participado en este trabajo, uno de ellos ha titulado como Profesor de Educación Técnico Profesional en concurrencia con el título de base. Los otros, accedieron a pos-títulos que los habilitaron a ejercer la docencia.

Como mencionábamos anteriormente, en esos contextos históricos, sociales, políticos y laborales pre-existentes, se ha llevado a cabo la enseñanza de habilidades durante la mayor parte de la historia, y allí se gestaron los modos de enseñar, de aprender y de vivir propios del taller. Esos modos de entender la vida y la enseñanza perviven como parte del *habitus* (Bourdieu, 2011), en las prácticas docentes que se construyen en el taller de la EEST N°2. También a partir de la constitución de los sistemas educativos, se colaron las diversas tradiciones de enseñanza en los talleres de las escuelas técnicas, aportando una mirada pedagógica durante el actuar de los docentes de taller. Así ambas corrientes de pensamiento disputan los sentidos que otorgan bondad a las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en los entornos formativos. En este trabajo hemos pensado a esos docentes como profesionales específicos y también como pedagogos, ambos perfiles condensados en una

sola figura: la del *maestro de habilidades prácticas*. Como dijimos, la palabra *maestro* refiere a dos cuestiones: por un lado se trata de un profesional específico experto, que sabe cómo hacer algo; por otro lado señala el rol pedagógico que ese maestro desempeña cuando está a cargo de la enseñanza en una materia que integra el campo de la formación técnica específica del diseño curricular. Al mencionar las *habilidades*, las entendemos como una práctica adiestrada, que mejora cuanto más se la ejercita. La palabra *práctica* es entendida como el ejercicio de una profesión durante el cual, se crea conocimiento. Se nutre de la teoría y nutre a la teoría, en una relación dialéctica constante. Ese maestro durante sus prácticas toma decisiones, a veces como técnico, a veces como pedagogo, en una dinámica de equilibrio entre ambas perspectivas, las cuales, a menudo, presentan puntos de tensión. Por ejemplo, cuando pone en juego la perspectiva del técnico, el maestro de habilidades prácticas tiene presente el perfil profesional para el cual está formando, y al acreditar que un estudiante ha adquirido las capacidades contempladas en ese perfil, garantiza a la sociedad que el futuro técnico posee un saber que le permitirá actuar sin poner en riesgo a otros. Además, cuando ese mismo maestro de habilidades prácticas pone en juego su perspectiva de pedagogo, comprende que cada estudiante aprende de acuerdo a sus tiempos y hasta alcanzar su máxima potencialidad, acompañando con esta concepción los propósitos de inclusión presentes en el nivel secundario del sistema educativo argentino. El equilibrio entre ambas perspectivas, la del pedagogo y la del técnico, sincretizan el perfil del *maestro de habilidades prácticas* que presentamos.

Además durante el trabajo de campo, hemos observado particularidades que distinguen a las prácticas docentes de taller de otras prácticas llevadas a cabo por docentes de materias que integran el campo de la formación general. Las hemos explorado y analizado. Interpretamos además, algunos sentidos que asumen esas buenas prácticas, a partir de lo que hicieron y dijeron los docentes participantes.

El modo de hablar que utilizan los maestros de habilidades prácticas aporta una singularidad a las clases de taller. Suelen estructurar el discurso usando frases cortas y poco adjetivadas acompañadas por una brisa de humor que circula, ocasionalmente, en los entornos formativos. En varios casos, hemos observado la repetición de sustantivos, verbos o adjetivos en la misma oración con el fin de enfatizar lo expresado. Notamos, además, que

esa dinámica discursiva se parece mucho, por ejemplo, a la trayectoria del serrucho, ya que pasa y vuelve a pasar sobre un mismo objeto; o al recorrido del martillo, dado que se reitera la acción de golpear hasta que el clavo llega a su destino. Para ilustrar este modo particular de hablar y entonces de pensar, hemos reutilizado el concepto de herramienta espejo a la que Sennett (2009) ha hecho referencia. Así concebimos la construcción del *pensamiento espejo* en el futuro técnico, durante el período de aprendizaje en el cual se desarrolla la rutinización de la práctica. Ese aprendizaje refiere al uso de herramientas y al desarrollo de las primeras habilidades. Este modo de hablar al que hacíamos referencia se ha puesto en evidencia en las palabras de los docentes participantes, tal como lo hemos desarrollado en el Capítulo V, dedicado a las entrevistas. Esa misma estructura en el discurso brinda alojamiento al lenguaje específico propio de cada tecnicatura.

También estuvo presente la modulación de la voz que los docentes de todos los tiempos utilizan como herramienta para gestionar la clase. Con respecto a los ruidos y aromas que invaden los entornos formativos se parecen, sin dudas, a los que hace siglos recorrían los talleres de artesanos. Así en algunos casos adquieren tintes propios de un insumo como el aserrín, o la grasa de las máquinas. Los guardapolvos azules, el mate y los ruidos de las herramientas, tanto manuales como eléctricas, también conforman la coreografía del lugar así como las láminas, planimetrías e indicaciones de seguridad que pueden observarse en las paredes. En otros casos, los sonidos son más suaves como computadoras encendiendo, alguna vez parlantes, quizá una impresora. Otra particularidad que distingue estas clases de las del campo de formación general la hemos notado en el circular de los estudiantes por los distintos espacios del taller. Por ejemplo, en algunas materias suelen rotar para aprovechar el uso de una máquina u otra, barrer el aula o retirar algún insumo o herramienta del pañol<sup>21</sup>. Así el estudiante se mantiene en movimiento, e incluso en una oportunidad uno de los docentes explicitó a sus alumnos que en el taller no se trabaja sentado, haciendo referencia a la posición recomendada para llevar a cabo las tareas de lijar, medir, atornillar y otras que intervienen en la construcción del banquito (ED, p.1).

Con respecto a qué se enseña durante las buenas prácticas docentes del campo de la formación técnica, hemos relevado que en el ciclo básico se propicia el desarrollo de

---

<sup>21</sup> El pañol es un espacio en el que se guardan herramientas e insumos que son utilizados durante las clases de taller

habilidades propias de la artesanía, las cuales son innatas en la mayoría de los seres humanos. Así Sennett (2009) las ha presentado como localizar, indagar y desvelar. En su libro *El Artesano* ha citado ejemplos tanto de constructores de viviendas como de programadores y ha explicado que las habilidades se construyen con la práctica. Esa repetición de actividades rutinarias permite, por un lado, la adquisición del conocimiento básico de los materiales, insumos y herramientas de uso elemental, y por el otro, la incorporación de un saber propio de la práctica. En el ciclo superior, en cambio, la enseñanza se focaliza en la resolución de situaciones problemáticas y en la reflexión antes, durante, y después de la práctica. Relacionamos este saber con el que ha presentado Schön (1998), dado que para abordar las situaciones que se van surgiendo durante la práctica no pueden usarse siempre a los mismos patrones, sino que por medio de un razonamiento lógico y reflexivo se construye una decisión para cada caso particular, la cual está fundada en las experiencias previas y en una extrapolación de los saberes provenientes de la ciencia a cada caso que se presenta. Además del saber artesanal y el saber profesional hemos observado la enseñanza de otras cuestiones que agrupamos llamándolas *cuidar en el hacer* y que se sostienen durante todos los años de cursada. Esas enseñanzas refieren al cuidado del medioambiente, de la seguridad e higiene, de los objetos de trabajo, el cuidado en el trato con los compañeros de curso y con los docentes. Esta enseñanza se enriquece con el aprendizaje del trabajo artesanal que además brinda herramientas para la construcción de habilidades en el trato con otras personas tal como lo ha explicado Sennett (2009). La suma de estas y otras particularidades, así como el esfuerzo, la paciencia y la perseverancia, refieren a la cultura del trabajo que se enseña en la EEST N°2 y conforman una forma de vida que se aprende en la escuela técnica. También el aporte del equipo de gestión se encuentra presente en la construcción de las buenas prácticas, a partir de acciones tales como brindar asistencia para el acondicionamiento de los entornos, acompañar el accionar de los docentes al conversar con los estudiantes y con las familias.

Además, durante todo el trabajo de campo tanto en lo que han dicho como en lo que han hecho los docentes participantes, se ha evidenciado la construcción de la enseñanza en permanente relación con el trabajo, el cual interviene como instrumento pedagógico tal como lo ha concebido Gramsci (Carreño, 2000). Así observamos un andamiaje que gestiona esa relación educación y trabajo a través de estrategias de enseñanza. Entre ellas,

hemos identificado varias formas básicas de enseñar (Sanjurjo, 2003), como la narración acompañada de apoyaturas visuales, tal como las presentaba Adrián Suarez a sus alumnos, y otras propias del taller, como el *ejemplo de práctica* en las clases de Marcelo Dorado. En otros casos se observaron situaciones problemáticas y prácticas solidarias como las que ha propuesto María Aguirre. También el desarrollo de proyectos por parte de los estudiantes es una estrategia frecuente, la cual involucra gran cantidad de tareas con plazos que establecen metas parciales a medida que avanzan en el trabajo.

Con respecto a las concepciones de buenas prácticas que se implican en las clases de taller, hemos identificado dos perspectivas principales que se disputan la bondad de la práctica docente. Una de ellas es la perspectiva profesional y la otra, la perspectiva pedagógica, ambas sincréticamente condensadas en el ser de los maestros de habilidades prácticas, como lo mencionábamos en párrafos anteriores. En cuanto a la perspectiva profesional, hemos observado que la enseñanza para ser considerada buena en la EEST N°2 *Educación y Trabajo*, debe ser rigurosa en cuanto al abordaje de temáticas relacionadas con el perfil profesional para el cual el estudiante se está formando. Así las palabras de Adrián Suarez durante la reunión de padres, justificaron la exigencia y rigurosidad de la evaluación al vincularlas con la incumbencia profesional que tendrá el Maestro Mayor de Obras.

Con respecto a la perspectiva pedagógica de los maestros de habilidades prácticas, el mismo docente, Adrián Suarez y su colega Marcelo Troisi, me invitaron a conversar con el curso y verbalizaron la necesidad de una reunión de padres. Entendemos que esta actitud evidencia preocupación por la evolución de los estudiantes, y busca colaboración de las familias para acompañarlos durante cuarto año. La consideramos una estrategia para visibilizar la problemática que se ha identificado y sumar aportes de los directivos y de las familias en pos de su resolución. También emerge la perspectiva pedagógica a partir de los comentarios de María Aguirre, Marcelo Dorado y Marcelo Troisi. Se trata de una preocupación relacionada con el acompañamiento en el aprendizaje, más respetuoso de los tiempos e intereses de cada uno de los estudiantes. Se ha observado, además y en varios apartados, la generosidad propia de quien enseña, así como la presencia de procesos de inclusión durante las prácticas docentes, que se hicieron evidentes en varias oportunidades. Esta perspectiva necesariamente entra en conflicto con la rigurosidad a la que habíamos

referido durante la formación de profesionales, dado que los tiempos estipulados para cada materia y en cada año no siempre son suficientes para el aprendizaje de todos los estudiantes, en tanto cada uno tiene sus ritmos y particularidades de aprendizaje.

En definitiva, el equilibrio entre la perspectiva pedagógica y la profesional se mantiene durante toda la cursada, pero la calificación final requerida en ocasiones obliga al maestro de habilidades prácticas a tomar partido por una u otra de las perspectivas presentadas, cada vez que termina el ciclo escolar establecido.

Se han observado actitudes por parte de los docentes que evidencian puntos de intersección con otras investigaciones previas sobre buenas prácticas de enseñanza. Por ejemplo, la visibilización de las buenas prácticas docentes como aquellas que funcionan bien y son percibidas como buenas por los otros tal como las ha presentado Zabalza (2015). Sin embargo, se ha puesto en evidencia la reutilización de la idea del éxito a partir del uso de las redes sociales. En algunos casos, esta motivación ha adquirido tintes similares a las de la ideología socialista, y se tradujo en felicitaciones por un trabajo realizado por el bien de la comunidad; otras veces se observó el incentivo por la competencia, con el fin de obtener recompensas individuales, la cual resulta más cercana a la perspectiva capitalista.

## Conclusiones

A partir del interés por comprender la construcción de las buenas prácticas docentes que se desarrollan en los talleres de la EEST N°2 *Educación y Trabajo* de la ciudad de Mar del Plata, he realizado un recorrido teórico que me permitió conocer y recibir aportes de investigaciones vinculadas con la enseñanza, la educación técnica y las buenas prácticas. Dada la multiplicidad de perspectivas y tradiciones que han incidido en la concepción de cada una de esas temáticas –necesarias para abonar mi recorrido de aprendizaje– fue necesario explicitar, una vez reconocidas, aquellas perspectivas político-conceptuales que decidí adoptar en este trabajo de investigación. Así, he entendido que la bondad de las prácticas, es relativa a la mirada de quien/es las concibe/n como tales, y por eso, este trabajo fue realizado con la colaboración de los docentes que aceptaron la invitación para participar en esta investigación sobre buenas prácticas.

El trabajo etnográfico, auto-etnográfico y las entrevistas me brindaron aportes para realizar una nueva gran narrativa de lo relevado/compuesto, que quedó registrado en este informe. El proceso de análisis e interpretación me permitió conocer más a fondo particularidades de las prácticas docentes que se llevan a cabo en los talleres de la EEST N°2 *Educación y Trabajo*, en tanto la extrañeza que requiere el trabajo etnográfico me condujo a tomar registro de cuestiones antes inadvertidas, como los olores, ruidos, humor, y modos de circular en el taller. También comprendí que el modo de hablar de los maestros de habilidades prácticas resulta similar a las rutinas que realizan durante el ejercicio de su profesión específica. Estas cuestiones salieron a la luz durante el trabajo etnográfico, dado que estaban para mí naturalizadas. Además, por ser integrante del equipo de gestión, me he visualizado como partícipe necesaria en la construcción de lo que concebimos como buenas prácticas docentes.

Las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo durante el primer ciclo de la ETP secundaria apuntan al desarrollo de habilidades básicas, así como a la incorporación de hábitos relacionados con ciertos *cuidados en el hacer*. Esos cuidados refieren a la seguridad e higiene en el ambiente de trabajo, al trato con los compañeros y al orden y limpieza de los espacios de taller, entre otros. En cambio, aquellas prácticas de enseñanza que se destinan a los estudiantes que cursan el ciclo superior promueven la resolución de situaciones

problemáticas, la reflexión sobre la práctica y la incorporación de rutinas vinculadas con aprender a aprender, entre otras.

Durante estos años, he reconocido estrategias de enseñanza básicas que han sido presentadas por otros autores y son comunes a las clases de todos los tiempos. Algunas otras son más propias de la enseñanza práctica, como la implementación de proyectos y el ejemplo de práctica.

Para interpretar el sentido que las prácticas docentes asumen en estos espacios para sus actores, he atendido a dos perspectivas que se encontraron presentes en el perfil del *maestro de habilidades prácticas*. Una de ellas, la perspectiva profesional, entiende que la enseñanza para ser considerada buena debe ser rigurosa en cuanto a la actualización y abordaje de temáticas relacionadas con el perfil profesional para el cual el estudiante se está formando. La otra perspectiva, que hemos llamado pedagógica, comprende que cada estudiante aprende a su modo, de acuerdo a sus propios tiempos y a sus posibilidades. Se mantiene atenta al respeto por la inclusión.

Así, durante todo el trabajo de investigación, tanto en el decir, como en el pensar y el hacer de los docentes, se han manifestado tensiones entre una y otra perspectiva.

Por eso nos preguntamos ahora qué aportes podría brindar la visualización de ambas concepciones por parte de los propios maestros de habilidades prácticas. Entendemos que la comprensión de estas cuestiones podría involucrarnos más en la lucha para la alfabetización crítica y el desarrollo de las soberanías. Esto es especialmente verdadero teniendo en cuenta que la educación técnica, en tanto relaciona mediante sus prácticas la educación y el trabajo, es una herramienta estratégica y potencial para la reducción de la exclusión social y a pobreza.

Además, nos animamos a dejar abierto otro interrogante en favor de los oprimidos, con la intención de que, alguna vez, los responsables de la toma de decisiones pudieran considerarlo. Teniendo en cuenta que los títulos escolares son credenciales sociales (Bourdieu, 2009) que posicionan mejor a quienes los poseen, quizá podría contemplarse la posibilidad de otorgar progresivamente constancias que acrediten saberes parciales adquiridos durante el transcurso del nivel secundario de la modalidad técnico profesional.

Por ejemplo, al finalizar el ciclo básico, quizá podrían reflejarse en algún diploma aquellos saberes elementales logrados durante las prácticas de taller. Por otra parte, aquellos estudiantes que han aprobado todas las materias que integran el campo de la formación general, técnico específico y científico tecnológico de primero a sexto año, se encuentran en disparidad de derechos con respecto a otros que estudiaron en otras modalidades. Esto se debe a que –a pesar de contar con el mismo diseño curricular en cuanto a las materias del campo de la formación general– mientras en la educación orientada se cursan seis años de estudio, en la modalidad técnico profesional es obligatorio aprobar el séptimo año para obtener el título de nivel secundario, que además conlleva un título profesional. En otras palabras, entendemos que deberían existir dos certificaciones complementarias: una de ellas que acredite el nivel secundario para todos los estudiantes que terminen de cursar y aprobar el sexto año de estudios, y otra que acredite el saber profesional del ciclo superior a la vez que otorgue la incumbencia correspondiente. Quizá podrían de ese modo reducirse algunos procesos de exclusión, al crearse otros modos de concluir la escuela secundaria técnica. En ese sentido, la estrategia federal para la finalización de la escuela técnica (FINESTEC) ha brindado apoyo y resulta una alternativa valiosa pero no elimina el estado de desigualdad inicial en el que se encuentran los estudiantes que, habiendo terminado sexto año, por diversos motivos no han continuado estudiando.

## Apéndice

### El enfoque clínico. Relación entre sujeto y objeto de investigación: Implicación.

Al presentar el marco metodológico de este trabajo decidimos adoptar un enfoque clínico. En este breve apartado ampliaremos sobre las premisas que sustentan esa enunciación.

El método clínico se originó en la práctica de la medicina y refiere al “estudio, diagnóstico y tratamiento de un paciente desde el lugar que el médico ocupa en la relación que con él establece” (Souto, 2014, p.21). La clínica denota cercanía y atención por la singularidad, pone al individuo como objeto de estudio y no a la enfermedad, analiza los síntomas y los procesos en el paciente. Así “los métodos experimental y clínico se diferencian y oponen metodológica y epistemológicamente” (Souto, 2014, p.22) motivo por el cual ahondaremos en el modo de conocer al cual adherimos durante este trabajo de investigación.

Al presentar el enfoque clínico, nos referimos a un concepto epistemológico que concibe un modo de acercarse a la realidad. La palabra enfoque remite a la atención de la mirada, a la búsqueda de nitidez durante la construcción del objeto de estudio. Este enfoque es actualmente reconocido en la psicología, en la sociología clínica, en la antropología clínica y en las ciencias de la educación. Allí se apunta al estudio detallado y en profundidad de las conductas en situaciones naturales, donde el contacto personal es condición para el conocimiento. Como individuos somos producto de nuestra historia, de las experiencias que hemos vivido, de las costumbres de nuestras familias, tenemos gestos propios y distintos modos de comprender la realidad. Por eso al tomar contacto con las otras personas que participaron en la investigación me he visto implicada. Me involucro necesariamente en una relación pasional y sus aportes me han afectado provocándome molestia, agrado, amor, odio. Por eso no me considero distanciada “a priori” sino que me he mantenido atenta para que los participantes no sean rehenes de mis afectos, de mis pensamientos. La clínica demanda respeto por el pensamiento del otro, quien a la vez acepta participar en la investigación. En este trabajo todos los docentes que fueron observados y entrevistados se ofrecieron voluntariamente a colaborar. Eligieron ser mencionados con sus nombres reales y revisaron las transcripciones de las entrevistas antes de ser utilizadas para el análisis.

En el mismo sentido, varios autores presentan a la perspectiva clínica en ciencias sociales enfatizando en la relación que se construye entre sujeto y objeto de conocimiento. Esta

perspectiva “se define a partir de un posicionamiento epistemológico y metodológico específico que relaciona: la subjetividad del investigador, en un momento socio-histórico determinado, el objeto de estudio propuesto, en función de sus motivaciones más o menos conscientes, y los saberes teóricos ya construidos sobre el mismo” (Mancovsky, 2011, p.5). Así la narrativa que forma parte del informe de investigación relaciona el material del marco teórico, la subjetividad que me es propia y que fue expresada en el diario auto-etnográfico, y los datos relevados a partir del trabajo de campo. También Souto (2014) enmarca la investigación clínica en el psicoanálisis, el cual considera al inconsciente como parte del psiquismo humano. De allí surgen los conceptos de transferencia y contratransferencia que cobran sentido en las figuras del investigado y el investigador respectivamente. La actitud de apertura entre ambos sujetos facilita el intercambio consciente e inconsciente y brinda aportes para la construcción de sentidos a partir del pensamiento de los participantes. En este intercambio consciente he admirado aquellos logros que obtienen algunos docentes cuando se presentan con sus alumnos a muestras, concursos, olimpiadas. En cambio la contratransferencia es la reacción del investigador ante lo que recibe del otro sujeto. En el diario auto-etnográfico encuentro ahora varias reflexiones que dan cuenta de esta reacción surgida en mi pensamiento. Por ejemplo:

“Parece muy difícil sacar adelante un curso de Construcciones de 4to año. Pero Adrián está agotado y eso no parece ser prioritario para él. En la Feria de Ciencias siempre se destacan y en las Olimpiadas. Estoy muy contenta porque como él lo dice la Técnica 2 siempre queda primera. Pero quisiera más que eso: Ayudar a los que se quedan y no aprenden. Enseguida pienso: no debo ser injusta con Adrián, está agotado. Todo el día pone su mayor esfuerzo en la especialidad. Pero yo me preocupo por los que no aprenden a pesar de festejar los logros de cada Olimpiada, de la Feria, de los Lobos de Mar...” (RAET, p.46)

meu. Parece muy difícil sacar adelante  
un curso de Construcción y toño  
Pero Adrián está apotado y eso no parece  
ser prioritario para él. En la feria de  
ciencias siempre se destacan. En las  
Olimpiadas. Estoy muy contenta porque  
como él lo dice la Técnica siempre  
primera. Pero quisiera más que los  
ayudara a los que se quedan. No  
aprender. Exigencia puesto: no debe  
ser injusto con Adrián. Está apotado  
todo el día pone su mayor esfuerzo  
en la especialidad pero yo me preocupo  
por los que no aprenden a pesar de  
festejar los logros de cada Olimpiada,  
de las ferias, los libros de man...

Aquí la contratransferencia evidencia mi preocupación por los estudiantes que no eran exitosos en las Olimpiadas.

Así la enseñanza es una de las profesiones del sector humano (Cifali, 2008) en las cuales se verifica durante su práctica la aparición de situaciones singulares y complejas en las que se combina lo personal, lo institucional y lo social. Esta investigación sobre prácticas de enseñanza involucra a docentes que poseen/posemos diversos modos de percibir ese mundo investigado.

En este trabajo me reconozco entonces como partícipe necesaria en la construcción del conocimiento sobre el objeto investigado.

“...para mí, estar implicado no significa estar inmerso en una situación, vivirla como mía, sino simplemente no olvidar que lo que lo que pasa a otros tiene resonancia en mí, es capaz de hacerme vibrar, y, por lo menos, de interesarme, en el

sentido fuerte del término, es decir, ponerme en movimiento, obligarme a un trabajo mental y a una interrogación sobre mí mismo.” (Enriquez, 1999).

Si bien la noción de implicación es amplia, aquí la considero en el sentido psicológico y refiere a lo que estoy sujeta, asida, adherida. Cada persona tiene una estructura psicológica distinta a la cual Ardoino (1997) denomina implicación libidinal. Somos más o menos maníacos, obsesivos, histéricos, etc. Por eso no podemos ser objetivos: cada uno mira el objeto de una manera distinta. Lo que el observado dice genera repercusiones en el observador y el análisis de esas subjetividades aporta transparencia durante la construcción del objeto.

### Análisis de subjetividades que me son propias

No estudié en una escuela técnica pero cuando las conocí me enamoré de la modalidad. Supongo que eso sucedió porque durante mi adolescencia tenía una gran preocupación por trabajar, estudiar y progresar. La escuela técnica enseña esa cultura: la del trabajo y eso me enamora. Allí los docentes “importantes” son los de taller. Están muy orgullosos de serlo y cuando hablan de “la técnica” lo hacen diciendo que “no es lo mismo que cualquier otra secundaria” otorgándole en el discurso un lugar de distinción. En algunas ocasiones escuché que consideran tiempo perdido el invertido en planificar y observé que suelen desmerecer la cuestión pedagógica atribuyéndole un lugar secundario en sus prácticas dado que consideran más importante atender a la especificidad de la profesión.

Han surgido en algunos momentos del trabajo de campo episodios de contratransferencia de mi parte (Souto, 2014). Por ejemplo al analizar el éxito hice explícita mi duda al respecto: “llegó a la instancia internacional en menos de un año. Sin embargo, me pregunto si esa es una buena práctica de enseñanza. ¿Por qué lo sería? Porque ganó... ¿Y qué pasa con los otros alumnos de la escuela?” (RAET, p.11) Aquí expuse mi preocupación por los estudiantes que no ganan, que son la mayoría y que no se visibilizan al poner el foco en el éxito. Sin embargo también me he observado reutilizando esa idea del éxito en las publicaciones de Facebook dado que entiendo que favorece la construcción del entusiasmo por aprender.

Intentaré desglosar los niveles de mi implicación tal como los presenta Barbier (1977). En cuanto al psico-afectivo, a partir de los 20 años he trabajado, estudiado y vivido con

mucho menos de lo necesario hasta hace unos 6 años aproximadamente. El camino fue y es difícil en parte porque no he tenido ayuda económica de mi familia, ya que no estaban en condiciones de aportármela. Aun así estoy segura de haber sido privilegiada. Como lo narraba en la historia natural de la investigación, mi padre, era Ingeniero en Construcciones, egresado de la Universidad Tecnológica Nacional y siempre me alentó a estudiar. Mi madre trabajó toda la vida, aún trabaja a los 79 años, y disfruta haciéndolo. Así educación y trabajo fueron legados que ellos me han dejado. Muchos de los estudiantes de la EEST N°2 carecen de estos capitales que ha aportado mi familia y que me implican en la elección del objeto. Entiendo que el interés sobre las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en el campo de la formación técnico específica de la escuela técnica se remonta a mi experiencia de conseguir el primer empleo a partir de la escritura de una carta formal en la cual solicitaba trabajo. Esa carta, nos la enseñó a redactar un docente de la escuela donde cursé el nivel secundario.

Otro elemento de implicación de mi parte es ser madre de dos estudiantes de la escuela. Uno de ellos es egresado pero no se ha recibido todavía y el otro se encuentra cursando quinto año. Ambos tienen trayectorias muy diversas de aprendizaje y me permiten conocer otras perspectivas sobre las prácticas de enseñanza y las experiencias de aprendizaje.

Por otra parte, en mi rol de vicedirectora de la EEST N°2 *Educación y Trabajo*<sup>22</sup>, soy responsable de la gestión pedagógica institucional. Por eso me encuentro doblemente implicada en cuanto al nivel histórico-existencial ya que estoy a cargo del asesoramiento brindado a los docentes sobre las prácticas de enseñanza y me desempeño además como docente de taller. Aquella inquietud inicial por la mejora de mis clases, se ha trasladado a las prácticas de enseñanza de la escuela toda. Entiendo además que lo que se concibe como bueno en las clases de taller de la EEST N°2 es una construcción colectiva y que no soy ajena a la misma.

Con respecto al nivel estructuro-profesional, observo una doble construcción de la implicación. Por un lado, percibo un “deber ser” que ya se encuentra estructurado en cuanto al rol que cumpla como vicedirectora y como docente. Se trata de la repetición de ciertos modelos, palabras, modos de hacer y hasta de decir que a veces descubro idénticos a otros que he conocido durante mi niñez. Por otra parte, a veces irrumpe en mis prácticas un

---

<sup>22</sup> Al momento de revisar este apéndice me desempeño como Directora (desde el 01-10-21)

“hacer parcialmente original” que aporta novedades para las clases o para algún proyecto institucional. Generalmente ese hacer surge a partir de la reflexión, es construido de acuerdo a la necesidad de un curso específico, o para resolver una problemática determinada. Sale de lo cotidiano e inyecta una energía que me mantiene interesada y conforme con lo que hago. Ambos comportamientos creo que son parte de lo estructurado y de lo estructurante. Con respecto a mi preocupación por la mejora de las clases de taller, entiendo que responde a la importancia que otorgo esa enseñanza en la lucha de una clase obrera que intenta abrirse caminos de liberación.



## Referencias

- Apple, M. (2003). *Comiendo papas fritas baratas*. Recuperado de [http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/problemas\\_fundamentales/1.%20apple%20educacion%20identidad%20y%20papas%20fritas%20baratas.pdf](http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/problemas_fundamentales/1.%20apple%20educacion%20identidad%20y%20papas%20fritas%20baratas.pdf)
- Álvarez, Z., Porta, L., Sarasa, M. La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, [S.l.], n. 1, p. 159-179, jul. 2010. ISSN 1853-1326. Disponible en: [https://fh.mdip.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/12/56](https://fh.mdip.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/12/56)>. Fecha de acceso: 05 mar. 2019. Fichas campo.
- Ardoino, J. (1997). *La implicación*. Conferencia en el centro de estudios sobre la Universidad. UNAM. México.
- Barbier, R. (1977). *La recherche. Action dans l' institution éducative*. Trad. Mastache, A. Ganthier Villars. Bordas. París.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Trad. Barberá, O. Universidad de Valencia. Barcelona; Imprenta Palacios.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. España: Siglo XXI Editores.
- Bouridieu, P. (2009). *La escuela según Pierre Bourdieu*. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7\\_3A](https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A)
- Briascó, I. (2012). *Encuentro de Educación* Disponible en: <http://encuentro.educared.org/group/la-transicion-de-la-escuela-al-trabajo-en-un-merca/page/irma-briascó>
- Briascó, I. (2017). Encarar la construcción de la fuerza del trabajo desde lo regional. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Yf29LtASKnY>
- Canal Humanidades UNNE. (15 de mayo de 2015). *Conferencia Dra. Liliana Sanjurjo – Parte 1/4*. Youtube. <https://www.bing.com/videos/search?q=liliana+sanjurjo&&view=detail&mid=82C195D8F28A8CCBAC7382C195D8F28A8CCBAC73&&FORM=VRDGAR>

- Carreño, M. (Ed.). (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Vallehermoso, España: Editorial Síntesis S.A.
- Cid-Sabucedo, A., Perez-Abellás, A., Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 15 (2), pp. 1-29.
- Cifali M. (2008). Enfoque clínico, formación y escritura. *La formación profesional del maestro*.
- Consejo Federal de Educación, Resolución 63 (2008). *Plan de estudios del Profesorado de educación secundaria de la modalidad técnico profesional en concurrencia con título de base*. Argentina.
- Consejo Federal de Educación, Resolución 250 (2015). *Entorno formativo de Soldador básico*. Argentina.
- Consejo Federal de Educación, Resolución 261 (2006) Anexo Documento “Proceso de homologación y marcos de referencia de títulos y certificaciones de educación técnico profesional”. Argentina.
- Consejo Federal de Educación, Resolución 266 (2015). *Evaluación de Capacidades Profesionales*. Instituto Nacional de Educación Técnico Profesional. Argentina. Disponible en: [http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2014/07/ResCFE\\_266-15.pdf](http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2014/07/ResCFE_266-15.pdf)
- Consejo Federal de Educación, Resolución 341 (2018). *La Educación Técnico Profesional de nivel secundario: orientaciones para su innovación*. Disponible en: [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_341-18.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_341-18.pdf)
- Davini, M., (2008). *Formación de profesores y didáctica: tendiendo puentes hacia el desarrollo profesional y de la enseñanza*. Boletín técnico do Senac,34.7. Río de Janeiro.
- De Ibarrola, M. (2012). Formación de profesionales en la ETP. Nuevos enfoques pedagógicos. *Retos actuales de la educación técnico-profesional*. Organización de Estados Americanos. España: Fundación Santillana. Disponible en:

<https://www.educ.ar/recursos/102937/retos-actuales-de-la-educacion-tecnico-profesional/download/inline>

De Ibarrola, M., Rehem & Briasco (2013). Introducción. *Formación profesional y empleo. Organización de Estados Americanos*. Disponible en: [http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=143](http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=143)

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2010). *Diseño curricular para la educación secundaria: marco general para el ciclo superior*. Argentina: Buenos Aires. Disponible en: [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/marco\\_general\\_ciclo%20superior.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/marco_general_ciclo%20superior.pdf)

Dirección General de Cultura y Educación, (2011). Resolución 1504. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: [http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/res-pcial-1504\\_11\\_imposicion-de-nombre-a-establecimientos.pdf](http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/res-pcial-1504_11_imposicion-de-nombre-a-establecimientos.pdf)

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE), (2017). *Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires*. Resolución 1664 Buenos Aires, Argentina. Disponible en: [http://abc.gov.ar/diegep/sites/default/files/resolucion\\_resfc\\_2017\\_1664\\_e\\_gdeba\\_dgcy\\_e.pdf](http://abc.gov.ar/diegep/sites/default/files/resolucion_resfc_2017_1664_e_gdeba_dgcy_e.pdf)

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE), (2017). *Sistema de prácticas formativas en ambientes de trabajo*. Resolución 2343-17. Disponible en: [https://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/2343-17\\_resolucion\\_practicas\\_formativas\\_en\\_ambientes\\_de\\_trabajo\\_2.pdf](https://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/2343-17_resolucion_practicas_formativas_en_ambientes_de_trabajo_2.pdf)

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2018). *Diseño curricular ciclo básico. Campo de la formación técnica específica*. Argentina: Buenos Aires. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1kROPmW6wQ55VrfCf-FIVf5jOwRTwCuJ9/view>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE), (2018). *Evaluaciones Integradoras año 2018*. Disponible en: <https://la7demerlo.files.wordpress.com/2018/10/eval-integradora-2018-ci-2018-23710458-gdeba.pdf>

Duschatsky, L. (2017). De la elección a la decisión de ser docente. En Conferencia de las Jornadas de Formación Docente *Entre trayectorias* llevado a cabo en el Instituto de Formación Docente N°19, Mar del Plata, Argentina.

Dussel E. (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Enriquez, E. (1999). *Implicación y distancia*. (Implication et distance. Les cahiers de l'implication). Revue d'analyse institutionnelle 3 (hiver 99/00). (L'intervention, Paris 8 université.) Consultado el 03/03/13 en URL: <http://grupos.geomundos.com/salud.psicosocial/mensajeimplicacionydistanciaporeugeneenriquez.html>

Escuela Técnica N°1 Otto Krause (2021). Disponible en: <http://www.ottokrause.edu.ar/>

EEST N°2 [Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 “Educación y Trabajo”]. (11 de noviembre de 2019). Facebook. <https://www.facebook.com/tecnica2mardel/posts/2479391322138809>

EEST N°2 [Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 “Educación y Trabajo”]. (10 de octubre de 2019). *Video de práctica de Programación*. Facebook. <https://www.facebook.com/242888499122447/videos/540997193353998/>

EEST N°2 [Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 “Educación y Trabajo”]. (27 de junio de 2020). *Competencia en las Olimpiadas Informáticas Argentinas*. Facebook. <https://www.facebook.com/tecnica2mardel/posts/2995027130575223>

EEST N°2 [Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 “Educación y Trabajo”], 2019). *Material específico de Programación*. Disponible en: <https://tecnica2mardel.wordpress.com/>

EEST N°2 [Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 “Educación y Trabajo”], 2019).  
*Proyectos institucionales*. Disponible en <https://tecnica2mardel.wordpress.com/proyectos-institucionales/>

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I*. Madrid: Paidós.

Flores G. & Porta L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar, Una perspectiva biográfico-narrativa en la educación superior. *PRAXIS educativa*, vol.XVI, 2, 52-61.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Gagliano, R. (2011). Manuel Belgrano: Dilemas del pensamiento educativo de un ilustrado católico y revolucionario. En Belgrano, M., *Escritos sobre educación*. UNIPE: Editorial Universitaria disponible en: <https://text-mx.123dok.com/document/oz1rmjvq-escritos-sobre-educacion-de-manuel-belgrano.html>

Gallart, M. A. & Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, CIID-CENEP, Año 6 N°2

Instituto Nacional de Educación Tecnológica. (2021). Perfiles Profesionales. Disponibles en:

<http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-secundaria-tecnica/finestec/perfiles-profesionales/>

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2018) Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH). *Trabajo e ingresos*. V3(1), pp15 Recuperado de [https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mercado\\_trabajo\\_eph\\_4trim18.pdf](https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mercado_trabajo_eph_4trim18.pdf)

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010) Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH). *Trabajo e ingresos*. V4(5), pp17 Recuperado de [https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mercado\\_trabajo\\_eph\\_2trim20929](https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mercado_trabajo_eph_2trim20929)

[E519161.pdf?fbclid=IwAR1jZvek0R45kM2HM\\_gDGXSI\\_KtSpeFOLZINxTAaZniU0RdQ673IwOvt-P4](https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=143)

Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Kaplun, M. (2001). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Cuba, La Habana: Caminos.

Labarca, G. (2013). Relaciones entre la escuela y la empresa. Las prácticas formativas-educativas: lecciones aprendidas. *Formación Profesional y empleo*. OEI. Disponible en:

[http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=143](http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=143)

Ley Nacional de Educación (Nº26206). 28 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial 31062*.

Ley Nacional de Educación Técnico Profesional (Nº26058). 9 de setiembre de 2005. *Boletín Oficial 30735*.

Larreamendy-Joerns, J., Henao, J. & Arango A. (2006) Emergencia de la investigación cualitativa en psicología en Colombia: Un comienzo que aún no termina. *FQS: Forum Qualitative Social Research*, vol.7,4, Art. 31

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro. La evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires: Paidós.

Marchesi, A. (2013). Presentación. *Formación Profesional y empleo*. OEI. Disponible en: [http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=143](http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=143)

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. (Birgin A., Trad.) Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Messina, G. (2013). En busca de un lugar para mirar las innovaciones de formación para el trabajo. *Formación profesional y empleo*. OEI. Disponible en: [http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=143](http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=143)

Ministerio de Educación (2018). *Anuario estadístico educativo*. Disponible en: [file:///C:/Users/vivia/Downloads/anuario-estadistico-datos-2018-web\\_0.pdf](file:///C:/Users/vivia/Downloads/anuario-estadistico-datos-2018-web_0.pdf)

- Ministerio de Educación (2020) *Sistema de Transferencias Educativas*. Disponible en: <https://sitared.educacion.gob.ar/meTransferenciasPortal/documentos/manuales/Sistema%20de%20Transferencias%20de%20Recursos%20Educativos%20-%20Manual%20Provincias.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2021) *Preparación y respuesta ante emergencias*. Disponible en: <https://www.who.int/csr/don/31-december-2020-sars-cov2-variants/es/>
- Palacios Gonzalez, J. (1978). *La cuestión de lo escolar*. Barcelona, España: Laia.
- Perez G, A. (1997). *Geometría Descriptiva*. Universidad de Los Andes. Disponible en: [https://www.academia.edu/31012036/GEOMETRÍA\\_DESCRIPTIVA\\_GEOMETRÍA\\_DESCRIPTIVA](https://www.academia.edu/31012036/GEOMETRÍA_DESCRIPTIVA_GEOMETRÍA_DESCRIPTIVA)
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona, España: Graó de Irif.
- Pigna, F. (2020). *Biografía de Manuel Belgrano por Felipe Pigna* <https://www.elhistoriador.com.ar/manuel-belgrano-por-felipe-pigna/>
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Disponible en: [http://www.soydocente.com.ar/wp-content/uploads/2019/07/La\\_escuela\\_como\\_maquina\\_de\\_educar-Pablo\\_Pineau.pdf](http://www.soydocente.com.ar/wp-content/uploads/2019/07/La_escuela_como_maquina_de_educar-Pablo_Pineau.pdf)
- Pochmann, M. (2013). Formación para el trabajo en la sociedad postindustrial: desafíos y contradicciones. *Formación profesional y empleo*. OEI. Disponible en: [http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=143](http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=143)
- Porta, L. & Sarasa, M. (2006). *Concepciones de la buena enseñanza en los relatos docentes: la formación inicial del profesorado de Inglés* <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/481/414>
- Porta, L., Kahan, G & Yedaide, M. (2016). *El relato “oficial” y los “otros” relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes.

- Quiroga, A. (1994). *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Argentina, Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [24-01-2020].
- Resolución 3828 anexo 3 (2009). *Dirección General de Cultura y Educación*. Argentina, Buenos Aires. Disponible en: [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/eductecnicaprofesional/direcciones/normativas/documentos/resolucion/3828-09\\_anexo\\_3.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/eductecnicaprofesional/direcciones/normativas/documentos/resolucion/3828-09_anexo_3.pdf)
- Rivas Flores, J. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. *Voz y educación*. España, Barcelona: Octaedro
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo L. (2003). *Volver a pensar la clase*. Argentina: Homo Sapiens.
- Sautu, R. (2007). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Buenos Aires: Lumiere.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. (J.Bayo, Trad.) Barcelona, España: Paidós. (Trabajo original publicado en 1983)
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. (M. Galmarini, Trad.) Barcelona, España: Anagrama.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Souto, M. (2014). El enfoque clínico y su peculiar planteo de la relación sujeto-objeto en la investigación en ciencias de la educación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. XI (11), pp. 19-36.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Yedaide, M. (2015). Relatos y narrativas para la formación del profesorado. Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas. *VIII Jornadas Nacionales y 1er*

*Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado.* Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Buenos Aires. Argentina.

Yedaide, M. (2016). Nuevas inquietudes respecto de la buena enseñanza. *VIII Jornadas Nacionales y 1er Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. "Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas"*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

## Anexos

### Anexo 1: Plan de trabajo

#### Tema

La enseñanza en el campo de formación técnico específico de la educación secundaria

#### Preguntas

¿Cómo son las prácticas que los docentes de taller desarrollan?

¿Qué concepciones de buenas prácticas se implican en la práctica de los docentes?

¿Qué manifestaciones de lo concebido como buenas prácticas se advierten en las clases de taller de la EEST N°2 “Educación y Trabajo”?

¿Qué conocimientos ponen en juego los docentes de taller para construir lo que consideran buenas prácticas?

#### Objetivo general

Comprender la construcción de las buenas prácticas docentes que se desarrollan en los talleres de la EEST N°2 “Educación y Trabajo” de la ciudad de Mar del Plata

#### Objetivos particulares

- 1) Explorar las buenas prácticas de enseñanza en los talleres de la EEST N°2
- 2) Analizar los rasgos que constituyen tales buenas prácticas
- 3) Interpretar el sentido que las buenas prácticas docentes asumen en estos espacios para sus actores

## Anexo 2: Correo de invitación

Estimado docente de taller de la EEST N°2 "Educación y Trabajo":

Tal como lo hemos adelantado en reuniones de personal desde fines del año 2017 estamos realizando un trabajo de investigación llamado "Las buenas prácticas docentes en el campo de la formación técnica de nivel secundario" que ha sido aprobado por la Universidad de Rosario.

Por ese motivo, nos interesa conocer mejor las buenas prácticas de enseñanza que se dan en los espacios de taller tanto de ciclo básico como de ciclo superior de las tres especialidades con las que cuenta nuestra escuela.

Si estuvieras interesado en colaborar con la investigación, esperamos la confirmación por este mismo medio para ponernos de acuerdo sobre los tiempos más oportunos para llevar adelante algunas observaciones y entrevistas.

Desde ya les hacemos llegar nuestro agradecimiento. La investigación sobre las buenas prácticas en la EEST N°2 se realiza con el fin de encontrar caminos para la mejora de la enseñanza en el taller.

Equipo de Gestión de la EEST N°2 "Educación y Trabajo"



## Anexo 4: Guión de entrevista

Este instrumento se ha utilizado para registrar lo que dicen los docentes participantes sobre sus propias prácticas de enseñanza en la escuela técnica. El objetivo de interpretar el sentido que las buenas prácticas asumen para sus actores, se ha logrado vinculando la información relevada en estas entrevistas, las observaciones y el material bibliográfico presentado.

“XXXX, Ud es uno de los docentes que se ha ofrecido a participar en el trabajo de investigación “Las buenas prácticas docentes en el campo de la formación técnica de nivel secundario” que se llevan a cabo en la EEST N°2 “Educación y Trabajo” de Mar del Plata

¿Por qué se dedica a enseñar?

¿Cómo ha llegado a la modalidad técnica?

¿Qué significa la educación técnica en su vida?

¿Qué hace particular esta educación?

¿Qué lo ha traído a esta escuela?

¿Qué se puede enseñar en el taller de la escuela técnica?

¿Qué aspectos tiene en cuenta al preparar una clase de taller?

Durante las clases de taller ¿cómo prefiere enseñar?

Si habla de proyectos

¿por qué elige este formato para enseñar?

¿de qué manera espera favorecer los aprendizajes?

¿Cómo observa el rendimiento de los estudiantes?

¿Qué piensa al respecto?

¿Podría contar alguna experiencia que recuerde con satisfacción de su actividad como docente de taller?”

## Anexo 5 – Las preguntas y sus respuestas para el entramado.

¿Cómo son las prácticas que los docentes de taller desarrollan?

Aroma

Humor

Vestimenta

Lenguaje

Herramientas

Mate

Circulación

Carteles /

Se llevan a cabo en un taller o entorno formativo

Se enseña

a hacer

a pensar

a cuidar

¿Qué concepciones de buenas prácticas se implican en la práctica de los docentes?

Perspectiva pedagógica

Perspectiva técnica

Tradiciones de enseñanza

¿Qué manifestaciones de lo concebido como buenas prácticas se advierten en las clases de taller?

Preocupación por procesos de inclusión

Estrategias de enseñanza

Narración

Proyectos

Apoyaturas visuales

Explicación didáctica

Resolución de situaciones problemáticas

Ejemplo de práctica

Interrogatorio didáctico

Trabajo en equipo

Vinculación con el trabajo

Normas de Seguridad e Higiene

¿Qué conocimientos ponen en juego los docentes de taller para construir lo que consideran buenas prácticas?

Motivación / Éxito

Estrategias de gestión

Estrategias de enseñanza

Vinculación con el trabajo

## Anexo 6 – Breve historia natural de la investigación.

*"La madurez del hombre es haber vuelto a encontrar la seriedad con que jugaba cuando era niño"*

*Friedrich Nietzsche*

Comencé a preguntarme qué sabían los profesores recibidos cuando estuve a cargo de las primeras clases en el nivel secundario a los veintiséis años. Los miraba con admiración porque yo no era profesora y quizá nunca llegaría a serlo. Había ingresado a la docencia sin terminar la carrera terciaria de Analista en Sistemas, y gracias a un listado complementario que se abrió porque en esos tiempos pocas personas tenían conocimientos en Informática y eran necesarias para enseñar. Trabajaba también en ese entonces en una Administración de Propiedades durante ocho horas, vivía sola, estudiaba y pagaba el alquiler, la cuota de la carrera y lo que gastaba para vivir. El trabajo siempre tuvo un lugar importante en mi vida porque me permitía generar el espacio para mi libertad.

Me gustaba enseñar: eso era seguro. Al principio me sorprendía notar que cuando entraba al aula lo que sucedía en el mundo real, -el otro mundo real- quedaba en suspenso y solo lo recordaba al salir. Mi padre me contó que desde pequeña jugaba a la maestra y hablaba con alumnos imaginarios. Pienso que ahora, que trabajo como vicedirectora de la Técnica 2, el mundo real se detiene desde que abro la escuela temprano hasta que me voy exhausta de tanto jugar. Durante la adolescencia, formé parte de “los excluidos” por algunas cuestiones que he identificado: el sobrepeso que influía negativamente en mi aspecto físico, la escasa socialización por parte de mi familia y las carencias económicas que nos aquejaban. Sin embargo, he tenido el privilegio de contar con un papá como egresado del Otto Krause y de la Universidad Tecnológica Nacional, hijo de obreros, siempre me dijo que tenía que estudiar y ser perseverante. Mi abuela materna ha sido una trabajadora incansable y mi madre aún lo es. Como yo, disfruta trabajando y creo que es un poco de todo eso lo que ha influido en mi personalidad.



Cuando ingresé por primera vez a la EEST N°2, el 26 de setiembre de 2000, supe que allí sucederían cuestiones relevantes de mi trayectoria docente. Aún me recuerdo

ingresando por la puerta de madera de la calle San Luis, mirando las amplias escaleras que llegan hasta el tercer piso. Había tomado las horas de *Algoritmos y Estructuras de Datos*, materia que me apasionaba de la especialidad Informática Personal y Profesional. Si bien durante muchos años mi desempeño fue muy acotado, cuando en el 2005 tomé las primeras horas titulares comencé a plantearme el desafío de ser protagonista, y ensayé distintos modos de participar en la construcción de una mejor escuela. No sabía cómo hacerlo, así que intenté acercarme a los equipos de gestión con distintas propuestas. Siempre fueron bien recibidas y comprendí que la EEST N°2 era un escenario parcialmente vacío en el cual había lugar para poner en acción mis sueños.

Comenzar el Profesorado de Educación Técnico Profesional en el ISFD N°19 después de trece años de ejercicio, no me pareció interesante al principio, pero durante la cursada encontré docentes que brindaron grandes aportes y me acercaron a la Sociología, la Didáctica, y a la Educación Técnica especialmente. Ya en ese entonces me había presentado a pruebas de selección para cubrir puestos en equipos directivos de escuelas secundarias de la modalidad técnico profesional y había estudiado toda la normativa vigente. El tema que me interesaba y me interesa particularmente es la enseñanza de la cultura del trabajo y la formación de técnicos. Eso es porque creo que si durante mi vida he podido avanzar, construir mi casa, mantener a mi familia y superarme, otros pueden hacerlo. Allí tuve la oportunidad de conocer a una docente, Gladys Susana Romero, que entonces era Directora de la EEST N°4 “Alfonsina Storni”. Ella nos compartía preocupaciones y reflexiones relativas a la gestión institucional que nunca antes había tenido la oportunidad de conocer.

Al terminar el profesorado me ofrecieron trabajar como docente de práctica en la misma carrera en la que egresé, y en ese mismo período comencé a cursar la maestría por invitación de varias compañeras. No sabía de qué se trataba ni estaba muy segura del interés que me podría generar la cursada. No conocía a nadie que fuera “Magister” ni “Doctor”, ni sabía para qué puede servir ese título a mi trabajo en el nivel secundario de la educación técnica. Luego de un año y medio, casi ninguna de las colegas que había iniciado el trayecto conmigo seguía adelante. Comprendí que era un recorrido largo, que necesitaría detenerme y comenzar varias veces; que más allá de mi propio jardín, de mi mundo, había

otras casas, ciudades, países. También noté que el camino era sinuoso. Encontré precipicios, llanuras, algunos días y muchas noches.



Hoy puedo decir que investigar se parece al juego del gallito ciego. Al principio no conocía las palabras que se usaban en los seminarios. Pero intuía que en ellas se alojaban otros mundos. Así, anduve a tientas con el fin de comprender la construcción de las buenas prácticas docentes en el campo de la formación técnica del nivel secundario. En ocasiones un velo se caía luego de las lecturas y reflexiones. En otros casos alguien –que intentaba entender lo que yo buscaba- me tomaba de la mano y me hacía avanzar. A veces me llevaban a un camino que no me interesaba recorrer y entonces comprendía que algo no estaba bien y que debía pensar en otra estrategia, que debía volver hacia atrás y moverme en otro sentido.

La construcción de un objeto –lámpara, banco, tablero- es un trabajo práctico que habitualmente se realiza en el primer año de la escuela técnica. Sin embargo, los investigadores de la Universidad de Rosario no se referían a esos objetos. Epistemología, Etnografía, Ontología, tecnocracia, fueron algunas de las palabras cuyo significado busqué varias veces en el diccionario y localicé en los textos antes de comprenderlas. Por sugerencia de una compañera elegí de la bibliografía



un manual de investigación cuyo nombre no recuerdo para iniciar la lectura. Un docente a cargo de los primeros seminarios, quizá el de Epistemología, habló de la ruptura y mencionó “El Oficio de Sociólogo” de Pierre Bourdieu. Ese autor me había deslumbrado durante la cursada del Profesorado de Educación Técnico Profesional por su modo de explicar la reproducción. En ese entonces, nuestra docente había dicho que quizá no volveríamos a estudiar Sociología y por eso teníamos que conocer a Bourdieu. Antes del parcial encontré un video en YouTube llamado “Sobre la escuela”. Lo miré una y otra vez aún mucho después del examen. Ahora, durante la maestría, comprendo que Bourdieu ha explicado las causas de los problemas que me preocupan. Leí a Guba y Lincoln y allí quedó

claro el concepto de etnografía. Cuando elegí como título de la investigación “Las buenas prácticas docentes en el campo de la formación técnica de nivel secundario” fue porque la temática de las buenas prácticas se escuchaba mucho en los seminarios y parecía interesante relacionarla con la educación técnica. Leí autores como Porta, Sarasa, Flores, Ken Bain, Zabalza, Litwin, Fenstermacher, Jackson.

No olvidaré el Seminario de la Relación entre la teoría y la práctica porque venía Sanjurjo, la autora de *Volver a Pensar la Clase* –había conocido ese libro mientras cursaba el profesorado- así que participé con entusiasmo. Las explicaciones parecían sencillas pero tras cada concepto había un autor, una concepción, un mundo que daba fundamento a las palabras de Liliana. Comprendí que entendía solo algo de lo que ella decía. No porque su vocabulario no fuera claro sino porque tenía pendiente la comprensión de muchos aspectos sobre la relación entre la teoría y la práctica. Luego del Seminario comencé a leer a Schön pero me aburría y no podía sostener la lectura. Encontré videos con el seminario completo de Liliana Sanjurjo en YouTube. Los miré muchas veces. Frecuentemente detenía el video y lo volvía a escuchar. Creo que me he parecido durante esos meses a los niños pequeños cuando piden ver una y otra vez la misma película. Volví a leer a Schön. Comprendí. Escribí el trabajo del Seminario y mientras reflexionaba noté que en el taller de la escuela técnica se realizan dos prácticas distintas: unas de ellas son las que realizan los docentes mientras enseñan y otras son las que realizan los estudiantes, mientras aprenden. Nunca lo había pensado de esa manera. La preocupación por la mejora de la enseñanza en el taller es persistente, me acompaña desde los primeros años de trabajo en las aulas, y continúa aún después de escribir el informe de esta investigación. Desde diciembre de 2015 trabajo como vicedirectora en la EEST N°2 ahora llamada Educación y Trabajo, por eso, el trabajo de campo lo realicé en el mismo período en el que ocupé ese cargo. Transcurrí varios seminarios y mediando la cursada de la maestría comencé los borradores del proyecto de investigación. El primer borrador fue en el año 2016 y constaba de cuatro páginas.

Mi directora de tesis, Alicia Zanfrillo, me orientó en el modo de escribir aspectos introductorios y construcción del índice pero yo no lograba explicarle casi nada de la modalidad metodológica que me interesaba. Lo que aprendí desde entonces fue fruto de la paciencia de tantos que me acompañaron. Cada vez que enviaba un borrador a Alicia

Caporossi yo creía que estaba muy bien. Sin embargo volvía con una indicación de mejora. Entonces me preguntaba por qué no me lo había señalado con la corrección anterior. Ahora entiendo que Alicia no podía decirme la primera vez todo lo que me faltaba: era un abismo el que existía entre los saberes que tenía y los que necesitaba construir.

Suponía que no había tantos antecedentes de investigaciones sobre Educación Técnica porque entre mis colegas de la escuela no hay quienes profundicen en cuestiones teóricas vinculadas a la enseñanza en el taller, ni siquiera son muchos los que conocen la normativa vigente. No había escuchado ni leído sobre buenas prácticas docentes en la Educación Técnico Profesional ni antes ni durante las primeras búsquedas del estado del arte. Por eso encontrar el capítulo de Graciela Messina en la recopilación sobre Formación Profesional y Empleo de la OEI. (Briascó & Rehem, 2013) fue un gran problema que preferí evadir. En ese capítulo la autora explicitaba su desacuerdo con la concepción de buenas prácticas docentes. En ese momento, caía un velo que yo no quería dejar caer, y preferí por un tiempo pensar que algún error existía en el pensamiento de Messina y que no me apartaría de las buenas prácticas que habían dado nombre a mi trabajo de investigación.



Para iniciar el trabajo de campo, Alicia Zanfrillo se acercó a la escuela y se presentó con el Director, Javier Calabretta, quien nos abrió las puertas y desde entonces la investigación forma parte del proyecto institucional de la EEST N°2. En la última jornada institucional del año 2017 hemos comentado a los docentes que se había iniciado un trabajo de investigación cuyo proyecto estaba aprobado por la Universidad de Rosario.

Alicia me habló sobre la necesidad de conformar un equipo con otro investigador o investigadora especialista en buenas prácticas. Acudí entonces a Luis Porta quien le pidió a María Marta Yedaide que codirigiera mi trabajo. En el primer encuentro con María Marta me dijo que ella tenía algunos escritos sobre buenas prácticas, que ponían en tensión la categoría de profesor memorable. Me presentó su perspectiva y respetó en todo momento el intercambio que yo le ofrecía con respecto a los autores que había leído. También opinaron junto a Alicia Zanfrillo que sería interesante conocer cómo son las prácticas de los

docentes de taller y qué concepciones sobre las buenas prácticas se implican al llevarlas a cabo. Entre esas concepciones, he descubierto la propia,

Antes de continuar, decidí leer algunos artículos de Maria Marta Yedaide y al analizarlos comprendí, entre otras cosas, que tengo una perspectiva política que me es propia y que debía explicitarla en el trabajo de investigación. No había reparado en eso antes. Durante un tiempo reflexioné para definir las perspectivas político-conceptuales que luego he presentado en un apartado del informe de investigación. Lo que siguió después fue un camino más iluminado el cual requirió de mucho esfuerzo pero también de gratificaciones.

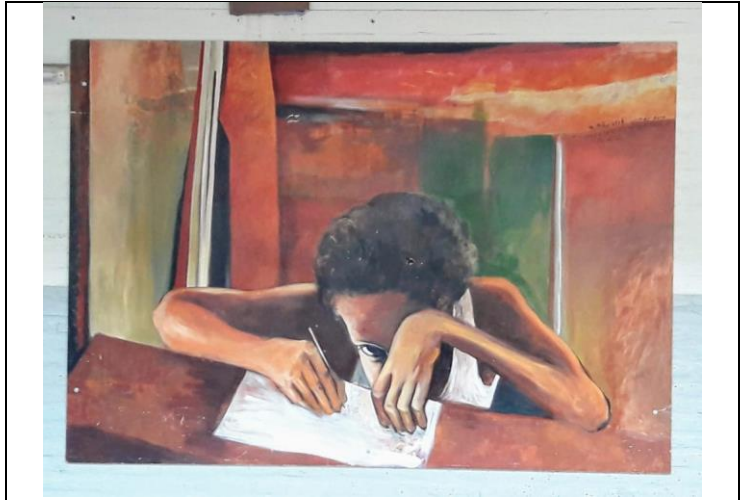
Ahora, en el mismo período que presento el informe de investigación, me preparo para trabajar como directora de la escuela. Creo que estos años de estudio ampliaron mi mirada, me demostraron lo poco que conocía y que conozco aunque pueda recitar la normativa completa que rige la modalidad técnico profesional de nivel secundario en la provincia de Buenos Aires. Más aún: esta Maestría en Práctica Docente ha sembrado en mí tantas preguntas que podría seguir investigando quizá el resto de mi vida.

Como parte de la historia natural de la investigación, intentaré desglosar los niveles de mi implicación tal como los presenta Barbier (1977). En cuanto al psico-afectivo, a partir de los 20 años he trabajado, estudiado y vivido con mucho menos de lo necesario hasta hace unos 6 años aproximadamente. El camino fue difícil en parte porque no he tenido ayuda económica de mi familia, ya que no estaban en condiciones de aportármela. Aun así estoy segura de haber sido privilegiada. Como lo narraba anteriormente, mi padre, tenía un título universitario y siempre me alentó a estudiar. Mi madre trabajó toda la vida, aún trabaja a los 79 años, y disfruta haciéndolo. Así educación y trabajo fueron legados que ellos me han dejado. Muchos de los estudiantes de la EEST N°2 carecen de estos capitales que ha aportado mi familia y que me implican en la elección del objeto. Entiendo que el interés sobre las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en el campo de la formación técnico específica de la escuela técnica, se remonta a mi experiencia de conseguir el primer empleo a partir de la escritura de una carta formal en la cual solicitaba trabajo. Esa carta, nos la enseñó a redactar un docente de la escuela donde cursé el nivel secundario.

Por otra parte, en mi rol de vicedirectora de la EEST N°2 *Educación y Trabajo*, soy responsable de la gestión pedagógica institucional. Por eso me encuentro doblemente implicada en cuanto al nivel histórico-existencial ya que estoy a cargo del asesoramiento brindado a los docentes sobre las prácticas de enseñanza y me desempeño además como docente de taller. Aquella inquietud inicial por la mejora de mis prácticas de enseñanza, se ha trasladado a las prácticas de enseñanza de la escuela toda. Entiendo además que lo que se concibe como bueno en las clases de taller de la EEST N°2 es una construcción colectiva y que no soy ajena a la misma.

Con respecto al nivel estructuro-profesional, observo una doble construcción de la implicación. Por un lado percibo un “deber ser” que ya se encuentra estructurado en cuanto al rol que cumplo como vicedirectora y como docente. Se trata de la repetición de ciertos modelos, palabras, modos de hacer y hasta de decir que a veces descubro idénticos a otros que he conocido durante mi niñez. Por otra parte a veces irrumpe en mis prácticas un “hacer parcialmente original” que aporta novedades para las clases o para algún proyecto institucional. Generalmente ese hacer surge a partir de la reflexión, es construido de acuerdo a la necesidad de un curso específico, o para resolver una problemática determinada. Sale de lo cotidiano e inyecta una energía que me mantiene interesada y conforme con lo que hago. Ambos comportamientos creo que son parte de lo estructurado y de lo estructurante. Con respecto a mi preocupación por la mejora de las clases de taller, entiendo que responde a importancia que otorgo esa enseñanza, en la lucha de una clase obrera que intenta abrirse caminos de liberación.

De todos los murales que adornan las paredes internas de la escuela, elijo esta obra para cerrar la historia natural de la investigación. Está por casualidad instalada en el camino al *taller de dirección*. Al verla cada día, no dejo de preguntarme quiénes son los oprimidos en la EEST N°2 *Educación y Trabajo*.



Obra de la artista plástica Silvia Albuixech donada por la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de General Pueyrredón

