



# Revista de Educación



Año 17, Número 38, Abril-Julio 2026, ISSN 1853-1318, ISSN 1853-1326 (en línea)

*Producción académico-científica*

## ***Las buenas prácticas docentes en el taller de la escuela técnica***

Good Teaching Practices in the Technical School Workshop

As boas prácticas pedagógicas na oficina da escola técnica

Viviana Elisa Barnes Castilla

<https://orcid.org/0000-0001-9063-1671>

Alicia Inés Zanfrillo

<https://orcid.org/0000-0003-3638-2672>

María Marta Yedaide

<https://orcid.org/0000-0002-1233-9234>

Esta obra se publica bajo la licencia Creative Commons 4.0 Internacional Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual

## Resumen

Este artículo presenta una investigación realizada en el marco de la Maestría en Práctica Docente de la Universidad Nacional de Rosario que estuvo orientada a indagar sobre las prácticas docentes llevadas a cabo en el taller de una escuela técnica y que fueron consideradas buenas por los maestros participantes. El objeto de estudio se gestó a partir del diálogo con investigaciones previas sobre la relación entre educación y trabajo, la formación de profesionales y las buenas prácticas docentes, que han sido resignificadas en esta oportunidad en el nivel secundario de la modalidad técnico profesional del sistema educativo argentino. La perspectiva metodológica asumida fue cualitativa, constructivista y crítica mientras el trabajo de campo consistió en un recorrido etnográfico, entrevistas realizadas a los docentes participantes y un registro autoetnográfico que fueron puestos a conversar durante el proceso de análisis con el marco teórico elegido. El objetivo ha sido comprender la construcción de las prácticas docentes de taller e interpretar el sentido que asumió la bondad de las mismas para sus actores en la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 “Educación y Trabajo” de Mar del Plata durante el período comprendido entre el año 2017 y 2020. La narrativa presenta entornos formativos, aromas, modalidad discursiva, estrategias didácticas, humor, cultura del trabajo y perfil profesional de la figura concebida como maestro de habilidades prácticas. Se han identificado tensiones presentes entre la perspectiva pedagógica y la perspectiva técnico profesional que componen este perfil, ambas en busca de equilibrio durante la construcción de esas buenas prácticas docentes.

**Palabras clave:** educación y trabajo, educación técnica, formación profesional, prácticas pedagógicas, buenas prácticas docentes

## Abstract

This article presents research that was carried out within the framework of the Master's Degree in Teaching Practice at the National University of Rosario and was aimed at investigating the teaching practices carried out in the workshop of a technical school and which were considered good by the participating teachers. The object of study was developed through a dialogue with previous research on the relationship between education and work, professional training, and good teaching practices, which have been reinterpreted on this occasion at the secondary level of the technical-professional modality of the Argentine educational system. The methodological perspective adopted was qualitative, constructivist, and critical, while the fieldwork consisted of an ethnographic tour, interviews with participating teachers, and an autoethnographic record, which were then brought into conversation during the analysis process within the chosen theoretical framework. The objective was to understand the construction of workshop teaching practices and interpret the meaning that their goodness assumed for their actors at Technical Secondary School No. 2 “Education and Work” in Mar del Plata during the period between 2017 and 2020. The narrative presents educational environments, flavors, discursive

modality, teaching strategies, humor, work culture, and the professional profile of the figure conceived as a practical skills teacher. Tensions were identified between the pedagogical and technical-professional perspectives that comprise this profile, both seeking balance in the construction of these good teaching practices.

**Keywords:** education and work, technical education, vocational training, pedagogical practices, good teaching practices

## Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado em Prática Docente da Universidad Nacional de Rosario, orientada a investigar as práticas docentes desenvolvidas na oficina de uma escola técnica e consideradas positivas pelos professores participantes. O objeto de estudo foi construído a partir do diálogo com pesquisas anteriores sobre a relação entre educação e trabalho, a formação de profissionais e as boas práticas docentes, ressignificadas, nesta oportunidade, no nível secundário da modalidade técnico-profissional do sistema educativo argentino. A perspectiva metodológica adotada foi qualitativa, construtivista e crítica, enquanto o trabalho de campo consistiu em um percurso etnográfico, entrevistas realizadas com os docentes participantes e um registro autoetnográfico, posteriormente articulados, durante o processo de análise, com o referencial teórico selecionado. O objetivo foi compreender a construção das práticas docentes na oficina e interpretar o sentido atribuído à qualidade dessas práticas por seus atores na Escola de Educação Secundária Técnica N° 2 “Educação e Trabalho”, em Mar del Plata, no período compreendido entre 2017 e 2020. A narrativa apresenta ambientes formativos, aromas, modalidades discursivas, estratégias didáticas, humor, cultura do trabalho e o perfil profissional da figura concebida como mestre de habilidades práticas. Foram identificadas tensões entre a perspectiva pedagógica e a perspectiva técnico-profissional que compõem esse perfil, ambas em busca de equilíbrio durante a construção dessas boas práticas docentes.

**Palavras-chave:** educação e trabalho, educação técnica, formação profissional, práticas pedagógicas, boas práticas docentes.

Fecha de recepción: 2025-10-31

Fecha de evaluación: 2025-12-09

Fecha de evaluación: 2026-11-08

Fecha de aceptación: 2026-03-27

## Introducción

La investigación presentada en este artículo titulada *Las buenas prácticas docentes en el campo de la formación técnica de nivel secundario* (Barnes Castilla, Zanfrillo y Yedaide, 2022) se gestó a partir de la inquietud por la mejora de la enseñanza en el taller de la escuela técnica. Durante el proceso fueron revisitados trabajos que indagaron sobre la formación de profesionales (Schön, 1992; Sennett, 2009), la vinculación entre la educación y el trabajo (Ibarrola, *et al.*, 2013) y la buena enseñanza así como el componente moral y político que la particulariza (Fenstermacher, 1989; Litwin, 2008). Con respecto a las buenas prácticas, la investigación se ha enriquecido gracias a la trayectoria del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. A partir de esos recorridos se construyó el nombre que encabeza la tesis y también la mirada crítica que sobre la bondad de las prácticas fue adoptada durante el trayecto. Así este trabajo se ha interesado en las buenas prácticas docentes que se llevaron a cabo en el taller de la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 “Educación y Trabajo” de la ciudad de Mar del Plata entre los años 2017 y 2020 según la perspectiva de los docentes participantes. Ellos se comprometieron e involucraron en una dinámica que ha implicado la necesaria reflexión sobre sus prácticas durante el proceso y por lo tanto la performatividad de las mismas. La EEST N°2 se encuentra ubicada en el centro de la ciudad de Mar del Plata, Buenos Aires, República Argentina y recibe estudiantes de zonas periféricas dado que confluyen en ese lugar las rutas de transporte público. Se encuentra habitada por diversidades culturales, económicas y sociales que están presentes también en toda Latinoamérica donde “la formación para el trabajo se asocia con políticas de reducción de la exclusión social y la pobreza” (Messina, 2013, p.103).

Esta investigación constructivista y crítica, posicionada en una etapa evolutiva de la investigación cualitativa que intenta romper con perspectivas tradicionales de la antropología, el objetivismo y la complicidad con el colonialismo (Larreamendy-Joerns *et al.*, 2006) dio inicio a su trabajo de campo durante una jornada institucional que se desarrolló en octubre de 2017. En esa oportunidad se presentó el interés por conocer más sobre las buenas prácticas docentes que se llevaban a cabo en el taller de la escuela. Luego mediante un correo general se amplió la invitación a todos los docentes que pudieran estar interesados en ofrecer el espacio de sus clases para llevar a cabo el trabajo de campo. Con los maestros que respondieron a ese correo se realizaron visitas a clases y entrevistas semiestructuradas. Además en un diario auto-etnográfico quedaron registradas las inquietudes que fueron surgiendo durante el proceso. Los datos se volcaron en tablas para favorecer el análisis e interpretación aportando luego a la construcción de la narrativa final de la tesis.

Así fueron exploradas las clases de taller y analizados sus rasgos constitutivos:

aromas, costumbres, enseñanzas, perfil profesional que adoptaron los *maestros de habilidades prácticas*<sup>1</sup> para finalmente interpretar el sentido que las buenas prácticas docentes asumieron para sus actores. La investigación ha reconocido una larga tradición en la enseñanza de habilidades prácticas dado que –desde todos los tiempos- en hogares, fábricas y talleres mientras se trabaja, también se enseña a los aprendices. Sin embargo, cuando esos técnicos o especialistas se desempeñan en el taller de las escuelas técnicas, el oficio principal al que se dedican es el de enseñar (Litwin, 2008). Por eso fue necesario concebir la figura del *maestro de habilidades prácticas* como un profesional dos sentidos, dado que por un lado es especialista en la enseñanza y por otro es experto en un saber profesional. Sin embargo este perfil no es una sumatoria de ambas profesiones, dado que las tradiciones, costumbres y perspectivas de cada una de ellas es distinta así como sus propósitos. Por ejemplo, desde la perspectiva del artesano, la bondad de la enseñanza se vincula con la excelencia del producto terminado (Sennett, 2009) y con la rigurosidad en la adquisición de las capacidades previstas en el perfil profesional para el cual el estudiante se está educando. Desde la perspectiva del pedagogo en cambio, la bondad de esa práctica se relaciona más con el acompañamiento que -durante el trayecto de aprendizaje- es realizado al estudiante. El pedagogo comprende que nadie está condenado a la exclusión y que cada persona aprende conforme a su singularidad (Meirieu, 2016). Así los *maestros de habilidades prácticas* son portadores de un perfil profesional que articula sincréticamente ambas perspectivas en búsqueda permanente de equilibrio para la construcción de las buenas prácticas docentes en el taller de la escuela técnica de nivel secundario.

### **Marco teórico**

#### *La enseñanza de habilidades y la formación de profesionales*

La enseñanza de habilidades prácticas como actividad se remonta a la prehistoria dado que su ejercicio abonó a la concepción misma del ser humano. Durante la Edad Media europea por ejemplo, los artesanos desempeñaban sus labores en el taller, lugar muy valorado por ese entonces dado que además era el hogar donde vivían con sus familias. De este modo, mientras trabajaban, enseñaban el oficio y gozaban de prestigio social por sus conocimientos prácticos y por su condición de cristianos, cuestión que les daba derecho a ejercer autoridad sobre sus aprendices (Sennett, 2009). También las antiguas culturas americanas desarrollaron habilidades para trabajar metales, tallar esculturas, crear recipientes y utensilios. A menudo esos saberes se construían y se construyen en el seno familiar, cuando los adultos enseñan a hacer una receta de cocina, tejido a crochet o reparaciones simples para el hogar. En el ámbito de trabajo, en las fábricas, talleres mecánicos, de tejido, panaderías, suele haber también alguien experto y uno o varios ayudantes que llevan a cabo tareas introductorias mientras aprenden. Las tradiciones, los modos de hacer, de

hablar, de vestir en los ambientes de trabajo se construyeron y afianzaron a través de los siglos conformando un *habitus* que les es propio (Bourdieu, 1980). Recién a comienzos del siglo XIX surgieron las primeras escuelas de habilidades prácticas en Alemania y Rusia, muchas de las cuales funcionaron en granjas o fábricas. Uno de sus precursores fue Makarenko, quien fundó la Colonia Gorki pensada para educar a jóvenes delincuentes y huérfanos. También Marx y Engels brindaron aportes significativos dado que defendieron la idea de la escuela pública y gratuita para los hijos de los proletarios (Palacios Gonzalez, 1978). Sin embargo, Makarenko, Marx y Engels no entendían al trabajo como una técnica pedagógica, sino como una actividad productiva en sí misma que además era útil para la educación de la voluntad, la honradez, la responsabilidad y la capacidad de autocrítica. Unos años después Antonio Gramsci (como se citó en Carreño, 2000) fue el primero que concibió al trabajo como un instrumento pedagógico fundamental además de reconocer el valor de la autodisciplina y la pedagogía del esfuerzo. Progresivamente, la enseñanza de habilidades prácticas fue adoptada por la escuela que le aportó la dinámica de encierro heredada del monasterio y un uso específico del tiempo y el espacio. Así las instituciones educativas que se dedicaron a la formación de profesionales contaron con el aporte de expertos en carpintería, herrería, tornería, solo por mencionar algunos ejemplos. Ellos cambiaron –quizá sin notarlo– el objetivo principal de su tarea cotidiana ya que hasta ese momento se dedicaban a construir un objeto o brindar un servicio a fin de obtener una contraprestación por su trabajo y mientras tanto enseñaban. Ahora en la escuela, la cuestión sustantiva de la actividad que llevaban a cabo pasó a ser la enseñanza mientras el trabajo terminado en sí mismo adquiría un rol secundario más o menos significativo dependiendo del estado de avance del estudiante en el trayecto de la formación como profesional. En el mismo sentido, la actividad que los aprendices realizan en los talleres responde a distintos propósitos dependiendo de si está impulsada por una institución educativa o si está implementada exclusivamente en el ámbito laboral. En este último espacio, la tarea que desarrolla el aprendiz cuando ofrece un servicio o construye un objeto responde a la lógica del mercado: lo importante es que la empresa logre su objetivo. En las escuelas en cambio, el propósito principal por el cual se realiza un objeto –el banco de pescador por ejemplo– es el aprendizaje de un saber práctico. Por ese motivo, la perfección del bien terminado en sí mismo adquiere una relevancia secundaria especialmente teniendo en cuenta que la habilidad que se está construyendo se va perfeccionando con la experiencia (Sennett, 2009). En ese sentido fue más preciso hablar de habilidad y no de talento dado que mientras este último es concebido como innato o como un don que reciben algunos elegidos (Biblia, 1960, 25:14-30), la habilidad es una construcción mediada por el esfuerzo y la perseverancia a la cual cualquier ser humano puede acceder tal como la ha presentado Sennett (2009). Por eso en el taller de la escuela técnica se ofrece tiempo para aprender y ese proceso implica a veces

rehacer, reflexionar y no necesariamente terminar a la perfección un trabajo en el primer intento. Esta perspectiva, innovadora para los tiempos de Gramsci (como se citó en Carreño, 2000) fue permeando lentamente en las instituciones educativas que se dedican a la educación de profesionales. Más allá del desarrollo de las primeras habilidades básicas, los profesionales deben adquirir una rutina de reflexión sobre la práctica dado que este proceso construye conocimiento durante la acción. Se trata de saberes que se ponen en marcha cuando una situación que habitualmente se resuelve de un modo determinado no se enmarca en los formatos conocidos. Por otra parte, los profesionales deben poseer un conocimiento que dé sentido a la situación problemática para elegir la mejor solución que encuentren posible (Schön, 1992).

En el contexto escolar, los técnicos que se dedicaron y se dedican a la enseñanza de habilidades se han visto interpelados en su accionar por aquellas tradiciones de enseñanza que acompañaron al sistema educativo desde sus inicios, todas ellas conocedoras de diversas estrategias didácticas, modos de presentar planificaciones, secuenciar contenidos, estudiosas de cómo enseñar. Desde entonces los expertos en uno u otro de esos saberes -el pedagógico o el específico- se disputan lo importante que debe saber el docente de las escuelas técnicas. Esta tensión se encuentra presente en las conversaciones que se llevan a cabo en la cotidianeidad de los entornos formativos y ha quedado expuesta por Barato (2016) en su libro *Trabajo, conocimiento y formación profesional*. Las cuestiones tratadas por este último autor interesan especialmente porque contribuyen a visibilizar el (des)encuentro entre ambas perspectivas. Teniendo en cuenta, sin embargo, que exceden el objeto de este artículo, sólo quedará enunciado que las tradiciones de enseñanza que acompañaron a los docentes desde los inicios del sistema educativo perviven también en las aulas de taller. Por eso, se encuentran vestigios de la ilustración y el liberalismo así como resabios de la escuela tradicional, la pedagogía tecnicista, de la escuela nueva y de las perspectivas crítico-reproductivistas. Sin embargo, el antecedente más significativo de la educación técnica se remite a la educación socialista que cuestionó ampliamente al capitalismo y aspiró a la liberación del proletariado por medio de la educación pensada para los hijos de los obreros (Carreño, 2000). También las teorías críticas apuntaron a la liberación para los oprimidos (Freire, 2008) focalizando la atención en trabajadores carentes de educación formal. Estos son algunos antecedentes de la educación de profesionales que se lleva a cabo actualmente en el sistema educativo argentino. La formación de técnicos de nivel secundario en el cual se ha contextualizado esta tesis si bien originariamente fue selectivo, en la actualidad es obligatorio (Ley Nacional de Educación, 2006; Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007) mientras la Educación Técnico Profesional como modalidad constituye un derecho de todo habitante de la República Argentina (Ley de Educación Técnico Profesional, 2005)

### *La vinculación entre la educación y el trabajo*

En la introducción a la obra titulada *Formación profesional y empleo*, las autoras se han preguntado sobre cuál es la óptima vinculación entre la educación y el trabajo que se requiere para contribuir a la inserción laboral y al desarrollo socioeconómico de un país (Ibarrola *et al.*, 2013). Esta relación originalmente aportaba un listado estático de calificaciones que el técnico tenía que reunir para acceder a puestos laborales. En la actualidad, en cambio, hacemos referencia a competencias o a perfiles profesionales que remiten a conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que permiten tomar decisiones en situaciones críticas (Gallart & Jacinto, 1995; Briasco, 2017).

Si bien todo el sistema educativo argentino pretende brindar una educación integral que habilite para desempeños laborales, la modalidad técnico profesional focaliza su atención en la educación de profesionales (Ley de Educación Técnico Profesional, 2005).

De este modo, en el nivel secundario y de acuerdo a los diseños curriculares que cada tecnicatura propone, al finalizar el recorrido los estudiantes obtienen un título que cuenta con habilitación profesional y validez nacional. También las prácticas profesionalizantes –como campo de la formación integrante del diseño curricular– otorgan un certificado oficial que acredita la experiencia de aprendizaje del egresado en contextos reales de trabajo (Dirección General de Cultura y Educación, 2024a). De este modo los egresados que titulan como técnicos ven retribuido el esfuerzo que implica cumplir con mayor carga horaria de cursada, desarrollo de proyectos, trabajos prácticos, resolución de problemas y otros objetivos de aprendizaje demandados por sus docentes. Esta titulación tiene un correlato real con las oportunidades de trabajo que se presentan para estos jóvenes, en tanto sus trayectorias son más valoradas que otras de egresados de escuelas orientadas (Garino, 2024; Sosa, 2020). Con respecto al empleo, en la actualidad es más escaso que en el siglo pasado y más difícil de obtener en etapas tempranas de la vida (Ibarrola *et al.*, 2013; Abdala, 2013). Por eso las propuestas de enseñanza actuales promueven también la elaboración de micro-emprendimientos que puedan ofrecer sustento propio al estudiante y brindar oportunidades a otros entendiendo al trabajo como una opción mucho más amplia que el empleo en sí mismo. A veces estos proyectos apuntan al cuidado del ambiente, aprovechamiento de energías renovables y/o a la inclusión de personas con discapacidad. Algunos ejemplos son los desarrollos de sitios web dinámicos fácilmente adaptables a los requerimientos de cualquier empresa, la elaboración de ladrillos de bambú (Dirección de Educación Técnica, 2024d), la fresadora a Control Numérico Computarizado (Dirección de Educación Técnica, 2024c).

### *El taller de la escuela técnica*

Según el Diccionario de la Lengua Española (2026) el taller “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”.

En las escuelas técnicas de la provincia de Buenos Aires se le suele otorgar al término taller distintos significados. A veces se hace referencia al espacio físico habitado durante las prácticas aunque la normativa vigente lo bautiza *entorno formativo*<sup>2</sup>. Se encuentra acondicionado con las herramientas, maquinarias e insumos que se utilizan durante el ejercicio de una profesión simulando entornos del sector socio-productivo. La provisión y actualización de estos recursos guarda relación y adjetiva la enseñanza en tanto resultan imprescindibles para el desarrollo de habilidades y destrezas así como para la resolución de problemas técnicos.

En otros casos, la palabra taller se utiliza para mencionar una, o conjuntamente a todas las asignaturas<sup>3</sup> que integran el campo de la formación técnica específica del diseño curricular de la educación secundaria técnica. En resumen, cuando se habla de *taller* en la cotidianeidad de las escuelas técnicas y conforme al contexto en el que se utiliza la palabra, todos saben a cuál de las acepciones presentadas se están refiriendo.

### *La buena enseñanza*

A partir de la preocupación por la mejora de la enseñanza, se recorrieron diversas concepciones que otros investigadores han asumido sobre la bondad de la misma para elegir luego aquellas que aportaron a la construcción del objeto de estudio en este trabajo de investigación. Originariamente la buena enseñanza fue presentada por Gary de Fenstermacher (1986) quien la definió como un “acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor” (p.157). Los aportes de Edith Litwin (2008) han destacado la dimensión política de la enseñanza y la liberaron de cuestiones tecnicistas. Otros investigadores han observado qué cualidades debe tener un docente para ser considerado buen maestro. En ese sentido Ken Bain (2007) se dedicó a identificar a los mejores docentes universitarios. También Liliana Sanjurjo (2003) en su libro *Volver a pensar la clase* se refirió a los buenos docentes como aquellos que son apreciados por los estudiantes por explicar bien poniendo en valor la mediación que realizan los educadores durante sus prácticas de enseñanza. Con respecto a las buenas prácticas docentes, Cid-Zabucedo, Perez-Abellás y Zabalza (2014) se han referido a sus componentes indispensables tales como la visibilidad, el aspecto público y una narrativa de éxito. En Mar del Plata, donde se encuentra ubicada la escuela en la cual se llevó a cabo la investigación, las buenas prácticas y la formación del profesorado de Inglés han sido investigadas en la Facultad de Humanidades por Luis Porta y Cristina Sarasa (2006) asumiendo una perspectiva narrativa y contando con el aporte de estudiantes avanzados que identificaron a los

buenos docentes. En la misma ciudad, el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades ha trabajado con profesores memorables y sus (auto)biografías. A través de la perspectiva biográfico narrativa, analizaron las huellas que han dejado esos profesores en las prácticas de los buenos docentes (Alvarez, *et al.*, 2010). Más adelante, Porta y Yedaide (2013) tensionaron la categoría de profesor memorable. Destacaron la potencia del mentor porque sostiene el compromiso ético e inspira a recorrer un camino de emancipación intelectual pero también alertaron sobre el costo de complacencia, sumisión y apego a tradiciones que ese mentor sostiene asegurando la permanencia de los elegidos. Más cercana a la modalidad técnico profesional, Graciela Messina (2013) también puso reparos a la categoría de buenas prácticas situándola junto al positivismo del cual ha preferido alejarse.

### *Las buenas prácticas docentes en el taller de la escuela secundaria*

A partir del recorrido teórico previo, la investigación ha asumido que la bondad de las prácticas resulta afectada por la polisemia que el término *bueno* conlleva (Yedaide, 2015) y que en el mismo sentido la *bueno enseñanza* y las *buenas prácticas de enseñanza* constituyen categorías que exigen una vigilancia ética y epistemológica más allá del interés original por comprenderlas. Así el objeto de estudio se fue configurando a partir de las acciones y decires de los maestros participantes, del contexto histórico, social y económico, de los aportes de autores elegidos y de las perspectivas político-conceptuales asumidas para la construcción de las buenas prácticas docentes en el taller de la escuela secundaria.

En esta investigación la educación fue concebida como una herramienta que ofrece aportes para la liberación de los oprimidos (Freire, 2008) y la educación para el trabajo como una estrategia para frenar la pobreza y la exclusión social (Messina, 2013) mientras sea inclusiva, de calidad y entendida no como un objeto de mercado sino como un acto de justicia social (Briascó, 2017). Por otra parte, la obligatoriedad del nivel secundario (Ley Nacional de Educación, 2006; Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007) y el derecho a la educación técnico profesional (Ley de Educación Técnico Profesional, 2005) presentaron tensiones que se describen a continuación.

Al comprender la construcción de las buenas prácticas docentes en el taller de la EEST N°2 “Educación y Trabajo” se hizo necesaria la concepción de la figura del *maestro de habilidades prácticas* para nombrar a estos educadores que se encuentran a cargo de espacios que integran el campo de la formación técnica en el diseño curricular de la modalidad técnico profesional. Al llamarlos *maestros* se hace referencia a una doble condición: por un lado al rol docente que desempeñan en el taller y por otro lado a la experiencia que han logrado a partir de su saber profesional; la palabra *habilidades* refiere 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). Finalmente la palabra *prácticas* que integra este constructo adjetiva y reconoce categoría epistemológica a ese saber que el profesional pone en juego cada vez que -a partir de un problema particular que se le presenta- resuelve y construye soluciones únicas en base a su propia reflexión y experiencia (Schön, 1992; Sanjurjo, 2015; Barato, 2016). La doble condición de maestro implica también la presencia de dos perspectivas que suelen entrar en conflicto al pensar la enseñanza: una es la perspectiva que sobre ella tiene el técnico y otra es la que tiene un pedagogo. Las tradiciones, perspectivas y objetivos de ambas profesiones sobre la enseñanza –las cuales fueron presentadas previamente- son distintas y en ocasiones entran en contradicción. Por ese motivo el *maestro de habilidades prácticas* se desempeña manteniendo el equilibrio en su pensamiento, que se encuentra tensionado por ambas tradiciones. Así las buenas prácticas de estos docentes son concebidas por un lado desde la perspectiva del técnico específico focalizando la atención en el perfil profesional para el cual el estudiante se está educando. Tienen en cuenta que esos jóvenes serán profesionales que accederán a una matrícula habilitante y que el ejercicio de esa profesión podría poner en riesgo la vida y los bienes de otros (Ley Nacional de Educación Técnico Profesional, 2005). Por otro lado, desde la perspectiva del pedagogo, la bondad de esa práctica se relaciona más con el compás de espera y acompañamiento que se lleva a cabo durante el proceso. El pedagogo comprende que nadie está condenado a la exclusión y que cada persona aprende conforme a su singularidad (Meirieu, 2016). Así los *maestros de habilidades prácticas* son portadores de un perfil profesional que articula sincréticamente ambas perspectivas –la del profesional específico y la del pedagogo- en búsqueda permanente de equilibrio para la construcción de las buenas prácticas docentes en el taller de la escuela técnica de nivel secundario.

### Postura metodológica

La investigación que dio origen a este artículo fue cualitativa, constructivista, interpretativa y crítica. Teniendo en cuenta que diversas tradiciones acompañaron a los estudios cualitativos a través de los años, y que cada etapa fue mutando sus modos de concebir el conocimiento y adoptando estrategias acordes para la recolección de datos así como para la presentación de conclusiones (Denzin y Lincoln, 2012; Larreamendy-Joerns *et al.*, 2006), a continuación, será explicitada la postura epistemológica y las concepciones que acompañaron este trabajo. Siguiendo a Rivas Flores (2010), se ha asumido que los significados se construyen de un modo colectivo y que los modos de percibir la realidad están ligados íntimamente a las historias de vida de los sujetos. En cuanto al enfoque etnográfico, la investigación buscó conocer más sobre las costumbres y vivencias relacionadas con la enseñanza

en el taller, siguiendo a Rockwell (2009), quien dirigió la atención antropológica a las categorías del lenguaje y al análisis. En el mismo sentido, se han transparentado subjetividades, perspectivas políticas y conceptuales a las cuales esta investigación ha adherido, así como se ha construido una narrativa en la cual quedaron inmersas las voces de autores, docentes e investigadoras.

Los docentes que participaron en esta investigación fueron referenciados con sus nombres reales dado que así lo han decidido. El trabajo se llevó a cabo en una escuela secundaria de la modalidad técnico profesional del Sistema Educativo Argentino: la EEST N°2 de la ciudad de Mar del Plata. En el sistema formal, la educación secundaria procura construir un perfil de egresado comprometido social y comunitariamente (Ley de Educación Nacional N° 26206, 2006). Especialmente las escuelas que integran la modalidad técnico profesional se abocan a la educación para el trabajo y otorgan a sus egresados una certificación que los habilita como profesionales en la especialidad que han elegido (Ibarrola, 2012). La normativa contempla para esta modalidad cuatro campos del saber que son el general, el científico tecnológico, el técnico específico y el campo de prácticas profesionalizantes (Ley Nacional de Educación Técnico Profesional, 2005). Esta investigación se ha enfocado en conocer más sobre las prácticas docentes que se llevan a cabo en las asignaturas<sup>4</sup> que conforman el campo de la formación técnica específica del Diseño Curricular (Resolución 3828, Anexo 3, 2009; Resolución 88/2009; Resolución 5655, 2024).

La EEST N°2 “Educación y Trabajo” cuenta con una matrícula que ronda los 700 estudiantes. Ubicada a pocos metros de la Catedral de Mar del Plata, recibe jóvenes de zonas aledañas y periféricas a la ciudad dado que todas las líneas de colectivos confluyen en la zona céntrica. Los contextos sociales, culturales y económicos de los jóvenes que allí asisten son diversos así como sus nacionalidades de procedencia. Si bien se ha naturalizado que todos los jóvenes tienen la oportunidad de iniciar su trayecto de nivel secundario en la modalidad técnico profesional, todavía es muy reducida la cantidad de estudiantes que culmina su educación titulado como técnicos. Esta cuestión implica un gran desafío para la educación secundaria técnica (Garino, 2024) y en este sentido, en la EEST N°2 cada vez más estudiantes logran concluir el ciclo básico. Sin embargo, una variedad de factores inciden en la decisión que muchos jóvenes toman durante el trayecto cambiando de modalidad hacia una secundaria orientada. Esta investigación se ha ocupado de aquellas razones que implican a las prácticas docentes buscando modos de mejorarlas.

Para iniciar el trabajo de campo, en el año 2017 el director de la escuela, Javier Calabretta, permitió presentar en una jornada institucional la investigación sobre buenas prácticas docentes. Durante esa misma semana, fue enviado un correo a los maestros que estaban a cargo de materias del campo de la formación específica consultando quiénes de ellos estarían dispuestos a mostrar buenas prácticas de

enseñanza. Con los docentes que manifestaron su interés y abrieron las puertas de sus talleres se llevó a cabo esta investigación. En primera instancia, se realizaron observaciones de clases en las cuales se ha tomado registro de lo que hizo cada maestro durante su práctica así como del contexto y las interacciones que llevaban a cabo con los estudiantes. Luego, por medio de entrevistas semi-estructuradas, se ha indagado sobre el pensamiento que daba sentido a ese actuar de cada docente durante las clases observadas. Así fue posible recuperar sentires y concepciones que orientaron la construcción de las prácticas concebidas buenas por los maestros participantes. El análisis de este recorrido y la interpretación a la luz del marco teórico ha dado paso a la construcción de una narrativa que presentó aprendizajes e inquietudes con la intención de generar aportes para la mejora de la enseñanza en la modalidad técnico profesional.

Las referencias a las fuentes textuales extraídas del trabajo de campo serán de acuerdo a las presentada a continuación:

### **Cuadro 1**

#### *Codificación referencias al trabajo de campo*

Trabajo etnográfico	E
Clases de Marcelo Dorado	ED
Clases de María Aguirre	EA
Clases de Adrián Suarez y Marcelo Troisi	ETS
Entrevistas	EN
Marcelo Dorado	END
María Aguirre	ENA
Adrián Suarez	ENS
Marcelo Troisi	ENT
Registro auto-etnográfico	RAET

### **Narrativa de aprendizajes**

#### *Los entornos formativos*

Durante el recorrido etnográfico, se ha procurado observar con extrañeza los lugares que a diario habitan los técnicos. Así fueron reconocidos aromas, melodías, costumbres y rutinas que forman parte de la identidad del taller y que residen en él desde todos los tiempos: el olor a la grasa, al aserrín, el sudor de los cuerpos, el grito de la sierra, el golpeteo del martillo. En un período más reciente de la historia de la

humanidad se incorporó el aroma a electrones quemados que ahora forma parte del paisaje cotidiano, también compuesto por el mate, el humor y los guardapolvos azules. En esos entornos, los estudiantes circulan por distintos sectores de acuerdo a la tarea que están realizando. Tal como lo indicó el maestro Marcelo Dorado en una de sus clases de ciclo básico: “corran los bancos, no se trabaja sentado” (ED), el movimiento es parte de la dinámica que requiere el uso apropiado de herramientas. La lima también iba y venía empuñada por jóvenes concentrados en su trabajo<sup>5</sup> mientras gotitas de sudor aparecían en las frentes. Otros estudiantes se acercaban a la agujereadora de banco o iban a encolar maderas mientras leían carteles con indicaciones relativas al cuidado de la seguridad e higiene. En ese sentido consta en los registros: antes de iniciar las prácticas “el profesor retira del cofre gafas de protección” y destina un momento de reflexión que acompaña con acotaciones particulares como por ejemplo “tenés que atarte el pelo” (ED). En otros entornos formativos como el que habita María Aguirre, es más frecuente que los estudiantes trabajen sentados frente a las computadoras. Allí no descansan las impresoras 3D, los proyectores y los kit de robótica que son considerados elementos de vanguardia en estos tiempos (EA).

Los cursos cuando asisten a estas asignaturas de taller están divididos en dos grupos –generalmente nombrados A y B-, ocupan distintos espacios físicos y tienen asignado un docente por cada uno de ellos. Sin embargo, en algunos casos, como en la clase de Dibujo Tecnológico de 4to año especialidad Construcciones, todos los estudiantes ocuparon el mismo lugar y los dos docentes a cargo –uno por cada grupo- trabajaban a modo de dupla pedagógica. En este caso usaban el aula más amplia de la escuela porque “para dibujar hay que estar sentado y cómodo” –como explicaron Adrián Suarez y Marcelo Troisi. Los últimos minutos de las clases fueron destinados a acondicionar el espacio utilizado. Los estudiantes –que se rotan en la tarea- utilizan escobas y palas que están ubicadas en un sector cercano al cesto grande de basura (ED, ETS).

#### *Qué enseñan los docentes de taller*

Al consultar a los docentes participantes qué se puede enseñar en el taller, todos explicitaron que enseñan a hacer algo. Sin embargo, mientras algunos de los entrevistados se refirieron a procedimientos rutinarios vinculados con el desarrollo de habilidades y destrezas básicas, otros se detuvieron en la enseñanza de un hacer reflexivo más cercano a la resolución de problemas propia de los profesionales (Schön, 1992). Adrián Suarez respondió “se trata de una enseñanza vinculada con el hacer, con el trabajo, no hay escuela técnica sin taller” (ENS). De este modo mediante una analogía vinculó las palabras *hacer* y *trabajo* contextualizando ambas en el taller y utilizando este término en sentido amplio. Marcelo Troisi ofreció ejemplos diciendo “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). Menciona saberes que se desarrollan en el ciclo básico de la escuela técnica y tienen como fundantes las habilidades innatas que fueron presentadas por Sennett (2009): localizar, indagar y develar. María Aguirre y Adrián Suarez han explicado que en el ciclo superior en cambio, la enseñanza consiste en orientar a los estudiantes para que desarrollen proyectos propios y para que sean capaces de resolver problemas. Por otra parte, todos los maestros entrevistados hablaron de una enseñanza que fue acuñada *cuidar en el hacer* y que consiste en la incorporación de hábitos de atención a las normas de seguridad e higiene, orden al guardar los materiales, respeto por la opinión de los compañeros y trabajo en equipo. Para finalizar, tres de los cuatro docentes participantes manifestaron que la escuela técnica te enseña una forma de vida. En palabras de María Aguirre “te enseñan a organizar tu vida, te enseñan a compartir, te enseñan a estar en grupos variados de trabajo... es una forma de vida” (ENA). Estas enseñanzas son nombradas por la normativa vigente como cultura del trabajo (Ley Nacional de Educación Técnico Profesional, 2005). Durante el recorrido de campo todas las clases visitadas y entrevistas así como el registro auto-etnográfico han mostrado de modos diversos relación con el trabajo. En algunos casos explícitamente han posicionado al estudiante en el rol que ejercerán como futuros técnicos como fue el caso del maestro Adrián Suarez cuando dijo: “Viene el comitente y les dice: tengo que hacer una cabaña y ¿ustedes que hacen? Le dicen: pará que voy a buscar el tablero... no, para eso tienen que aprender a hacer un croquis” (ETS).

### *Estrategias de la enseñanza en el taller*

Durante las observaciones fueron reconocidas estrategias didácticas tradicionales tales como explicaciones, narraciones y presentaciones visuales (Sanjurjo, 2003). En una de las clases Adrián Suarez ensayó una simulación en cuyo registro se inscribe el uso del vocabulario específico:

parado en el centro del salón 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 estudiante- 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<sup>6</sup> (ETS).

El interrogatorio didáctico fue utilizado por Marcelo Troisi para solicitar una narración de parte del estudiante: “no me digas agarro la escuadra y lo hago. No. Explícame” en otra ocasión insistió “a ver, explícame un poco mejor, no entiendo” (ETS). En el encuentro con Marcelo Dorado y ante la pregunta sobre cómo enseñar en el taller respondió: “prefiero ponerme con ellos a ver cómo se utiliza la herramienta, cómo se va haciendo”. Este modo de enseñar fue nombrado *ejemplo de práctica* y consiste en llevar a cabo el procedimiento que se está enseñando a modo de ejemplo mientras se desarrolla una explicación didáctica y se destaca el modo adecuado de

usar las herramientas (END). María Aguirre incorporó la robótica en sus clases con la intención de enriquecer la enseñanza de la Programación y el maestro de habilidades prácticas Adrián Suarez manifestó que la puesta en marcha de proyectos es su estrategia preferida dado que le permite involucrar contenidos de diversos espacios curriculares y respetar los intereses de sus estudiantes. Algunos proyectos propuestos –además de los mencionados en el marco teórico- involucraron a los jóvenes en propósitos solidarios, favorecieron la reflexión sobre el cuidado del medio ambiente y la utilización de energías renovables como en el proyecto de Energía Undimotriz (Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2, 2019).

Con respecto a la evaluación, consultados los participantes sobre cómo observaban el rendimiento de sus estudiantes, algunos de ellos se centraron en la exigencia que implica la formación de profesionales y evadieron parcialmente la respuesta. Otros se focalizaron en una perspectiva pedagógica haciendo referencia a una evaluación del proceso. En ese sentido encontramos las palabras de Marcelo Dorado:

Yo veo varias cosas: primero que vengan a las clases. Después me fijo en la actitud: si se distraen si conversan, no es que no se pueda conversar pero otra cosa es que no trabajen, eso es fundamental y finalmente ves el producto en sí, cómo lo van logrando. Lo que pasa es que yo no lo pongo en primer lugar eso porque no todos tienen las mismas habilidades entonces vos no podés esperar lo mismo de todos...son distintos. Por eso en el momento de evaluar son diferentes.

Estas perspectivas sobre la evaluación se corresponden con la tensión que presenta la mirada del técnico y la del pedagogo en el pensamiento de los maestros de habilidades prácticas tal como quedará presentado más adelante en este mismo artículo.

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

Se han recopilado estrategias impulsadas desde el equipo de gestión para la mejora de las prácticas docentes que se hicieron explícitas a modo de aliento, canalizadas mediante el diálogo, promotoras del entusiasmo al abordar proyectos, investigaciones, articulaciones con instituciones de enseñanza y con empresas, visitas, trabajos y participación en eventos. Por otra parte, la idea del éxito o el desarrollo de proyectos con fines comunitarios han sido utilizadas para alentar a los jóvenes durante sus procesos de aprendizaje y estuvieron presentes en variedad de conversaciones que directivos y docentes han entablado con los estudiantes.

Consta en el registro autoetnográfico que entre los directivos de la EEST N°2 se han mantenido conversaciones referidas a las particularidades de las buenas prácticas docentes de taller. En estos encuentros, mientras algunos de los integrantes del equipo han expresado que no sirve de nada ser especialista en una materia si

cuando tienen a cargo una clase no saben enseñar, otros argumentaron que en las escuelas técnicas lo importante es conocer la especialidad y que ese saber esté actualizado, considerando que la enseñanza es algo que se da más naturalmente. En el mismo sentido Jarvas Novelino Barato (2016) ha narrado la historia del *bucc* los rasgos que particularizan las buenas prácticas docentes se identificaron dos categorías que emergieron en tensión. Una de ellas fue nombrada *proceso de inclusión* y a la otra *certificación institucional*, las cuales se presentan a continuación. El proceso de inclusión se desarrolla a partir de acciones institucionales y externas que son puestas en marcha por el *maestro de habilidades prácticas* -como pedagogo- con el propósito de facilitar el ingreso y trayecto con aprendizaje de personas que se encuentran -por diversas circunstancias- en situación de mayor vulnerabilidad. Está en sintonía con la normativa vigente que asegura “igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales” (Ley Nacional de Educación, 2006). La otra categoría que fue acuñada *certificación institucional* refiere a la credencial que obtiene el egresado de las escuelas secundarias cuya modalidad es la técnico profesional. Esa certificación se construye progresivamente, cada vez que los *maestros de habilidades prácticas* -como profesionales específicos- dejan constancia, por medio de la calificación, de la adquisición progresiva de conocimientos, habilidades y aptitudes (Gallart & Jacinto, 1995) que permiten al futuro técnico tomar decisiones tendientes a la resolución de problemas en situaciones críticas (Schön, 1998). El proceso de aprendizaje como trayecto que se recorre durante los siete años de escolaridad técnica es exhaustivo, especialmente para estudiantes provenientes de contextos adversos y capitales culturales desfavorecidos. Así, el *maestro de habilidades prácticas*, mientras acompaña esas trayectorias, comprende que las distancias entre el punto de partida y el punto de llegada de cada joven es distinto y por eso cada vez que califica, pondera conforme a ese desarrollo. Sin embargo cuando titulan, todos deben haber adquirido las capacidades propias del perfil profesional para el cual se están educando porque son acreedores a una certificación que les otorga incumbencia profesional. En ese sentido, el ejercicio de esa profesión podría “poner en riesgo de modo directo la salud o los bienes de los habitantes” (Ley Nacional de Educación Técnico Profesional, 2005). Por eso la bondad de la práctica de los *maestros de habilidades prácticas* se mece en el equilibrio de ambas cuestiones que lo ocupan: inclusión y certificación.

### **Algunas conclusiones**

Los talleres de las escuelas técnicas son similares a los que habitaron los técnicos en sus ambientes reales de trabajo desde todos los tiempos. Comparten aromas, rutinas, hábitos, humor y costumbres a la vez que alojan maquinarias, herramientas e insumos que el ser humano progresivamente va desarrollando. En esos entornos

se llevan a cabo prácticas en dos sentidos: por un lado, aquellas que realizan los estudiantes con el propósito de aprender una habilidad o desarrollar capacidades profesionales y por otro, las que están a cargo de los docentes y que tienen como propósito la enseñanza de un saber técnico profesional. Durante esas últimas se enseñan habilidades básicas y saberes profesionales a la vez que se favorece el desarrollo de hábitos de cuidado hacia las personas, las cosas y el ambiente. En las escuelas técnicas también se enseña una forma de vida que la normativa vigente identifica como cultura del trabajo. Algunas estrategias didácticas identificadas guardan similitudes con las que se implementan en otras modalidades educativas pero están mediadas por un lenguaje técnico específico que las atraviesa y el particular modo de hablar de los profesionales. En el taller de ciclo básico se localizó una estrategia propia que fue acuñada *ejemplo de práctica*. Se pone en juego cuando -a modo de ejemplo- un maestro explica cómo se sujeta una herramienta, cómo se ubica el cuerpo y cómo se pone en juego una habilidad. En el ciclo superior en cambio, la enseñanza se desarrolla principalmente por medio de proyectos.

Las prácticas docentes que se han reconocido como buenas en esta investigación son las que están a cargo de los *maestros de habilidades prácticas*. Fueron llamados maestros por el saber técnico específico que poseen pero también por el rol de pedagogo que desempeñan cuando tienen a cargo un grupo de estudiantes de taller. La palabra habilidades que integra el constructo refiere a “la práctica adiestrada que mejora la calidad de la prestación en la medida que mayor experiencia le precede” (Sennett, 2009, p.180). Esas habilidades se encuentran acompañadas por saberes que la investigación ha nombrado *cuidar en el hacer* tales como el respeto al ambiente, a las normas de seguridad e higiene, el trabajo en equipo y el buen trato hacia los otros. Estas mismas habilidades a medida que progresa el proceso de aprendizaje son la base de las capacidades que permiten tomar decisiones en situaciones críticas y conforman el saber que particulariza a los profesionales (Schön, 1998). La palabra prácticas refiere al saber que se construye durante la acción y que tiene en sí mismo capacidad de generar conocimiento más allá de la vinculación enriquecedora que aporta la teoría (Schön, 1992; Sanjurjo, 2015; Barato, 2016). Ese doble sentido que adopta la palabra maestro, también conlleva perspectivas y tradiciones que son propias de los técnicos por un lado, y de los pedagogos por el otro. El pensamiento de los maestros de habilidades prácticas se mece entre ambas perspectivas -culturas, tradiciones- en busca de equilibrio en busca de la bondad de sus prácticas dado que mientras la pobreza en el saber específico ofrece una educación desactualizada y carente de calidad, la ausencia de saber pedagógico excluye y reserva para los elegidos la posibilidad de egreso y acreditación

Esta investigación ha propuesto que la comprensión de estas tensiones podría involucrar más a los docentes de taller en la lucha por la alfabetización crítica. Así la liberación de los oprimidos en manos del *maestro de habilidades prácticas* conjuga

la perspectiva del pedagogo y la del técnico entendiendo a la educación técnica como herramienta estratégica en Sudamérica, donde la formación para el trabajo se asocia con políticas para frenar la pobreza y la exclusión (Messina, 2013). En ese mismo aspecto se ha dejado abierto el interrogante sobre la posibilidad de ofrecer una acreditación de saberes parciales al finalizar el ciclo básico por ejemplo para que estas credenciales, en tanto son siempre credenciales sociales (Bourdieu, 2009) proporcionen progresivamente mayores oportunidades a las personas en su proceso de formación.

## Notas

<sup>1</sup>El nombre “maestro de habilidades prácticas” fue gestado durante esta investigación y su conceptualización se desarrolla en el marco teórico de este artículo.

<sup>2</sup>Es el lugar acondicionado con herramientas, maquinarias e insumos donde se realizan las actividades prácticas propias de una especialidad” (Consejo Federal de Educación, 2015, Artículo 250).

<sup>3</sup>Si bien la investigación original nombraba a los espacios curriculares “materias” tal como los designa la Resolución 3828 anexo 3 (2009), decidimos nombrarlos ahora asignaturas tal como las bautiza la Resolución 5655 (2024) que presenta nuevos diseños curriculares para la modalidad.

<sup>4</sup>Si bien en la tesis se hizo referencia a los espacios curriculares como materias, en este artículo los llamamos asignaturas tal como los refiere el Diseño Curricular para Técnico en Electromecánica sancionado en el año 2024 (Dirección General de Cultura y Educación, Resolución de firma conjunta 5655, 2024)

<sup>5</sup>En este caso, la palabra trabajo refiere a la actividad que los estudiantes realizan mientras aprenden.

<sup>6</sup>El método Monge es un procedimiento 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 la proyección o colocarlo paralelo a uno de ellos (Perez G., 1997).

## Referencias bibliográficas

Abdala, E. (2013). *Formación profesional y empleo*. OEI. [http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=143](http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=143)

Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. (2010). 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.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Trad. Barberá, O. Universidad de Valencia. Barcelona; Imprenta Palacios.

Barato, J. N. (2016). *Trabajo, conocimiento y formación profesional*. Montevideo, Uruguay: OIT/ Cinterfor.

Barnes Castilla, V., Yedaide, M. M. y Zanfrillo, A. (2022). *Las buenas prácticas docentes en el campo de la formación técnica de nivel secundario*. Un estudio interpretativo realizado en la Escuela de Educación Secundaria Técnica No2 Educación y Trabajo de la ciudad de Mar del Plata, Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Rosario.

Biblia (1960). *El Santo Evangelio según San Mateo*. Mateo 25: 14-30.

Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. España: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, 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. (2017). *Encarar la construcción de la fuerza del trabajo desde lo regional*. CLACSO TV. <https://www.youtube.com/watch?v=Yf29LASKnY>

Carreño, M. (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Vallehermoso, España: Editorial Síntesis S.A.

Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., y Zabalza, M. A. (2014). *Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo*. RELIEVE, 15(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.2.4154>

Consejo Federal de Educación, Resolución 250 (2015). *Entorno formativo de Soldador básico*. Argentina.

Denzin N. y Lincoln Y. (coords.). (2012). *Manual de Investigación Cualitativa Vol. 1. El campo de la investigación cualitativa*. España: Gedisa S.A.

Diccionario de la lengua española (2026). <https://dle.rae.es/>

Dirección General de Cultura y Educación (2009a). *Resolución 88: Diseño curricular de ciclo básico* (vigente para 2do y 3er año).

Dirección General de Cultura y Educación (2009b). *Resolución 3828 anexo 3*.

Dirección General de Cultura y Educación (2024a). *Resolución firma conjunta 5356. Sistema de Prácticas Educativas en Ambientes de Trabajo*.

Dirección General de Cultura y Educación (2024b). *Resolución 5655. Diseño curricular para la Educación Secundaria Técnico Profesional. Técnico en Electromecánica*.

Dirección de Educación Técnica (2024c). *Fresadora CNC*. <https://www.instagram.com/reel/DAjZFSHvdmC/?igsh=cHdhMmdlamJzdXhj>

Dirección de Educación Técnica (2024d). *Ladrillo de Bambú*. <https://www.instagram.com/reel/DAIjs1BxrwS/?igsh=MWVnejVjc2pxN3FidA==>

EEST N°2 (2019). Facebook. *Energía Undimotriz*.

Fenstermacher, G. (1986). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. (pp. 150-179). Barcelona/Madrid: Paidós/MEC.

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

Gallart, M. A. y 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.

- Garino, D. (2024). Aportes de la Educación Secundaria Técnica para pensar la Educación Secundaria Común. *Revista de Educación*, pp. 227-245.
- Ibarrola, M. (2012). Formación de Profesionales de la ETP: nuevos enfoques pedagógicos en Asís Blas y Planells (Coor.), *Retos actuales de la educación técnico-profesional* (pp.73-88). Madrid, España: Organización de los Estados Americanos y Editorial Santillana.
- Ibarrola M, Rehem C. y Briasco I. (2013). Introducción. *Formación profesional y empleo*. OEI.
- Larreameydy-Joerns, J., Henao, J. y Arango A. (2006) Emergencia de la investigación cualitativa en psicología en Colombia: Un comienzo que aún no termina. *FQS: Fuorum Qualitative Social Research*, vol.7,4, Art. 31
- Ley de Educación Nacional (N° 26206). 28 de diciembre de 2006. Boletín Oficial 31062.
- Ley Nacional de Educación Técnico Profesional (N° 26058). 9 de setiembre de 2005. Boletín Oficial 30735.
- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (N° 13688). 10 de julio de 2007. Boletín Oficial 25692
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- 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*. Obtenido de OEI: [http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=143](http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=143)
- Palacios Gonzalez. (1978). *La cuestión de lo escolar*. Barcelona: 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)
- Porta, L. y Sarasa, M. (2006). Concepciones de la buena enseñanza en los relatos docentes: la formación inicial del profesorado de Inglés. *PRAXIS educativa*. 10 (10), 68-74. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/481/414>
- Porta, L., y Yedaide, M. M. (2013). El profesor memorable en tensión. Crítica desde una mirada bourdesiana. *Revista IRICE*, 25(25), 37–59.
- 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.
- Sanjurjo L. (2015). *La Formación en las prácticas profesionales: Un desafío para el nivel superior*. HumanidadesUNNE. Canal oficial de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste [video]. <https://youtu.be/YqXn16AyYhE?feature=shared>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. (J.Bayo, Trad.). Barcelona, España, España: Paidós.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona, España: Anagrama.
- Sosa M. (2020). Aproximaciones sobre la incidencia del título técnico secundario en la inserción