

Formación de docentes técnicos. Un estudio biográfico-narrativo en la ciudad de Ensenada

Training of technical teachers. A biographical-narrative study in the city of Ensenada

Neyll Fabián Reuter
Sebastian Adolfo Trueba¹

Resumen

El presente trabajo representa el estado de avance actual de una investigación doctoral que se está realizando en la ciudad de Ensenada (provincia de Buenos Aires, Argentina), tomando como eje las narrativas de docentes de las dos escuelas técnicas de la ciudad: la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°1 "Almirante Guillermo Brown" (E.E.S.T. N° 1) y la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 "Santiago de Liniers" (E.E.S.T. N° 2). A continuación, presentaremos el recorrido realizado hasta la definición del enfoque, las principales líneas teóricas a desarrollar, la proyección del trabajo de campo y lo que se espera construir a partir de esta investigación. Esperamos que este texto estimule la investigación narrativa relacionada a la formación de docentes técnicos en la Argentina y permita constituir un campo lo suficientemente potente como para influir en políticas públicas en el sector.

Palabras clave: educación técnica; itinerarios formativos; formación de docentes técnicos; docentes referentes.

Abstract

The present work represents the current state of progress of a doctoral research that is being carried out in the city of Ensenada (province of Buenos Aires, Argentina), taking as its axis the narratives of teachers of the two technical schools of the city: the School of Technical Secondary Education No. 1 "Almirante Guillermo Brown" (E.E.S.T. No. 1) and Technical Secondary Education School No. 2 "Santiago de Liniers" (E.E.S.T. No. 2). Next, we will present the journey made until the definition of the approach, the main theoretical lines to be developed, the projection of the field work and what is expected to be built from this research. We hope that this text stimulates narrative research related to the training of technical teachers in Argentina and allows the establishment of a field powerful enough to influence public policies in the sector.

Keywords: technical education; training itineraries; training of technical teachers; referent teachers

Introducción (o génesis de una investigación)

A modo de presentación quisiéramos contar que estas inquietudes en torno a la educación técnica y a la formación docente, tienen que ver ciertamente con las propias biografías de los autores, debido a su pasado común en escuelas de educación técnica.

Sebastian cursó hasta cuarto año del secundario en la ENET N°1 de Mar del Plata y, después de diversos recorridos académicos, carreras de grado y de posgrado, tuvo la suerte de encontrarse con Fabián y poder acompañarlo y dirigirlo en su tesis doctoral. En cierta medida la presente investigación afecta profundamente su biografía al permitirle recuperar experiencias de su pasado técnico que innegablemente influyeron para que habite actualmente espacios académicos y formativos que siente como propios.

Claramente, los recorridos de Fabián son los que mayor peso tienen en este relato que, más allá de que se escribe de a dos, se centra en la biografía de uno. Fabian Reuter finalizó sus estudios secundarios con el título de técnico maestro mayor de obras; luego incursionó en la universidad en el campo de la historia para, finalmente, volver a la escuela técnica (a la misma en donde había estudiado) como docente del área técnica en talleres del ciclo básico y del ciclo superior. También enseña materias específicas de la orientación de maestro mayor de obras y se desempeña como docente formador de otros profesores en institutos superiores de formación docente. Esto fue suscitando en él una triple vertiente de interés: la historia, la formación técnica y la formación docente. Esta situación le permitió comprobar que sus prácticas están profunda y permanentemente permeadas e interpeladas por las experiencias vividas como estudiante de escuela técnica.

Todo esto en concreto es lo que lo acercó al Doctorado en Educación a pesar de que, en un principio, no estaba muy interiorizado con los enfoques biográficos y narrativos, en el recorrido de la cursada se le fue revelando como herramientas fundamentales para la re-construcción tanto de los periplos históricos como de su propia historia de vida. De esta manera, al pensar en su futura tesis doctoral, encontró un tema, un enfoque y una historia (su propia historia) que se conjugaron en un proyecto que, por sus particularidades, puede ofrecer mucho material para repensar la formación de docentes técnicos en nuestro país.

Breve contexto que impulsó la selección del problema de investigación

En la región cercana a la ciudad de La Plata¹, la educación técnica tuvo (y aún tiene) un papel de peso, debido a que allí se desarrolló uno de los principales polos industriales del país (Arturi & Adriani, 2014); sobre todo a partir de la construcción de la Destilería YPF, durante la década del

¹ La ciudad de La Plata es la capital de la provincia de Buenos Aires y se encuentra rodeada de las localidades de Ensenada y Berisso (las cuales son a su vez cabeceras de sus propios partidos) y también por otras localidades pertenecientes al partido de La Plata como City Bell, Lisandro Olmos y Melchor Romero, entre otras. Todo ello conforma la conurbación denominada Gran La Plata que a su vez forma parte de la megalópolis denominada Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)

20' del siglo pasado. Luego, fueron sumándose otras industrias vinculadas a la destilación de petróleo, como por ejemplo: la Petroquímica Sudamericana (hoy Petrocuyo), o la Propulsora Siderúrgica (hoy Ternium). También ha sido de relevancia la industria naval, a partir de la construcción de los Astilleros "Río Santiago". En este sentido, la educación técnica ocupa un lugar estratégico en la formación de los sectores trabajadores vinculados a estas industrias.

Este trabajo pretende realizar un aporte a la didáctica de la educación técnica, al tiempo que a la historia de la educación técnica y la formación de docentes en la localidad de Ensenada, tema que se encuentra prácticamente inexplorado. Puntualmente, el abordaje del problema desde el enfoque biográfico narrativo permitiría recuperar testimonios que, de otro modo, podrían quedar en el olvido. Tal como plantea Ken Bain:

La enseñanza es uno de esos entornos humanos que raramente se beneficia de su pasado. Los grandes profesores aparecen, pasan por las vidas de sus estudiantes, y solo unos pocos de ellos quizás consigan alguna influencia en el vasto arte de la enseñanza. En la mayoría de los casos, su ingenio parece con ellos, y las siguientes generaciones deberán redescubrir de nuevo la sabiduría que dirigió sus prácticas. (2007, p.13)

También se pretende reflexionar sobre las prácticas presentes y cómo los trayectos de escolarización de los docentes influyen luego en sus prácticas en el aula como profesores, contribuyendo a que puedan repensar sus propias prácticas. También este enfoque puede ayudar a visibilizar las transformaciones y continuidades en las prácticas docentes a través del tiempo, que con enfoques más tradicionales basados en el análisis de documentación oficial, no pueden verse claramente.

Problema

Como punto de partida, encontramos la dificultad (o potencialidad) de que no se han encontrado gran cantidad de investigaciones en relación a la educación técnica en la Argentina y nada en lo que refiere a la educación técnica en la región. Por eso, creemos que este trabajo puede ser un buen punto de partida para análisis posteriores.

Es un desafío también el poder articular la *life-history* (historias de vida) con el *life-story* (Relatos de vida) (Bolívar et al., 2001); es decir, las narraciones personales con el contexto socio-político-económico, para que esto no quede en un mero anecdótico de individualidades, sino que pueda relacionarse con dichos entramados en un nivel de complejidad superior.

En esta investigación, proponemos adentrarnos en el proceso de formación de los docentes técnicos; primero en tanto estudiantes de la educación técnica y luego como docentes propiamente dichos. Una particularidad que tienen los profesores de la educación técnica específica es que, en su mayoría, son recibidos de escuelas técnicas; en algunos casos, de la misma institución en donde ejercen como docentes. En este sentido, intentaremos respondernos las siguientes preguntas concretas: ¿Cómo surgió y se desarrolló la educación técnica en

Ensenada? ¿Qué historias de vida de docentes subyacen y conforman este desarrollo? ¿Qué rupturas, tensiones y continuidades vivieron estos docentes durante este itinerario? ¿Qué marcas identitarias se pueden reconocer en los docentes técnicos de estas escuelas? ¿Cómo interpretan las resonancias de haber sido alumnos de escuelas técnicas los actuales docentes técnicos de estas escuelas? ¿Qué innovaciones o huellas han dejado los docentes técnicos en la enseñanza técnica actual de Ensenada? ¿Cómo proyectan estos docentes el futuro de la educación técnica?

Marco Teórico

A continuación, señalaremos una serie de tópicos que creemos importantes para la construcción de un marco interpretativo eficaz a los fines de esta investigación. Asimismo, creemos de interés señalarlos para quienes tengan intenciones de acercarse a estas temáticas y, al igual que nosotros, no hayan encontrado referencias profundas.

Microhistoria

En un principio, recuperaremos distintas perspectivas analíticas dentro del ámbito de las ciencias sociales. En lo que se refiere al punto de vista historiográfico, habrá una referencia fuerte a la llamada microhistoria (Ginzburg, 1994). Esta surge a mediados de la década del 70 del siglo pasado y tiene como principal referente al italiano Carlo Ginzburg, quien la construye como una contestación a los paradigmas históricos dominantes de esos tiempos; especialmente el paradigma impuesto por la llamada Escuela de *Annales*, sobre todo en su segunda etapa. Esta última, privilegió la elaboración de sistemas y una historia "social" con tendencias fuertemente sociológicas y estructuralistas, en donde los sujetos concretos y su capacidad de agencia quedaban anulados o pasados a un segundo plano (Man, 2013).

Como indica Jacques Revel (1996), tres serían los ejes constitutivos de esta corriente (que son a su vez como tres "tomas de conciencia"): su *perspectiva epistemológica constructivista*, en donde se toma conciencia de que la realidad es el resultado de la elaboración del observador/investigador, a través de instrumentos cognocitivos; el *tratamiento experimental de los hechos históricos*, en donde se toma conciencia de las condiciones de la observación; y finalmente, la *importancia del plano discursivo* de los propios microhistoriadores, en donde hay una toma de conciencia en las formas argumentativas y el discurso del propio historiador.

Otro elemento característico de esta tendencia, es la reducción de la escala de la observación, lo cual permite realizar sondeos mucho más minuciosos que permiten encontrar elementos que a una escala más macro no podrían percibirse. Este tipo de trabajo permite, además, rescatar voces que de otro modo quedarían invisibilizadas.

Nueva Agenda de la Didáctica²

Desde el punto de vista de las teorías vinculadas a la formación docente, seguiremos las líneas iniciadas por la *nueva agenda de la didáctica* (Davini, 1997); la cual planteó, entre otras cosas: la ruptura del binomio enseñanza/aprendizaje, la reflexión sobre los procesos de construcción del currículum, los métodos de transposición didáctica, la evaluación, la dimensión ética y política de la labor docente, etc. Uno de los temas que tienen fuerza en esta línea es el que plantea la reflexión en torno a la idea de identidad docente.

Identidad docente. Otro de los ejes conceptuales que tomamos como puntales iniciales es el de la identidad docente. Esto nos llevó en primer término a la discusión en torno al concepto de la *identidad*. Partiendo de una base conceptual socio-construccionista de la misma, la identidad se construye de manera dialógica con la sociedad, anulándose desde esta perspectiva, además, la dicotomía entre individuo y sociedad, de muy fuerte raigambre durante mucho tiempo en el ámbito de las Ciencias Sociales (González et al., 2005, p. 23). Esta última, desde el punto de vista sociológico, es "nuestra comprensión de quiénes somos y quiénes son los demás, y recíprocamente, la comprensión que los otros tienen de sí y de los demás, incluidos nosotros" (Noriega et al., 2012, p. 2).

Como afirma González et al. (2005), quien sintetiza las posturas de, entre otros, Vigotsky, Bruner y Giddens:

La identidad es una construcción intersubjetiva, que se obtiene a través de la interacción social y en base a contenidos aportados por un otro relevante. Está contextualizada, mostrándose determinada en su fenomenología por las diferentes situaciones en que se manifiesta. La identidad es un texto en contexto: Una construcción diacrónica que se sitúa fenomenológicamente en una expresión contingencial.

La identidad es negociada -individual y colectivamente- a través de procesos de intercambio simbólico y de ajustes sucesivos entre actores, los que constituyen la construcción de intersubjetividad. Por tanto, la identidad es un producto, es decir, una construcción realizada en la interacción social desde los significados sociales disponibles. De igual modo, es un collage, en la modernidad no se puede pensar en identidades unidimensionales y univivenciales. La identidad, en este sentido, es múltiple y puede contener desarrollos paradójales y superpuestos. (González et al., 2005, p. 23)

La pensamos desde una base no esencialista de la misma, más bien fluyente, y en donde se producen solapamientos y convivencias de varias identidades en un mismo sujeto. Como plantea Hall (2003):

² Si bien reconocemos estas líneas, no dejamos de observar que actualmente están deviniendo en otras teorías de las que nos nutriremos en el recorrido de la investigación. Sin embargo, creemos importante señalarlas como puntos de partida que cada vez los vemos alejarse más de nuestras conceptualizaciones.

El concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación. (p. 17)

Este carácter cambiante y múltiple de las identidades se exagera debido a los procesos socioculturales acaecidos durante las últimas décadas; procesos iniciados con la modernidad, pero acelerados en los últimos años. Esto es producto del desanclaje de las relaciones sociales de sus contextos de interacción y su reestructuración en intervalos espacio-temporales indefinidos (Giddens, 1994, p. 32). Pero este proceso, vinculado a sus efectos en la identidad de los sujetos, al cual Laclau (2000) denomina "dislocación", no necesariamente es negativo; pues, si bien pone en crisis identidades tradicionales, también da lugar a que surjan identidades nuevas.

En el caso particular de la identidad docente, esta se construye en un contexto específico –la institución educativa. Estas instituciones,

que los docentes han habitado desde su primera fractura con el núcleo familiar hasta el fin de su vida profesional, ya sea como alumnos, docentes en formación y posteriormente agentes formadores no son inocentes "representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales" (Giroux, 1990, p. 177) que condicionarán la subjetividad de docentes y alumnos. La manera en que los docentes signifiquen y resignifiquen su identidad será determinante en este proceso. (De Laurentis, 2015, p. 69)

En este proceso de construcción identitaria, si bien está sujeto a la fluidez y disolución propia de nuestra modernidad tardía, también se pueden reconocer elementos de permanencia, un *continuum* que puede tanto retrotraerse como proyectarse hacia el futuro: la corporeidad, el nombre propio, la autoconciencia, la memoria y las demandas de interacción (De Laurentis, 2015).

Todo esto, nos presenta a la narrativa como una herramienta potente para construir y repensar en los docentes su identidad.

La identidad del yo se explicita –entonces– en la crónica del yo en la geografía social y temporal de la vida, como una reflexión del sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato. (Bolívar Botía et al., 2005, p. 3)

Es esta reflexión la que permitirá superar la dicotomía entre el cambio y la permanencia en el yo (De Laurentis, 2015). Como dice Arfuch: "la identidad narrativa se despliega así como una oscilación, un intervalo entre el *ídem* y el *ipse*, sin fijarse definitivamente en uno u otro polo" (2005, p. 27).

Estado del Arte

En lo que refiere a la historia de la educación técnica en Ensenada, es muy poco lo elaborado historiográficamente. Básicamente, tenemos que hacer referencia a la obra de Carlos Asnaghi "Ensenada una lección de historia" (2004), en donde se habla del surgimiento de las dos escuelas. Puntualmente, cita al Decreto del Gobierno de la Nación n° 11.064 del 16 de abril de 1948, en el que se propone la creación de una Escuela Industrial en Ensenada (será luego la actual E.E.S.T. N° 2); centrada en la enseñanza de la especialidad de Industrias de las Construcciones Navales, en sintonía con la construcción del Astillero Naval Río Santiago, en esa misma época. Habrá que indagar en este sentido cuándo se produjo la separación de la Escuela Industrial de su función de formación técnica naval (y esta pasó a una escuela del propio astillero) y adoptó otras especialidades.

Respecto a la E.E.S.T. N° 1, lo que advertimos en el mismo libro es la mención a la existencia, desde 1940, de una llamada escuela profesional, creada en la esfera privada, pero subvencionada por el gobierno de la provincia de Buenos Aires, y que en 1948 pasó oficialmente a la esfera provincial. La institución tenía la función de impartir cursos de formación profesional (cursos de corte y confección, dibujo publicitario, telares, etc). Esta escuela fue la que, en el momento de la provincialización de la educación técnica, pasó a ser la E.E.T. N° 1 (hoy E.E.S.T. N° 1).

Ahora bien, con respecto a la historia de la educación técnica en Argentina, la bibliografía se ha ampliado un poco, sobre todo en los últimos años. Trabajos como los de Lucrecia Rodrigo (2017), María Antonia Gallart (2006), Mirta Irene Judengloben (2010), Pinneau (1997), Osvaldo Bioggiotti y Julieta Echeverría (2015) y Yanina Maturo (2014), entre otros. Estos autores nos presentan panoramas generales de los itinerarios históricos de esta modalidad, bastante concordantes entre sí.

En este sentido, los trabajos delinean un panorama general de la historia de educación técnica en Argentina, fuertemente centrado en la legislación educativa, el cual bien podría dividirse en varias etapas: la primera se centra en las experiencias iniciales de educación técnico profesional en Argentina hacia fines del siglo XIX y hasta principios de la década del 40 del siglo XX. Allí hallamos las primeras experiencias de escuelas de artes y oficios, algunos intentos legislativos para dar importancia a la educación técnica, con el fin de transformar y desarrollar el aparato productivo en clave industrialista, pero que lamentablemente quedaron en ciernes.

La segunda etapa se abriría con la llegada del gobierno de la revolución de 1943 y, luego, con el peronismo, en donde finalmente se dará un fuerte impulso a la educación técnica y profesional; pensando la educación como una estrategia de integración destinada a la inclusión de nuevos sectores vinculados al mundo del trabajo, y en un proyecto de reconversión del sistema productivo, hacia un modelo industrialista. Se realiza una fuerte reorganización del sistema, sobre todo con la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), la Dirección General de la Enseñanza Técnica (DGET), ambas surgidas en 1944, y la creación de la Universidad Obrera (UON) en 1948. Esta etapa está marcada por una fuerte

mirada del sujeto de aprendizaje visto como un futuro "trabajador", sujeto de derechos sociales laborales y vinculado a un movimiento obrero organizado.

Tras el golpe de estado de 1955, se inaugura una nueva etapa, dominada ante todo por un modelo educativo y productivo tecnocrático y eliminando el carácter más "político" (en el sentido reductivo de la expresión) de la educación técnica. En esa clave debe entenderse la intervención en 1955 y disolución de la CNAOP, la creación en 1959 el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y la transformación de la UON en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). También en esta misma época, todas las instituciones de formación media técnica pasan a unificarse bajo el nombre de Escuelas Nacionales de Enseñanza Técnica (ENET). En las décadas subsiguientes, se irá acentuando aún más la concepción tecnocrática de la formación técnica, pensando al educando en tanto mano de obra y "capital humano".

Una cuarta etapa vendrá con la sanción de la Ley Federal de Educación (N° 24.195) durante el gobierno de Carlos Menem, la cual supondrá una de las mayores reformas del sistema educativo argentino. El área de la educación técnica sufrirá grandes transformaciones, entre ellas: la disolución del CONET y creación del INET, un estado de vacío legal en cuanto a la validez de los títulos, la modificación de la estructura curricular de la educación técnica de nivel medio, el paso a gestión provincial de las Escuelas Nacionales de Educación Técnica y, en líneas generales, un desfinanciamiento general de la educación técnica en sintonía con la aplicación de un paradigma económico neoliberal post-industrialista.

El último hito lo encontramos en el año 2005, bajo la presidencia de Néstor Kirchner, con la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP N° 26.058/05) y en el año 2006 con la Ley de Educación Nacional (LEN N°26.026), que derogó a la LFE. La LETP tuvo por objetivo el reordenamiento y articulación de las distintas ofertas del área que supuso, entre otras cuestiones: procesos de capacitación de docentes, equipamiento de los laboratorios, bibliotecas y talleres de las escuelas técnicas, promoción de vínculos entre el sistema productivo y el educativo de manera de adecuar la oferta formativa a la realidad económica, entre otras.

En el reordenamiento de la educación técnico profesional, el Estado Nacional ocupó un lugar central: fue el encargado de fijar la política educativa y controlar su cumplimiento, estableciendo como organismo de concertación al Consejo Federal de Educación, desde el cual se fijaron las estructuras y contenidos curriculares mínimos establecidos en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. En concordancia con los principios, fines y objetivos de la LEN, la LETP regulará la educación técnica profesional de nivel medio y superior no universitario en todo el territorio argentino. También en ese sentido, el INET, creado en la década anterior, se convierte ahora en el principal organismo para la coordinación y aplicación de las políticas públicas para la educación técnica y profesional.

En la LETP también queda contemplada la vinculación de las instituciones con el sector productivo, organizaciones no-gubernamentales, empresas, cooperativas y con organismos del Estado competentes en el desarrollo científico-tecnológico. Pese a los cambios señalados, continúan aún algunos elementos de la lógica fragmentadora de la ley anterior; en particular, en

relación a los roles y funciones que se asignan a los actores de los niveles nacional, jurisdiccional e institucional, manteniendo que son los Estados provinciales los responsables del financiamiento principal de las instituciones, con un énfasis en un modelo de gestión "autónoma" de cada escuela, dependiendo su "éxito", en gran medida, del voluntarismo de docentes y directivos.

En conclusión, con lo que nos encontramos es con un buen marco general dado por los distintos autores, sobre todo centrado en la historia de la legislación educativa. Pero en lo que se refiere a la formación de los docentes técnicos, a las prácticas más allá de lo que van dictando las leyes, nos encontramos con un gran vacío, que nuestro trabajo buscará, al menos a un nivel micro, comenzar a llenar. Por eso, el enfoque biográfico narrativo nos parece la mejor manera de generar esta re-construcción historiográfica, ya que se mete de lleno en los aspectos vivenciales y de las prácticas concretas de los protagonistas.

¿Cómo abordaremos este tema?

Nuestra propuesta se centra en el enfoque biográfico-narrativo y utilizará como principal instrumento la entrevista biográfica a docentes técnicos de extensa trayectoria. El enfoque biográfico narrativo tiene un riquísimo carácter proyectivo, reflejado en que, en una época de disolución del sujeto, posibilita la construcción identitaria, habilita pensar otros mundos posibles a partir de lo que podría haber sido y no fue; es decir, pensar, como decía Benjamin (2001), la historia "a contrapelo".

Además, al tratarse este campo de la historia de la educación técnica en Argentina, un espacio incipiente dentro de la historiografía de la educación, este enfoque nos permite realizar una reconstrucción histórica a partir de relatos de los propios protagonistas en su condición de estudiantes y docentes. Para ser precisos, en este trabajo entenderemos como *narrativa*:

(...) la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido. (Ricoeur, 1995 en Bolívar, 2002, p. 5)

Pensamos que este enfoque puede ser muy enriquecedor, sobre todo en el estado inicial en que se encuentran los estudios historiográficos en torno a la educación técnica y la formación de los docentes técnicos; ya que nos permitirá recuperar las vivencias de los protagonistas y poner su voz en primer plano, sentando las bases para la generación de un andamiaje teórico particular para este nuevo campo que se está gestando.

Como indicamos, el instrumento para abordar este enfoque será la entrevista biográfica, que se realizará de manera individual a cada uno de los docentes elegidos. Entre los criterios de

selección de los entrevistados, estará presente que sean docentes de la formación técnica específica; es decir, que dicten las materias que corresponden específicamente a la formación técnica (los llamados "talleres" y las materias específicas de cada orientación). Así como también, que hayan hecho su trayectoria escolar secundaria en la escuela técnica. Otro criterio será el que tengan 25 o más años como docentes en las respectivas instituciones, para poder dar cuenta en primera persona de los cambios en las prácticas educativas, observando especialmente las diferencias entre las prácticas docentes previas y posteriores a las reformas de la década del 90.

Algunos de estos docentes trabajan o han trabajado en ambas escuelas (es decir, en la E.E.S.T. N° 1 y en la E.E.S.T. N° 2)³, o bien han sido alumnos de una y luego docentes de otra o de su misma escuela. Esta particularidad puede enriquecer el trabajo, ya que permitiría, entre otras cosas, evidenciar las diferencias y similitudes, percibidas por los propios actores, entre una y otra institución. Esto ayudaría a interpretar la influencia que las lógicas institucionales tienen en la construcción de las identidades docentes de nuestros co-narradores.

Respecto al guión de las entrevistas, estará compuesto por tres grandes grupos de preguntas: el primero vinculado a la infancia y los vínculos familiares o del entorno con la escuela técnica; el segundo girará en torno a la formación como estudiante técnico, pasando por la elección de esta modalidad, las expectativas respecto a la escuela, prácticas, sentidos de pertenencia, cosas que agradaban y desagradaban, etc; finalmente, el tercer bloque versará sobre el egreso de la secundaria, el vínculo con el mundo laboral y luego con el ingreso al sistema educativo como docente: la formación, la influencia de las prácticas vividas como estudiante, el impacto de los procesos de reforma educativa y las expectativas a futuro.

También se incorporará otra estrategia metodológica dentro de la propia entrevista: la llamada *fotobiografía*. Como afirman Cerqueira do Nascimento Borba y Escovedo Selles (2020), el dispositivo fotobiográfico es construido a partir de una selección de registros de imágenes de una colección biográfica. Se mostrarán, entonces, fotografías puestas a disposición por el investigador y el entrevistado selecciona las que estén relacionadas con la historia de su vida, eligiendo las más significativas en su opinión. Luego, se invita al entrevistado a contar una historia que integre las imágenes seleccionadas, teniendo como marco integrador elementos de su trayectoria personal y profesional, para producir así una narrativa autobiográfica.

Próximos pasos

En lo inmediato, nos abocaremos a concretar las entrevistas. Para ello, hemos realizado un breve trabajo exploratorio en el que nos hemos contactado con algunos docentes claves (a quienes conocemos y que cuentan con muchos años en los establecimientos), que nos han ayudado a elaborar una lista de profesores que cumplen con los requisitos enunciados. El paso siguiente

³ También en Ensenada existe otra escuela vinculada a la educación técnica que es la Escuela del Astillero Río Santiago, pero debido a su gestión sumamente particular (es una escuela de carácter semi-privado dirigida por las propias autoridades del Astillero), al menos en esta instancia de investigación, será dejada afuera del análisis.

será pactar las entrevistas con los profesores. Este paso puede requerir de varios meses, debido a que cada entrevista implica una etapa previa (elaboración y ajuste del guión de entrevista y coordinación del encuentro); la entrevista propiamente dicha, en la que se registra por diversos medios lo sucedido, y una etapa posterior que implica la desgrabación y el envío del texto desgrabado a los entrevistados para que lo lean y lo puedan corregir, censurar o ampliar. Este último paso constituye el pasaje de lo biográfico a lo autobiográfico y es fundamental desde una perspectiva ética de la investigación (Trueba, 2021).

Luego de recuperar los textos surgidos de las entrevistas, se procederá a un análisis, buscando los posibles elementos comunes y las disonancias entre las mismas; en base a ello, se podrá realizar una meta-narración, la cual entrará en diálogo con el contexto más "macro" y general, que nos aporta la bibliografía existente.

Conclusiones provisionarias

Creemos que este trabajo puede enriquecer varios campos investigativos, como el de la historia de la educación técnica, que, como dijimos anteriormente, no ha sido demasiado abordado aún en lo que refiere al campo de la construcción de las identidades docentes y a las prácticas de los mismos. También anhelamos que aporte a completar una historia local de la educación secundaria, dejando sentadas las bases para una mayor profundización: ya sea para la elaboración de un trabajo de índole similar, pero a mayor escala geográfica (quizás regional); así como también, en torno a problemáticas en la misma escala y que este estudio no pueda abarcar. En otro orden de cosas, podrá ayudar a pensar las políticas educativas respecto a la educación técnica: cuál es el rol que está teniendo y cuál puede llegar a tener respecto a los modelos productivos y el desarrollo que se requieren como región y como país; a nivel de los individuos, del papel que puede tener este tipo particular de formación en la propia promoción social y la inserción en el campo productivo.

Finalmente, pensamos que este trabajo será enriquecedor para los protagonistas del mismo (docentes entrevistados e investigadores), pues, más allá de que les ayudará repensar sus prácticas proyectándolas a futuro, comenzar a saldar una deuda histórica con los docentes técnicos, que muy poco han sido escuchados y tenidos en cuenta a la hora de diseñar y ejecutar políticas públicas. Este aspecto ético quizás sea el más importante de todos, al dotar a la investigación de un sentido de restitución de la palabra a quienes tienen mucho para decir y pocas veces se los ha tenido en cuenta.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la identidad. En Arfuch, L. (Ed.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Arturi, D. & Adriani, L. (2014). La reestructuración productiva en las grandes industrias. el caso de la destilería y el complejo industrial La Plata, YPF. En *Reestructuración productiva e industria, en*

ciudades intermedias de Argentina y Brasil, 47. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/99122/CONICET_Digital_Nro.4efe50db-6289-47fe-881b-41e3f532d02b_A%20%281%29.pdf?sequence=5&isAllowed=y

- Asnaghi, C. (2004). *Ensenada, una lección de historia. 1520-1970*. La Plata, Gráficas la Plata.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Benjamin, W. (2001). *Tesis de filosofía de la historia*. Lima, Editorial Etcétera.
- Biaggiotti, O. & Echeverría, J. (2015). Cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza de la escuela técnica en el marco de los cambios curriculares. FLACSO. UNMdP. Dossier de las 8° Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata.
- Bolívar, A., Domingo J. & Fernández, M. (2001). *La investigación-biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, Editorial La Muralla S.A.
- Bolívar Boitía, A., Fernández Cruz, M. & Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research SOZIALFORSCHUNG*, 6 (1). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1116>
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. & Barco, S. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas. Conflictos de la evolución de la didáctica (42-47)*. Buenos Aires, Editorial Paidós SAICF.
- De Laurentis, C. (2015, Septiembre). Identidad Docente: Herramientas Para Una Aproximación Narrativa. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 2 (2), 67-74.
- do Nascimento Borba, R. C. & Selles, S. E. (2020). Pesquisa com Histórias de Vida na Produção da História da Educação em Ciências: o Dispositivo Fotobiográfico como Recurso para a Compreensão de Experiências Sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 375-402.
- Gaggero, H. (2008). La Expansión de la Educación Técnica durante el gobierno Peronista (1943-1955). *Actas de las XIII Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas*. Buenos Aires: UBA.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ginzburg, C. (1994). Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella. *Manuscrits: revista d'història moderna*, (12), 13-42.
- González, S, Cavieres, H., Díaz, C. & Valdebenito, M. (2005). Revisión del constructo de Identidad en la Psicología Cultural. *Revista de Psicología de La Universidad de Chile*, XIV (2), 9-25.
- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Judengloben, M. I. (2010, Octubre). La Educación Técnica: notas para el debate. *Revista Industrializar Argentina*. 12, 50-53.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Man, R. (2013). La micro-historia como referente teórico-metodológico. Un recorrido por sus vertientes y debates conceptuales. *Historia Actual Online*, (30), 167-173.
- Maturo, Y. D. (2014). La educación técnica en Argentina: de la "reforma educativa"-década de los 1990-a la ley de educación técnico profesional. *Revista Exitus*; 4; 1; 5-2014; 95-109 Recuperado de: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/130>.
- Ngozi Adichie, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Barcelona: Literatura Random House.
- Noriega, J. A. V. & Medina, J. E. V. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedad*, 24 (2), 272-282. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200004>
- Ortega y Gasset, J. (1999) *Historia como sistema*. Madrid: Alianza.
- Pineau, P. (1997). La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983. En Puiggrós, A. (Dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. *Historia de la Educación en la Argentina, TOMO VIII de Historia de la Educación en la Argentina*. Buenos Aires: Galerna
- Revel, J. (1996). Microanálisis y construcción de lo social. *Entrepasados*, 10, 141-160.
- Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital*, (4). Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/download/34119/33958>
- Román, J. A. S. (2008). De las escuelas de artes y oficios a la Universidad obrera nacional: Estado, elites y educación técnica en Argentina, 1914-1955. *CIAN. Revista de Historia de las Universidades*, 10, 269-299.
- Rodrigo, L. (2017). La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas. Ponencia presentada en VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.saece.com.ar/docs/congreso6/trab097.pdf>
- Trueba, S. (2021). La ruptura de la temporalidad en la investigación (biográfica)narrativa. En Luis Porta (Coord.), *La expansión biográfica*. CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos.

¹ Neyll Fabián Reuter es Profesor en Historia (UNLP), docente de distintas áreas de la educación técnica y en profesorado de educación superior. Doctorando en el Doctorado en Educación (Investigación Narrativa y Autobiográfica de la UNR. Facultad de Humanidades y Artes n_fabi_r@hotmail.com

Sebastián Adolfo Trueba es Profesor y Licenciado en Educación Física, Especialista en Docencia Universitaria y Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación; docente e investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata; miembro del GIESE, actualmente se desempeña como formador de formadores en diversas carreras de grado y posgrado. sebastiantrueba@gmail.com