



EL TALLER COMO ESPACIO DE PRÁCTICAS EMANCIPATORIAS. LA MIRADA DE PRACTICANTES DE LA CARRERA MAESTRO TÉCNICO EN CONSTRUCCIÓN

THE WORKSHOP AS A SPACE FOR EMANCIPATORY PRACTICES. THE LOOK OF PRACTITIONERS OF THE MASTER TECHNICIAN CAREER IN CONSTRUCTION

A OFICINA COMO ESPAÇO DE PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS. O OLHAR DOS PRATICANTES DA CARREIRA TÉCNICO MESTRE NA CONSTRUÇÃO

Cecilia Harriett Núñez¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/6aemyqkqa>

Resumen

En este artículo se presentan experiencias relativas a la práctica docente a través de registros elaborados por practicantes, y que son parte del diario de formación solicitado durante el cursado de la Unidad curricular Didáctica de la Técnica III, de la carrera Maestro Técnico en Construcción. Se seleccionaron relatos correspondientes a prácticas de los años 2023 y 2024, donde el Taller deja de ser un espacio confinado de producción de objetos en un aula fija y se “traslada” a obras de arquitectura en proceso, todas ellas cooperativas de vivienda por ayuda mutua agrupadas en la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua (FUCVAM). El Taller como unidad curricular que se desarrolla de manera total o parcial en espacios reales de producción, adquiere nuevos significados y promueve vínculos múltiples entre el mundo del trabajo y de la educación técnica. Las relaciones que se tejen en ese espacio dan cuenta de nuevas formas de configuración de aula donde la naturaleza de la relación docente- estudiante-saber representada en el denominado triángulo didáctico parece modificarse. La lógica del *docente explicador* como relación jerárquica entre un sujeto que “sabe” y otro que “aprende” puede leerse como perimida, dando lugar a prácticas emancipatorias que abonan a la idea de comunidades de aprendizaje.

Palabras clave: Maestro Técnico en Construcción; práctica docente; Taller; prácticas emancipatorias; relatos; cooperativas de vivienda por ayuda mutua.

Abstract

This article presents experiences related to teaching practice through records prepared by practitioners, and which are part of the training diary requested during the course of the Didactic Curricular Unit of Technique III, of the Technical Master in Construction career. Stories were selected corresponding to practices from the years 2023 and 2024, where the Workshop stops being a confined space for the production of objects in a fixed classroom and is “moved” to works of architecture in progress, all of them housing cooperatives for mutual aid. grouped in the Uruguayan Federation of Housing Cooperatives for Mutual Aid (FUCVAM). The Workshop as a curricular unit that is developed totally or partially in real production spaces, acquires new meanings and promotes multiple links between the world of work and technical education. The



relationships that are woven in that space account for new forms of classroom configuration where the nature of the teacher-student-knowledge relationship represented in the so-called didactic triangle seems to be modified. The logic of the explaining teacher as a hierarchical relationship between a subject who “knows” and another who “learns” can be read as perimide, giving rise to emancipatory practices that contribute to the idea of learning communities.

Keywords: Technical Master in Construction; teaching practice; Workshop; emancipatory practices; stories; mutual aid housing cooperatives.

Resumo

Este artigo apresenta experiências relacionadas com a prática letiva através de registros elaborados por profissionais, e que fazem parte do diário de formação solicitado no decurso da Unidade Didática Curricular de Técnica III, da carreira de Mestrado Técnico de Construção. Foram selecionadas histórias correspondentes a práticas dos anos de 2023 e 2024, onde a Oficina deixa de ser um espaço confinado para a produção de objetos numa sala de aula fixa e é “transferida” para obras de arquitetura em curso, todas elas albergando cooperativas de entreaajuda. A Oficina enquanto unidade curricular que se desenvolve total ou parcialmente em espaços reais de produção, adquire novos significados e promove múltiplas ligações entre o mundo do trabalho e o ensino técnico. As relações que se tecem naquele espaço dão conta de novas formas de configuração da sala de aula onde a natureza da relação professor-aluno-conhecimento representada no chamado triângulo didático parece modificar-se. A lógica do professor explicativo como relação hierárquica entre um sujeito que “sabe” e outro que “aprende” pode ser lida como um perimídeo, dando origem a práticas emancipatórias que contribuem para a ideia de comunidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Mestrado Técnico de Construção; prática docente; Oficina; práticas emancipatórias; histórias; cooperativas de habitação de ajuda mútua.

Recepción: 23/01/2025

Evaluado: 13/03/2025

Aceptación: 19/05/2025

1. Introducción

La práctica docente del tercer año de la carrera Maestro Técnico en Construcción se desarrolla generalmente en el Taller, espacio central en la currícula de la formación técnica de Educación Media. El practicante asiste, observa y participa; impartiendo algunas clases orientado por el docente adscriptor (docente responsable del grupo). A su vez, en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) se desarrollan las unidades curriculares correspondientes a la Carrera. En el contexto de la unidad curricular Didáctica de la Técnica III se propone la elaboración de un Diario de Formación² integrado por registros, que se constituyen en instrumento epistémico, trascendiendo la idea de *tubo que comunica lo pensable* (Carlino, 2004). Como potente herramienta de reflexión, la escritura permite organizar el pensamiento así como recuperar emociones y experiencias a fin de resignificarlas. Se seleccionaron algunos registros producidos durante el cursado de la práctica docente en un formato diferente al habitual: el taller como espacio confinado, ubicado en las escuelas técnicas, se traslada a obras de arquitectura en construcción, configurando talleres abiertos, donde el propio espacio de producción va mutando a medida que avanza la obra. Estas obras en construcción corresponden a cooperativas de vivienda nucleadas en la Federación Uruguaya de

Cooperativas por Ayuda Mutua³ (FUCVAM), y autogestionadas por grupos diversos. Las prácticas se desarrollaron en dos cooperativas: en el año 2023 en COVI TEJA 25 ubicada en una zona periférica de Montevideo (Barrio Nuevo París) y en el año 2024 en UFAMA CUAREIM. Esta última es autogestionada por mujeres afrodescendientes jefas de hogar y está localizada en una zona céntrica, territorio que fuera habitado por afros esclavizados y luego expulsados a la periferia de la ciudad. Estas prácticas pueden ser analizadas desde múltiples ángulos: en particular indagaremos en los registros de practicantes para encontrar elementos relacionados con *prácticas emancipatorias* (Rancière, 1987), revisitando algunos conceptos y relacionando con el taller como espacio central en la enseñanza de la Construcción en la Educación Media Técnica. Los practicantes organizan sus relatos haciendo foco en aquellos aspectos que les interesan o movilizan: los textos que a modo de pinceladas describen situaciones propias del aula en obra, no sólo permiten conocer la mirada del practicante, sino hurgar en ella para encontrar elementos en las configuraciones de aula que promueven prácticas tendientes a la *emancipación intelectual*. Analizando los registros, ¿qué indicios encontramos de la concepción de igualdad de las inteligencias -es decir de una relación no jerárquica- y de acciones que buscan verificar esa igualdad?

2. Desarrollo

2.1. Bases teóricas

La lectura de los relatos de los practicantes se realiza a través de la construcción de un entramado teórico, organizado en torno a los siguientes tópicos: la Teoría Actor- Red (Latour, 2001); el vínculo entre mano y pensamiento en los procesos de producción y de la enseñanza en el taller (Sennet, 2017; Mjelde, 2011; Figari, 1919, 1965); las prácticas situadas (Díaz Barriga, 2003) y el concepto de aula como parte de sistemas de actividad (Engeström, 2001); el concepto de igualdad como punto de partida en prácticas emancipatorias (Rancière, 1987).

Figura 1. Bases teóricas

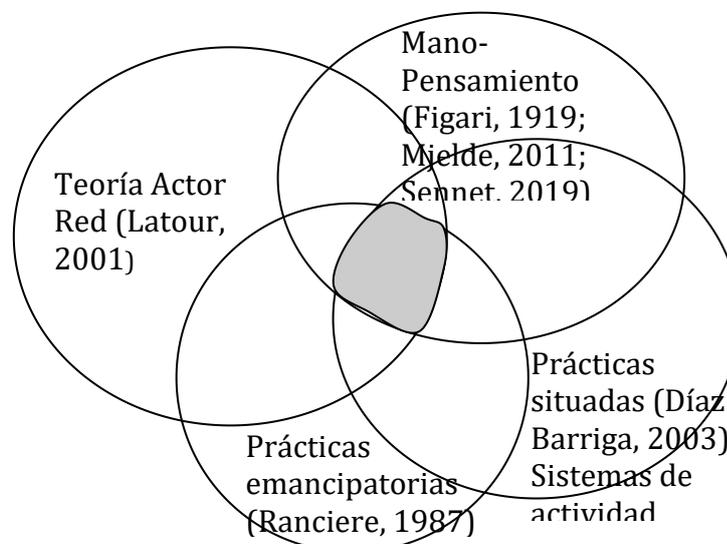


Diagrama de elaboración propia

En la intersección de estos ejes (Figura 1), encontramos las prácticas de aula situadas que trascienden la idea de rutinas o mecanización, vinculadas con el mundo del trabajo y la producción, donde mano y pensamiento conforman un binomio indisoluble. El docente es aquel que con un *gesto de retirada* (Patiño, 2019), genera espacios de mediación en tanto *cosa en común* (Rancière, 1987) y obliga a la búsqueda de estrategias por parte de los estudiantes.

2.1.1. Objetos y humanos como parte de un colectivo de actantes

El análisis de las prácticas del aula taller está atravesado por cuestiones filosóficas que conducen necesariamente a preguntarnos acerca de la historia de producción de cultura, en particular sobre el lugar del ser humano en ese proceso acelerado de modificación del entorno y las formas de habitarlo. La convivencia con la tecnología produce la naturalización de la existencia de los objetos e impide detenernos a reflexionar sobre las implicancias de estos “avances”. Analizar el vínculo entre sujeto- objeto, procesos de producción, obliga a descartar la idea reduccionista de acción unilateral del sujeto sobre la materia ya que si bien el hombre transforma el entorno, el entorno también opera sobre el sujeto. En ese sentido, Latour (2001), a través de la Teoría Actor Red, explica la acción, no como una propiedad propia de los humanos,

sino a una asociación de actantes, y este es el segundo significado de la mediación técnica. Si podemos atribuir papeles provisionales "de actor" a los actantes es sólo porque esos actantes se encuentran inmersos en un proceso de intercambio de competencias, es decir, se están ofreciendo mutuamente nuevas posibilidades, nuevas metas, nuevas funciones. (p. 218)

Es así que el diálogo con la materialidad durante el proceso expansivo de transformación de todo lo existente en producto artefactual, complejiza el pensamiento humano a través del desarrollo de operaciones mentales de orden superior, al tiempo que la reflexión sobre lo producido permite avances en los productos. El análisis del origen y desarrollo de las *entidades híbridas* con cualidades humanas y no humanas que coexisten en relaciones colectivas, ya no puede ser desde el objeto materializado únicamente ni desde el sujeto que construye: la relación *simétrica* sociedad -tecnología permite analizar la materialización de la arquitectura en términos de *actantes*, como entramado o red que implica reconocer instituciones, objetos, procedimientos, formas de gestión.

El proceso expansivo de transformación de todo lo existente en producto artefactual- la denominada revolución artefactual- a través de la humanización de la naturaleza, echa por tierra la clásica división Aristotélica en natural- artificial y ratifica el carácter no neutro de los procesos de creación de objetos ya que éstos moldean la vida humana y son parte de un colectivo de actantes. En este sentido, queda atrás la división entre el *Animal Laborans*- para el que sólo existe la pregunta “¿Cómo?” y el *Homo Faber* -que se limita a la pregunta “¿por qué?” ya que “el productor mantiene discusiones mentales con los materiales mucho más que con otras personas; pero no cabe duda de que las personas que trabajan juntas hablan entre sí sobre lo que hacen” (Sennet, 2017, p.18). En esa vorágine de producción cada vez más compleja y sofisticada, la *cajenegrización* de las técnicas vuelve opaca la producción del colectivo de humanos y no humanos; de esa forma integramos de manera naturalizada el funcionamiento de ciertos artefactos y no es sino en el momento de detección de fallas, que nos percatamos de los mecanismos que los definen. Hacer visibles esos procesos colabora en la comprensión de ciertas lógicas operando en estos objetos, generando consciencia de sus implicancias en el medio que habitamos y superando la falsa dicotomía pensamiento y producción.

2.1.2. El binomio mente-mano

En este proceso de materialización, Mjelde (2011) define el taller como el espacio donde “el funcionamiento de la mente y el cuerpo no está separado; los estudiantes no están inmóviles, sentados frente al maestro. En el aprendizaje en el taller, cuerpo y mente trabajan juntos, y los estudiantes se mueven al ritmo del trabajo” (p. 74). La organización de los cuerpos difiere de la de un aula convencional y la tarea propone el movimiento en torno a la misma: materiales, herramientas, procesos; son algunos de los elementos que definen el ritmo. Sennett (2017) plantea que “todas las habilidades, incluso las más abstractas, empiezan como prácticas corporales y que la comprensión técnica se desarrolla a través del poder de la imaginación” (p. 22).

Esta mirada permite leer la enseñanza en el taller, no en términos de aplicación de teorías ni como meramente repetición de rutinas, sino como prácticas complejas que involucran al sujeto como tal. La falsa dicotomía mano- pensamiento es en parte herencia de los antiguos talleres medievales, donde el maestro custodiaba los secretos del oficio y el aprendiz se limitaba a ejecutar, desconociendo los fundamentos que sustentan los procesos de materialización. En esta misma concepción del taller, Figari (1919) puede ser leído como innovador en sus propuestas de enseñanza industrial en la Escuela de Artes y Oficios del Uruguay, proponiendo una enseñanza técnica que forme el ingenio práctico como forma de evitar el parasitismo y alejándose de la concepción imperante en la época que asociaba la enseñanza técnica con la práctica rutinaria y la mecanización. Alentando la formación que integre la producción y el pensamiento, se pregunta:

¿por qué no hemos de proponernos formar obreros idóneos, pudiendo hacerlo, más bien que simples obreros manuales hábiles? Preparando obreros conscientes, obreros-artistas, podemos esperar que sus energías se insinúen útilmente en todas las formas imaginables de la producción y de la vida, y esto es lo que constituye la verdadera riqueza, la elevación, la cultura de un pueblo, y es también la mejor forma de cimentarla por cuanto ofrece un promedio más halagador y efectivo, y no aquella engañosa apariencia en la cual surge un ínfimo porcentaje de grandes intelectuales y refinados, en medio de una llanura pampeana de ignorancia y de atraso. (Figari, 1965, p. 26)

Esta concepción que entrelaza mano- mente en toda actividad humana (Figari, 1919; Mjelde, 2011; Sennett, 2017); se vincula con la idea desarrollada por Rancière (1987) a partir de Jacotot, quienes postulan que no existen dos inteligencias. “En todos los casos se trata de observar, de comparar, de combinar, de hacer y de darse cuenta cómo se ha hecho” (p. 55). La emancipación intelectual es justamente ese retorno a lo realizado; proceso entendido no individualmente, sino de forma colectiva.

2.1.3. La emancipación intelectual: la igualdad como punto de partida.

El concepto de emancipación intelectual es analizado por Rancière (1987) a partir de sus investigaciones acerca de Jacotot y tiene como punto de partida la idea de igualdad de inteligencias. Para comprender este concepto, es preciso detallar la idea imperante en Francia en los años 80, que colocaba a la educación como responsable en un contexto de desigualdades: dos grandes sectores la consideraban como medio para lograr la igualdad. El sector progresista encabezado por Pierre Bourdieu y Passeron (1996), proclamaba la necesidad de una enseñanza especializada que permitirá a los más desfavorecidos, alcanzar el mismo nivel de los ubicados en niveles superiores y de esa



manera “igualar” a los sectores privilegiados. El otro sector, la ideología llamada republicana se opuso a estos métodos *adaptados a los pobres*, por considerar que reafirmaba la condición de pobres, sumiéndolos aún más en esa situación de la cual quieren sacarlos. El camino sería una enseñanza igual para todos, ya que la potencia de la igualdad residía en un saber distribuido a todos por igual sin considerar el origen social. Ambas posturas postulaban que a través de la educación se lograría la igualdad social.

Rancière (1987), tomando a Jacotot como referente, se opone a esa premisa y proclama la igualdad como principio. Considera que los modelos descritos reafirman la desigualdad que prometen suprimir: “ambas sobre todo, están encerradas en el círculo de la sociedad pedagogizada. Atribuyen a la Escuela el poder fantasmático de realizar la igualdad social o, por lo menos, de reducir la *fractura social*” (p.11 y p.12).

Es decir; la correlación entre sociedad y educación es para el autor el punto de partida erróneo: no es posible visualizar a la sociedad como una gran escuela; la desigualdad social no podrá ser reducida con la educación, ya que terminaría reafirmando esa desigualdad donde el gobierno está a cargo de quienes logran los mejores lugares en la clase. En este sentido, Rancière (1987), refiriéndose a Jacotot, sostiene:

Su lección pesimista era, por el contrario, que el axioma igualitario no tenía efectos sobre el orden social. Aunque la igualdad, en última instancia, fundaba la desigualdad, sólo lograba actualizarse de manera individual, en la emancipación intelectual que siempre podía devolverle a cada uno la igualdad que el orden social le negaba y le negará siempre por su propia naturaleza. (p. 13)

De esta forma, el postulado de la igualdad como punto de partida de todo acto educativo echa por tierra la idea de que el objetivo de la educación es “igualar”. Se parte del supuesto que todos los seres humanos tienen inteligencias y saberes y la educación debe emancipar las inteligencias. Ahora bien, ¿qué es la emancipación intelectual? Es un tipo de vínculo que se establece con el otro, basado en la idea que ese otro posee una inteligencia que será verificada, no puesta en cuestión. No se trata de un sujeto que sabe y transmite su saber a otro; sino de un sujeto (docente) que habilita - construye espacios para que el estudiante movilice sus saberes y recursos que como humano posee.

Prácticas emancipatorias versus la explicación que embrutece

El orden explicador surge ante una supuesta desigualdad, donde hay un sujeto que necesita ser explicado; explicar alguna cosa a alguien es reafirmar la idea que el otro no puede comprenderla por sí mismo. Rancière (1987) sostiene que la explicación no es solamente “el arma embrutecedora de los pedagogos”, sino el vínculo mismo del orden social que justifica su organización en tanto distribución de rangos o lugares (p.148). Es así que la explicación no es un modelo de enseñanza sino un orden que establece un tipo de relación entre los individuos, que opera desde las creencias y representaciones que tienen los sujetos. Esa lógica que desborda el ámbito educativo, se extiende y perpetúa, de tal forma que el niño explicado será un explicador mejor. El concepto de *sociedad pedagogizada* refiere al aporte anónimo de cada sujeto a la permanencia de la lógica de la desigualdad.

Ahora bien: no toda intervención de un sujeto en el aprendizaje de otra persona deviene en un acto embrutecedor. Lo que emancipa o embrutece es la lógica que ordena ese vínculo. La emancipación como proceso contrario a la explicación, es inacabado y se funda en la idea de verificación de la igualdad. Es decir; un hombre emancipado es aquel

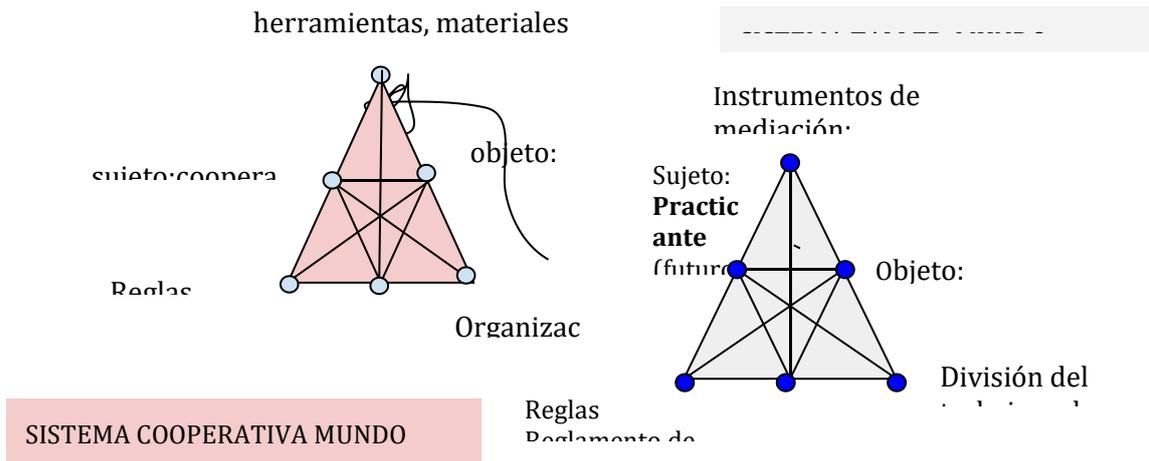
que cree en la igualdad de las inteligencias y actúa de acuerdo a ese principio. Pero no se trata de una esencia individual, sino de un proceso siempre inacabado. Es así que *emancipar las inteligencias* no es un método; es un asunto filosófico y político: “se trata de saber si el mismo acto de recibir la palabra del maestro -la palabra del otro- es un testimonio de igualdad o de desigualdad” (Rancière, 1987, p. 10).

¿Cuál es el rol del docente en este tipo de vínculo? Rancière retoma los textos de Jacotot y en el libro *el Maestro Ignorante* (1987) detalla la experiencia de Jacotot en la enseñanza del francés a estudiantes holandeses. Lo curioso es que el Maestro no conocía el holandés y logró que los estudiantes aprendieran el idioma a través de un texto bilingüe (el libro del Telémaco) que pone a disposición de los estudiantes. En relación a esta experiencia, De Laurentis (2013) sostiene que el maestro ignorante no es el aquel que no conoce lo que enseña, sino quien es capaz de disociar ese conocimiento del ejercicio de su docencia, prescindiendo de la explicación que atribuye jerarquías, y de esa manera emancipar. En ese sentido, Patiño (2019) sostiene que ese *gesto de retirada*, que lo convierte en maestro emancipador, obliga a los estudiantes a salir de una suerte de encierro, buscando estrategias. De esa manera las inteligencias de los estudiantes se relacionan libremente con *esa cosa en común* que en el caso de Jacotot era el libro del Telémaco. Es así que las inteligencias y la voluntad intervienen en esta relación, pero de diferente forma: mientras que las inteligencias de los estudiantes se relacionan libremente con *esa cosa en común* y no con la inteligencia del maestro, las voluntades de los estudiantes obedecen a la voluntad del maestro que busca la vinculación de los estudiantes con ese elemento común.

2.1.4. El encuentro educativo: prácticas situadas y sistemas de actividad

¿Cómo se ubica el docente en este contexto? El triángulo didáctico parece no ser coherente con la idea de igualdad como punto de partida, ya que en el triángulo se identifican los elementos de vértice (estudiante, docente, contenido) y las relaciones entre ellos se plantean en términos de déficit: el saber debe ser transpuesto a partir de un sujeto que lo posee a otro que no. De ahí que esa figura se complejiza y se expande, en sistemas de actividad vinculados (Engeström, 2001), que incluyen el mundo productivo y las formas de organización; el espacio aula es parte de una red compleja y mutante y el conocimiento no es privativo del docente.

Figura 2 . El aula como sistema de actividad



Esquema adaptado y ampliado de Engeström, 2001, p.2

Las prácticas de taller como prácticas situadas; es decir como parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura (Díaz Barriga, 2003); suponen la internalización de signos propios de esa cultura. En el trabajo in situ con los cooperativistas, se ponen en juego y conviven dos sistemas de códigos: la cultura escolar y la cultura del trabajo en una modalidad particular como es la autogestión de los cooperativistas. El acto educativo se plantea aquí como un espacio donde lo novedoso, lo mutante parece ser la regla. A los emergentes propios del taller como espacio educativo, se suman los correspondientes a los procesos de producción y materialización de la obra. El espacio en su doble condición-como escenario educativo (taller abierto) y como lugar a habitar-es transformado, al tiempo que los sujetos que producen también se transforman. La Figura 2 indica una de las posibles vinculaciones entre dos sistemas de actividad (cooperativa- clase- taller a cargo de practicante del INET), donde en el mundo escolar, el practicante es sujeto de aprendizaje y ese mismo practicante, es parte del sistema productivo, colaborando en la construcción de viviendas.

2.2. Los registros de los estudiantes

A partir de algunos registros realizados por cuatro practicantes del curso Didáctica de la Técnica III, se organizan los hallazgos en categorías elaboradas a la luz de los conceptos desarrollados anteriormente.

TABLA 1. Casos a analizar.

Caso	Nombre	Breve descripción
1	“Bitácora de observación n°1, n°2) 2023	Las dos bitácoras refieren a observaciones de clases impartidas por el docente adscriptor en la cooperativa de viviendas COVI Teja 25.



2	Observación de clase de práctica 2023	Se registra la clase del día 29 de abril de 2023, impartida por el docente adscriptor en la cooperativa de viviendas COVI Teja 25.
3	Entrada 3 2024	Corresponde a una de las entradas del diario de formación. Describe brevemente el desarrollo de la clase impartida por el practicante en la cooperativa de viviendas UFAMA ⁴ Cuareim
4	Entrada 1 2024	Es la entrada n°1 del diario de formación, donde se describe una clase impartida por la docente adscriptora en la cooperativa de viviendas UFAMA Cuareim

Los textos presentan distintos formatos: en algunos se escribe en formato narrativa, en otros se describen secuencias de acciones en la obra. Pero en todos ellos, el narrador-observador seleccionó qué registrar y cómo. ya que “cada uno teje su propia serie de conceptos y principios y, lo que es casi inevitable, su propia serie de hechos porque los hechos son simplemente aquellos fenómenos particulares hacia los cuales nuestras preguntas y principios dirigen nuestra atención” (Shulman, citado por Feldman, 2005, p. 3).

3. Discusión de datos

Prácticas situadas y sistemas de actividad

En todos los casos se hace referencia al espacio taller y su dinámica; en algunos como el caso 1, se realiza un análisis explícito del aula como sistema de actividad:

Tal cual menciona Engeström (2001) ...la comunidad está formada por el docente, la practicante, los alumnos y los integrantes de la cooperativa. Se establecen pautas y normas que regulan, organizan y dirigen las relaciones entre los sujetos y entre éstos con el objetivo, las herramientas empleadas... los requisitos vinculados al área de trabajo, protocolos, seguridad, cumplimiento de horas de trabajo, normativa de la cooperativa y pautas planteadas.

Ese vínculo entre sistemas de actividad (mundo escolar-mundo productivo) se evidencia en particular en uno de los fragmentos, donde el docente del taller oficia de nexo entre el sistema escolar y el sistema productivo:

en cuanto a la división el trabajo, al comienzo de las clases el docente adscriptor consultaba al capataz de obra qué tareas se podían realizar en la jornada y a partir de ello establecía qué tipos de tarea dividiendo el grupo en dos o tres equipos generalmente y explicándoles las tareas a realizar a cada equipo. Caso 1

La referencia al tipo de práctica inusual y la mirada del practicante acerca de la experiencia, se detallan en el caso 3:

(...) en la cooperativa UFAMA Cuareim ubicada sobre la calle Ciudadela esq Piedras en la ciudad de Montevideo. Sería la cuarta vez que dictó la clase fuera del ambiente aúlico “común” del IEC, algo que me ha agrado mucho ya que se observan distintos aspectos de



la práctica “verdadera” que no se logran apreciar en su totalidad en una práctica controlada en el aula taller”

El movimiento de los cuerpos en el taller ¿Y en la obra?

El espacio taller presenta una dinámica de trabajo diferente a las aulas donde se imparten cursos teóricos. El desplazamiento de los cuerpos, la convocatoria en torno a la materialización de objetos, imprime a ese espacio otro ritmo. En los relatos que se presentan, el taller como espacio confinado lugar de prácticas controladas, da paso a un taller abierto, que muta a medida que se avanza en la materialización de la obra. En ambos relatos, se lee un tiempo que escapa a la clase: la obra se desarrolla y continúa más allá de la dinámica escolar.

En el caso 2, el practicante registra esos cambios:

Arribo a la cooperativa de viviendas cerca de las ocho de la mañana, los cooperativistas están ya en tareas de la obra. En una primera mirada veo los avances que realizaron en el correr de la semana, del sábado anterior a éste.

Hay muros nuevos, los trabajos en los muros de contención continúan avanzando. El encofrado de vigas de cimentación y cabezales de pilotes en el sector del edificio de cinco plantas continúa a ritmo lento, propio de las cooperativas de viviendas, dado que se va dando esa dualidad de que los cooperativistas van aprendiendo en el hacer.

Cerca de las 8:30 comienzan a llegar los estudiantes del curso, nos saludamos y comienzan los primeros comentarios e impresiones del día.

En el caso 4 se describen a modo de pinceladas algunas permanencias:

Es la cuarta vez que voy a la obra en mi práctica de didáctica II... en un día extremadamente frío del mes de junio, es un edificio de 7 pisos que pertenece a una cooperativa de mujeres afrodescendientes y se recorre por escalera, no hay montacargas. El ingreso del edificio es lúgubre, siempre hay un microclima húmedo y frío, está lloviendo permanentemente en la obra, se olvidan de cerrar algún pase de agua.

Hay una señora muy grande en el pañol que nos saluda a la entrada, siempre reniega un poco y nos pregunta si realmente ese día nos toca ir. Creo que su agobio es porque se acerca al pañol algún caso amarillo que son el personal contratado, que por lo general hacen las terminaciones y se quejan del material que les entregan; los escucho quejarse por el tamaño de los separadores para el revestimiento de los cerámicos ¡Son muy grandes!

Este relato describe el escenario donde se desarrolla la clase, como cuerpos que se desplazan. La dinámica de la obra, sin duda difiere del taller tradicional: la señora encargada del pañol, el personal contratado... son algunos de los sujetos partícipes de esa aula. El aprendizaje del practicante también incluye los códigos propios del mundo laboral -¡el color de los cascos!- que remiten a tareas diferenciadas:

Por otro lado aparece el personal de casco rojo, son los cooperativistas, hay muchas mujeres trabajando con mucho espíritu y tesón... luego aparece el capataz en escena con su casco blanco y mira el mío, es que el que tengo es blanco también y no me he comprado el amarillo aún (Caso 4)

Los vínculos que se tejen son multidireccionales: estudiantes - cooperativistas-docente adscriptor- personal contratado- capataz. Las expectativas no son únicamente de estudiantes y docente (actores de un aula confinada); cuestión que se evidencia en el caso 4, al referirse a las cooperativistas:

hay muchas mujeres trabajando con mucho espíritu y tesón, siempre se comentan entre ellas ¡vamo arriba que es nuestro techo! La presidente de la cooperativa ya me ha llevado a



ver el apartamento que quiere ganar en la rifa, la vista que tiene y cómo está quedando el revestimiento del baño. Me mostró los renders que atesora en su celular

Trabajo- educación. Sistemas de actividad en expansión

La organización de las clases parece diferir de las que se imparten en un taller cerrado; la propia dinámica del trabajo en la cooperativa incide en la organización de la clase. En el caso 2, se detalla: “pude observar cómo el docente propicia un clima de atención y orden para comenzar el trabajo; cada clase antes de comenzar las tareas prácticas gestiona con el capataz de obra las posibles tareas que se realizarán durante la jornada”

Algunas particularidades se observan en este tipo de prácticas situadas, donde los límites entre el mundo del trabajo y el mundo de la escolar, se desdibujan. Comprender las reglas que forman parte de un sistema de actividad (en este caso la cooperativa COVI TEJA 25) es parte de un aprendizaje que trasciende las prácticas rutinarias. En el caso 1, el registro explicita el rol del docente adscriptor quien coordina con el capataz las tareas, “...denotando así que en una cooperativa de trabajo existen diferentes normas que dentro de un aula y remarcando esto en todo momento. Se promueve un clima de respeto que va afianzando al grupo y a los cooperativistas”

La clara injerencia del mundo del trabajo al aula (¿o a la inversa?) se observa también en el texto del caso 2:

comienzo a observar que donde están los cabezales de pilotes hay armaduras de vigas que pasan sobre el borde de dichos cabezales y desplazadas de donde estarían los pilares. Le comento al docente adscriptor, lo vemos y notamos como incongruente así que le preguntamos a Carlos (el capataz de obra) y si bien faltaba ajustar, era así.

Vínculos que se tejen entre colectivos: espacios y momentos que se comparten y fronteras que se desdibujan

Los tiempos de aula se entrelazan con la dinámica de los cooperativistas. El horario extendido que se equipara a la jornada laboral, así como la iniciativa del docente para compartir otros espacios característicos en una obra, parece desdibujar la frontera y quizá acercar a los estudiantes a un tipo de organización colectiva como es el cooperativismo.

Al comienzo de las clases como los cooperativistas paraban a almorzar, el grupo se dirigía a una panadería de la zona para almorzar también. Luego el docente adscriptor el sugirió a los cooperativistas de juntarnos a almorzar y hacer un menú igual para todos donde cada uno aportase dinero y así poder compartir un espacio de intercambio...resultó una experiencia muy agradable (Caso 1)

Se promueven espacios donde se comparte, al igual que en una obra:

Pero ese día fue genial, les prestaron la hormigonera, hicieron su propio mortero, realizaron las dosificaciones, levantaron tres hiladas como siempre, bajaron a desayunar los estudiantes: esta vez les preparé el desayuno y les reforcé las galletitas (era la merienda que les debía por la clase pasada que tuve visita de práctica). Ya me sentía como en casa, a veces te olvidás que es una obra... (Caso 4)

Prácticas emancipatorias: El elemento en común (a modo de Telémaco), el gesto de retirada y el círculo de la potencia

La emancipación según Rancière (1987) es la toma de conciencia de un sujeto de su propia capacidad intelectual y la toma de decisiones para su uso. La figura del docente se torna clave, como aquél que confía en las posibilidades de sus estudiantes y crea



condiciones para que el aprendizaje suceda. “No serán ni el conocimiento, ni el desarrollo de competencias el objetivo del maestro emancipador. Sí lo serán en cambio, la puesta de algo en común, de algo que mantenga la atención que invite a mirar, pensar y hablar” (De Laurentis, 2013, p. 228). El siguiente fragmento describe una situación donde el docente habilita un espacio para el error y la reflexión posterior.

En una clase estaban armando los hierros de una losa, el docente explicó la tarea y dejó que los estudiantes la resolvieran. Cuando los mismos consideraron terminada la tarea les consultó qué observaban, si consideraban que el trabajo estaba bien. Los hierros no respetaban las medidas de los recaudos gráficos; les mostró el error y se realizó la tarea nuevamente de forma correcta. Fue una tarea que llevó muchas horas de trabajo pero generó que los estudiantes reflexionaran sobre la importancia de respetar las dimensiones establecidas en los recaudos gráficos (caso 1)

El espacio en común es la tarea que realizan los estudiantes, lugar donde se ponen en acción las inteligencias de los estudiantes. Analizando el rol docente en este caso, el *gesto de retirada* (dejar hacer) podría verse como una omisión, pero desde la lógica emancipatoria, es aquél que permite al estudiante enfrentarse con la tarea. El pedido del docente de realizar nuevamente el trabajo, corrigiendo errores, permite “el diálogo entre unas prácticas concretas y pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas” (Sennet, 2017 p. 21). Esta idea de *hacer las cosas bien*, desafiando los materiales, trabajando con sus resistencias hasta lograr comprender sus propiedades; proporciona según el autor, la comprensión de las resistencias que unas personas desarrollan con otras, moldeando nuestro trato con los demás.

A su vez, el aprendizaje en el taller entendido como la vinculación teoría- práctica requiere el manejo de diversos registros: memorias constructivas, recaudos gráficos; y su relación con la producción del objeto. En este fragmento es claro que

la mano y la mente están en una relación dialéctica mutua en el proceso mismo del aprendizaje. Se aprende no sólo con la cabeza porque todo el cuerpo está en actividad (...) la evaluación del taller está orientada al proceso y ocurre en forma de retroalimentación inmediata de los resultados concretos. (Mjelde, 2011, p. 93)

En relación a la visión de la practicante, el registro se detiene en la importancia de la reflexión a partir del error; este aprendizaje sobre la forma en que el docente adscriptor se posiciona parece reforzar el denominado *círculo de la potencia*: un docente emancipado posibilita un practicante emancipado... que a su vez podrá ser un futuro docente emancipado.

Vínculos basados en la lógica de la emancipación.

El momento del llenado es un acontecimiento en toda obra: para llegar a ese punto los encofrados y las armaduras deben estar prontos y revisados ¡cualquier error no puede luego ser reparado! El siguiente fragmento (caso 4) muestra, cómo ese acontecimiento constructivo se convierte en un acontecimiento pedagógico: múltiples actores compartiendo el saber, poniéndolo a circular ...

Pero ese día fue genial, les prestaron la hormigonera, hicieron su propio mortero, realizaron las dosificaciones, levantaron tres hiladas como siempre, bajaron a desayunar los estudiantes; esta vez les preparé el desayuno, les reforcé las galletitas .. Ya me sentía en casa. Los cooperativistas te hacen sentir en casa, a veces te olvidas que es una obra. Luego se hicieron las once ¡Por fin el camión hormigonera! ¡Llegó al último piso! ¡Son las últimas vigas que iban a llenar! ¡Vamos a ser parte del fin de la etapa de estructura. El capataz



era uno más y les enseñaba a los estudiantes como debían quedar las caídas del coronamiento de las vigas, los chiquilines, la profesora y yo éramos parte de la acción.

La explicación como la forma de establecer un vínculo jerárquico entre quien posee un conocimiento y quien no lo posee, genera embrutecimiento y reafirma la desigualdad (Rancière, 1987). En el registro de la practicante no encontramos un sujeto que transmite, sino que se trata de un saber distribuido que da cuenta de una comunidad de aprendizaje donde todos los sujetos aportan a la comprensión. El rol de la docente del grupo parece ser poner a disposición de los estudiantes ese espacio y ese momento: la *cosa en común* es este acontecimiento. Así como el Telémaco de Jacotot ofició de mediador para que los estudiantes pudieran aprender francés, el espacio de intercambio, observación y producción posibilita una trama de saberes que trascienden la transmisión docente- estudiante. El saber circula, se comparte, se complejiza. La practicante, explicitando que es *parte de la acción* se reconoce parte de una comunidad que aprende en torno a la tarea.

El encuentro pedagógico se vive como acontecimiento: el llenado de las vigas es un momento importante para todos. La llegada del camión hormigonera es un hito, así se detalla en el caso 4:

El capataz nos comunica la noticia que a las 11:00 viene el camión hormigonera y que necesita ayuda para el llenado de las vigas de coronamiento. Le comento con mucho entusiasmo a los chiquilines (pienso sin decirlo que hoy no levantarán por cuarta vez los muros de alguna cocina) pero sí les digo que veremos un camión hormigonera, que serán parte de la acción. Luego mi entusiasmo es muy grande, el capataz se ríe y mi profesora adscriptora me mira de por qué tanto entusiasmo. Tal vez tenía la ilusión que pasara algo distinto ese día gris, en las tareas asignadas a los estudiantes, la repetición de una tarea como el levantamiento de muros.

Prácticas auténticas.

En dos de los relatos se pone de manifiesto la importancia de la tarea y las dificultades que surgen prácticas que generalmente se insertan en una secuencia iniciada por otros. En el proceso de una obra de arquitectura trabajan diferentes subcontratos y la coordinación entre todos es clave para optimizar el trabajo. Esto se explicita en el caso 3, donde errores en la estructura del sistema de tabiquería de yeso deben ser corregidos para luego emplacar.

La práctica fuera del espacio áulico controlado aporta distintas particularidades que observamos en esta clase, como la colocación de la estructura fuera de plomo. Esto produjo que la clase se adapte no sólo al emplacado sino también a colocar nuevamente la estructura aplomada y verificar la distancia entre montantes. Estos cambios sobre la marcha de la clase producto del trabajo realizado por otra persona con algunos errores, les demuestran a los alumnos la importancia de realizar el trabajo en forma correcta ya que la construcción es uno de los trabajos en los cuales el trabajo es secuencial y además realizados por distintos subcontratos (...)

A diferencia de la producción de objetos en el taller confinado, donde se destruyen las piezas (el espacio es finito) ya que no tendrán un uso concreto, las prácticas auténticas generan mayor compromiso al tratarse de espacios que serán habitados: *en esta ocasión los alumnos pudieron apreciar lo que implica la responsabilidad de hacer una tarea en forma correcta, que les servirá para el ingreso al mundo laboral con una mirada crítica...*



Habilidades. ¿De dónde partimos?

El saber artesanal según Sennett (2017), tiene tres habilidades básicas: localizar (dar concreción a la materia), indagar (reflexionar sobre sus cualidades), desvelar (ampliar su significado). Esta mirada supera la idea de habilidad como práctica sin sentido, vinculando mano- pensamiento en la tarea y dotando de significado a la repetición. En el caso 2, el practicante se enfrenta a la enseñanza de una técnica en particular, como es aplicación de azotado:

En un momento dado el docente sugiere a Andrea que realice el azotado de un muro de contención, le explica por qué se realiza ese azotado y le dice: la única manera de aprender de la práctica es ensuciándose; me pide que le explique cómo se hace. La verdad nunca antes me había costado tanto enseñarle a una persona cuya mano hábil es la izquierda.

Seguramente Andrea al realizar el movimiento de muñeca de manera repetitiva (¡que no puede ser leído de un libro ni explicado sin demostración!) irá adquiriendo destreza al tiempo que observa los avances en la técnica. Ahora bien; no se trata de una actividad meramente mecánica, sino que requiere una técnica: ...” este ritmo de acción-reposo/ indagación- acción, marca el desarrollo de habilidades manuales complejas” (Sennett, 2017, p. 343).

La enseñanza de la técnica del azotado, ¡que no se aprende a través de un libro, sino que requiere de la demostración! muestra las particularidades de la enseñanza en el taller, donde no sólo es preciso el movimiento corporal, sino comprender las razones de su aplicación para obtener los resultados buscados.

4. Conclusiones y proyecciones

En los registros de los practicantes, se encontraron indicios de prácticas emancipadoras por parte de los docentes adscriptores y esto es clave para generar prácticas emancipadoras en los practicantes. Rancière (1987) sostiene que la emancipación no es dar la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a otra. En ese sentido, es vital el trabajo conjunto entre docentes y practicantes la Unidad curricular Didáctica de la Técnica III donde docente adscriptor, docente de Didáctica y practicantes puedan conformar una comunidad de aprendizaje de intercambio y análisis de prácticas.

A través de los relatos, recorrimos diversas situaciones del taller como escenario mutante, complejo. Entre ellas: los avances de obra, los acontecimientos que marcan hitos en la tarea cotidiana de la obra (también en los aprendizajes), las dificultades propias de cada tarea y la búsqueda de soluciones. La decisión de los docentes adscriptores de iniciar un camino incierto donde el aula muta, y los emergentes son la constante, supone una visión de la enseñanza técnica y sobre todo del tipo de vínculos que creen deben configurar las prácticas de taller. Seguramente, como Jacotot, estos docentes no tienen el saber de todo lo que acontece, pero generan un espacio, esa *cosa en común*, en torno a la cual se vinculan las inteligencias. El Telémaco ahora es la tarea siempre nueva a la que se enfrentan y resuelven en conjunto. La evaluación no será privativa del docente, sino que el propio trabajo y la comunidad oficia de “chequeo”. Las respuestas se encuentran en la propia tarea y en los componentes del sistema, que ya no está integrado por saber-docente-estudiante, sino por cooperativistas, subcontratistas,



materiales, experiencia, conocimientos teóricos, sistemas de reglas y pautas del mundo escolar y productivo, entre otros. Ahora bien; no basta con impartir clases en obra para generar prácticas emancipatorias: no es un método o modalidad, sino la forma en que los docentes adscriptores configuran los vínculos de esa práctica. La escuela como espacio para la verificación de la igualdad y no para el establecimiento de jerarquías, parece concretarse en las situaciones descritas por los practicantes. A su vez, los relatos muestran los vínculos que se tejen en torno a: la ilusión de los cooperativistas por su techo, la motivación de los estudiantes por haber sido parte de algún sector o porción de esa obra y los practicantes incursionando en una experiencia docente que la describen como *auténtica* y de grandes aprendizajes.

5. Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México DF: Distribuciones Fontamara.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción pedagógica*, 13 (1), pp. 8- 17.
- De Laurentis, C. (2013). Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia. *Revista de Educación*, 5(5), 226-232.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.
- Engeström, Y.R.J.Ö.(2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), 1- 16.
- Figari, P., Figari Castro, (1919). P. *Enseñanza industrial*. Imprenta de Dornaleche Hermanos. Montevideo. Disponible en <https://www.museofigari.gub.uy/innovaportal/v/11569/20/mecweb/ensenanza-industrial?contid=11552&3colid=127570>
- Figari, P. (1965). *Educación y arte*. Monte video. Ministerio de Instrucción pública y Previsión social. Disponible en <https://www.museofigari.gub.uy/innovaportal/v/11551/20/mecweb/educacion-y-arte?contid=11552&3colid=127570>
- Feldman, D. (2005). La mirada de los otros: perspectivas sobre el cotidiano escolar. *III Seminario Internacional: As Redes de conhecimento e a tecnologia*, UERJ/ANPED, Río de Janeiro, Brasil.
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona:Editorial Gedisa.
- Mjelde, L. (2011). Las propiedades mágicas de la formación en el taller. Toronto: NORLA y Akershus University College, Noruega.
- Patiño, D. M. (2019). Reflections on Intellectual Emancipation from Jacques Rancière's "The Ignorant Schoolmaster". *Tópicos, Revista de Filosofía*, 56, 339-364.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. París: Fayard. [Citas de la traducción al español de Fagaburu, C., *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007].). Buenos Aires: Amorrortu.
- Sennett, R. (2017). *El artesano*. Barcelona: ANAGRAMA.



Notas

¹ Magíster en Didáctica de la Educación Superior. Me desempeño como docente en la Carrera Maestro Técnico en Construcción en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (Montevideo, Uruguay). Formo parte del departamento de Tecnologías de la Construcción (que integra a su vez el IDTT: Instituto de Disciplinas Técnicas y Tecnológicas). Doctoranda en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias, La Plata, Argentina) harriettcecilia@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-3259-6075>

² La práctica docente correspondiente al tercer año de la carrera, se realiza en una institución de Educación Técnica, con un docente adscriptor a cargo de dicho grupo. Durante el cursado, se solicita el registro de experiencias de las prácticas, a través de narrativas o entradas al cuaderno de formación.

³ FUCVAM es una organización gremial que nace en 1970 y busca fortalecer el derecho a la vivienda. Para ello organiza, apoya y capacita a cooperativas por ayuda mutua y participa en la colaboración internacional. Información disponible en <https://www.fucvam.org.uy/>

⁴ UFAMA (Unidades Familiares Mundo Afro) es un programa de Mundo Afro que se crea para reparar los daños causados por el racismo estructural <https://www.fucvam.org.uy/index.php/el-solidario/actualidad/mujeres-y-disidencias-en-cooperativas-en-construccion-por-ayuda-mutua-ufama>