

“Soy técnico y profesor”¹. Aproximaciones a la construcción del ser docente de profesores de taller en Mar del Plata

*“I’m a Technician and a Teacher”. Approaches
to the construction of Teaching identity
among Workshop Teachers in Mar del Plata*

Rosario Belén Barniu

robarniub@gmail.com

ORCID: 0009-0009-2818-2487

Resumen

El presente artículo busca compartir los aprendizajes construidos a partir de una investigación llevada adelante en el marco de una beca otorgada por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Durante la misma, nos propusimos explorar los procesos de subjetivación en torno al ser docente de profesores que se encuentran a cargo de talleres en Escuelas Secundarias Técnicas del Partido de General Pueyrredón. El trabajo de campo se enmarcó en la investigación cualitativa, y se concentró principalmente en una de las escuelas de educación secundaria técnicas de la ciudad de Mar del Plata, sirviéndose de entrevistas y análisis documental como instrumentos privilegiados. A partir del mismo, nos aventuramos a señalar tres líneas emergentes. La primera refiere a los caminos de formación y educación docente de los profesores a cargo de taller, donde podemos observar interesantes ensayos alternativos a las trayectorias tradicionales. En segundo lugar, y en articulación con esas experiencias, ha sido posible problematizar aspectos vinculados a los procesos de subjetivación docente. La última de las cuestiones presentadas se vincula con los sentidos que estos docentes imprimen a la escuela técnica.

Palabras clave: Escuela técnica- profesores de taller- subjetividad docente-educación docente

Abstract

This article seeks to share the learning built from research carried out within the framework of a scholarship awarded by the National University of Mar del Plata. During it we proposed to explore the processes of subjectivation about being a teacher of teachers who are in charge of workshops in Technical Secondary Schools of the General Pueyrredón Party. The field work was framed in qualitative research, and focused on one of the technical secondary education schools in the city of Mar del Plata, using interviews and documentary analysis as privileged instruments. From that, we venture to point out three emerging lines. The first one refers to the paths of training and teacher education of the teachers in charge of the workshop, where we can observe interesting alternative essays to the traditional trajectories. Secondly, in articulation with those experiences, it has been possible to problematize aspects linked to the processes of teacher subjectivation. The last of the issues presented is linked to the meanings that these teachers give to the technical school.

Keywords: Technical School-workshop teachers-teaching subjectivity- teacher education

Introducción

La Educación Técnico-Profesional presenta en nuestro país antecedentes de larga data, casi tanta como la escuela sarmientina. Sin embargo, no fue hasta mediados del siglo XX que la misma adquirió un rol más preponderante en términos de relevancia social y de política educativa (Rodrigo, 2017; Dussel y Pineau, 1994). En el devenir histórico de la rama técnico-profesional, la falta de correlato entre las políticas institucionales y aquellas destinadas a la formación de los docentes ha sido una constante antes que la excepción. Esto se expresa en los diversos itinerarios formativos que aún al día de hoy continúan presentando los docentes a cargo del espacio de taller, debido a que históricamente el criterio de selección de los mismos ha sido la experiencia laboral específica (De Ibarrola, 2012), cuestión que evidencia la resistencia y re-existencia de un pensamiento propio de la racionalidad técnica que continúa vivo en las instituciones educativas, el cual concibe a la docencia como una profesión “secundaria” (Glazer, 1974). Esta cuestión es traducida en el hecho de que una gran porción de quienes se inician en la docencia en los espacios de taller no lo hacen contando con una formación docente concebida en los términos tradicionales, con una lógica institucional y sistemática, y una estructura burocrática y de certificaciones por detrás (Messina Raimondi, 2008). Sin embargo, lo cierto es que quienes habitan estos espacios y ocupan estos roles lo hacen desarrollando un saber pedagógico (Díaz Quero, 2005; Messina Raimondi, 2008; Rockwell, 2009), construido a partir de la experiencia vital que incorpora los conocimientos, valores, ideologías y prácticas producto de las interacciones personales e institucionales, encontrándose en permanente evolución y reestructuración.

En este marco, y partiendo de comprender que las actuaciones docentes se relacionan ineludiblemente con sus trayectorias, entendidas como sus recorridos personales y profesionales (Birgin y Charovsky, 2013), nos propusimos² explorar los procesos de subjetivación en torno al ser docente de profesores que se encuentran a cargo de talleres en Escuelas Secundarias Técnicas del Partido de General Pueyrredón, buscando particularmente

reconocer los procesos de educación docente en que se implican, las estrategias que despliegan y los sentidos que construyen en torno a su perfil profesional³. El trabajo de campo se enmarcó en el diseño de investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011), y se concentró principalmente en una de las escuelas de educación secundaria técnicas de la ciudad de Mar del Plata. Dicha institución presenta algunos rasgos distintivos que resultaron de interés para su elección, vinculados con un posicionamiento pedagógico-crítico por parte de su directora que se ve reflejado en su modo de conducción de la institución en general y del plantel docente en particular. Por ejemplo, en el 2023 se impulsó la creación de un blog llamado “la enseñanza en el taller de la escuela técnica”, como un espacio de socialización en el cual se incluyen apartados de investigación, normativa y bibliografía recomendada.

En dicha institución se realizó una encuesta narrativa a docentes de taller, se llevaron adelante tres entrevistas focalizadas y se trabajó con la tesis de Maestría de la directora de la institución, referida a las buenas prácticas de docentes de taller en dicha escuela, lo cual fue complementado con entrevistas flash a la misma. Antes de adentrarnos en los hallazgos de las entrevistas y la encuesta, resulta pertinente compartir las cuestiones referidas al marco teórico del cual partimos para analizar los procesos de construcción del ser docente, así como también a la modalidad de Educación Técnico Profesional y los rasgos particulares que presentan sus docentes de taller.

Desarrollo

Encuadre teórico: formación, experiencia y saber pedagógico

Desde los inicios de la profesión docente, en el marco del nacimiento de la escuela moderna, la noción de vocación ha tomado un rol protagónico en la percepción individual y social acerca de la figura del profesor. Siguiendo a Tenti Fanfani (1988), la definición de buen maestro ha sido el resultado de una combinación históricamente variable de vocación, cualidades morales, conocimiento pedagógico y conocimiento de contenido. Dubet (2006) complejiza esta visión al referirse a la enseñanza anclada en un oficio en la medida en que, quienes trabajan de eso, tienen la tarea de actuar sobre otros sujetos: formarlos y transformarlos, por lo cual se trata de una labor con un componente vocacional, en tanto su tarea no es mensurable en términos de formas de pago, y su legitimidad se asienta más en principios y valores que en una técnica. Por su parte, Abramowski (2015) se refiere a la vocación como la categoría fundante de la docencia como profesión, resultante de la necesidad de producir un discurso de adhesión afectiva e incondicional a la docencia en el marco de su incipiente profesionalización, con las primeras Escuelas Normales. Esta primera visión de la docencia ubicaría a esta tarea como opuesta a la profesión, siendo esta última una elección voluntaria y racional, mientras que la vocación dejaría el oficio librado a motivaciones desinteresadas del aspecto económico y muy poco reflexivas. Sin embargo, esta autora propone una nueva forma de concebir a la vocación docente desde enclaves más actuales, a partir de los cuales se le restituye su carácter político como un modo de construir una causa colectiva y compartida, una identidad docente, de generar adhesión a la causa y movilizar a los actores alrededor de un proyecto político-pedagógico común. A su vez, trata de abogar por una recuperación de la vocación en la que no es sólo entrega, sacrificio y abnegación, sino que viene retribuida con el entusiasmo y el gusto, recuperando una dimensión vital del ejercicio de enseñar.

En paralelo a la persistencia más o menos tácita de la categoría de vocación, el siglo XX ha sido testigo de un proceso de profesionalización de la

docencia de modo escalonado. Si bien el sentido de la profesionalización docente ha sido y es objeto de luchas y disputas (Tenti Fanfani, 2007), muchas de las propuestas —con particular efervescencia a fines del siglo pasado— no implicaron más que la transferencia de los modelos de organización y gestión del capitalismo postfordista al campo de la educación pública. Así, las diversas reformas y acciones que tuvieron como horizonte la profesionalización docente se orientaron a una formación, tanto inicial como continua, más sistemática y profunda en términos de contenidos teóricos abordados. Sin embargo, a pesar de las sucesivas reformas a nivel curricular, con frecuencia los estudiantes de profesorado o docentes noveles expresan que, a pesar de todos los años de estudio, no se sienten preparados para el aula. Siguiendo a Alliaud (2010), los espacios destinados a la formación profesional de los docentes se fueron poblando de saberes formalizados cada vez más sofisticados, pero continuaron siendo las prácticas, residencias o la misma inserción laboral, los ámbitos “naturales” para aprender el oficio. Es así como el lugar de trabajo, la escuela y el aula, se transforman en un espacio donde se continúa propiciando un proceso de aprendizaje relacionado con la propia percepción de que todavía “les falta” conocimiento acerca de cómo llevar adelante la profesión. Al respecto, Terigi (2007) apunta que los docentes transmiten un saber que no producen —aquel que tiene que ver con el qué de la enseñanza, el contenido— y, en ese proceso de transmisión, producen un saber que no suele ser reconocido como tal.

Este saber es aquel que muchos autores han conceptualizado como saber pedagógico. De acuerdo con Díaz Quero (2005), el mismo es entendido como aquellos conocimientos que son construidos de manera formal e informal por los docentes, producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente. Siguiendo a este autor, se trata de una elaboración del sujeto donde presenta una información organizada y sistematizada que no se produce por acumulación de sucesos, sino que se va construyendo en la propia dinámica y complejidad de la tarea docente. Podríamos decir que esta perspectiva se encuentra en las antípodas de aque-

lla visión, predominante durante los años 90’ y que pervive al día de hoy, en la cual la tarea y formación docente es vista de modo instrumental, con una relación cerrada entre formación y currículum que deja afuera a los sujetos, los procesos de apropiación de los cambios, la práctica y el saber pedagógico (Messina Raimondi, 2008). La incorporación de la noción de saber pedagógico nos lleva a otorgarle al docente el estatus de generador de conocimientos, los cuales se propician a partir de la reflexión sobre su práctica.

Es en este marco que la idea de experiencia cobra una dimensión particular. Alliaud (2004) utiliza el concepto de experiencia formativa para dar cuenta de todo aquello que se aprendió de la experiencia escolar en el camino que los docentes recorren durante su pasaje como alumnos. A su vez, en otro texto, Alliaud (2011) señala la importancia de los “maestros de los maestros”, siguiendo con esta línea de recuperar la experiencia escolar previa como un factor performativo del ser docente. Con frecuencia, los docentes refieren a distintas marcas o huellas que su paso por la escuela como alumnos fue sedimentando en su subjetividad, donde quienes fueron sus maestros cobran protagonismo en la construcción de su ser y quehacer profesional, al funcionar a modo de referentes a partir de los cuales van encontrando su lugar en la profesión.

Por último, en esta búsqueda de amplificar los repertorios de entendimiento acerca de cómo los docentes se constituyen como tales y sus caminos de formación, en un sentido holgado, existe una última categoría que puede venir en nuestro auxilio: la educación docente (Yedaide y Porta, 2017; Yedaide, 2020). La misma fue construida al calor de investigaciones locales, en búsqueda de correr el eje de la discusión sobre formación y subjetividad docente hacia el terreno más complejo e indefinido del tránsito vital como usina de aprendizajes para la enseñanza. Se trata de un concepto pensado para capturar y comprender la amalgama profunda entre lo profesional y lo personal, incorporando en el análisis aquellos aprendizajes producidos de modo alternativo a los recorridos teórico-formales de los planes de formación docente. Esta idea se encuentra fundamentada en una concepción que parte de

entender que “lo que ocurre cuando nos disponemos a la profesión docente -sostenemos- está situado a lo largo de la vida y alimentado por todo tipo de experiencias vitales paralelas y/o más contestatarias a los currículos formales” (Yedaide y Porta, 2017, p. 6).

La cuestión docente en la Educación Técnico-Profesional en Argentina

En el devenir del desarrollo histórico de la modalidad Técnico-Profesional, un rasgo distintivo persistió a los diversos intentos de cambio que la afectaron: la orientación a la formación en la práctica misma, asociada a una búsqueda de construir un aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), con el aprender haciendo como esencia de la ETP. En este sentido, de acuerdo con Barato (2016), el aprendizaje que se busca promover resulta diferente al aprendizaje sistemático que las escuelas confían en promover, en tanto se encuentra arraigado en un saber hacer que escapa a los tradicionales modos de concebir el par teoría-práctica. Se trata de un conocimiento que presenta la particularidad de que históricamente ha surgido y se ha desarrollado por fuera de los sistemas educativos tradicionales. Esto ha dotado a la ETP de una particularidad adicional y característica: el lugar de protagonismo otorgado al espacio de taller y a los llamados entornos formativos. Siguiendo a Gallart (1985, p. 73), se trata del “lugar del trabajo concreto, en el cual el perfil se forja en la tarea, a partir del aprendizaje progresivo de diferentes habilidades y conocimientos prácticos”.

Esta particularidad que presenta el taller como espacio educativo confiere a la modalidad un sentido diferente y nos sumerge en discusiones no sólo pedagógico-didácticas, sino también epistemológicas y laborales-productivas, cuestión que se puede ver traducida en las singularidades que presentan los docentes de dichos entornos. De acuerdo con Grollman y Rauner (2007), la experiencia laboral es el factor que adquiere mayor relevancia a la hora de convocar a los docentes que se desempeñan en el campo específico de la ETP, evidenciando así la resistencia de un pensamiento propio de la racionalidad técnica que concibe a la docencia y a sus conocimientos específicos como una profesión “secundaria” (Glazer, 1974). Esta ausencia se puede observar en dos sentidos: por un lado, en lo que

refiere a la formación desde el campo pedagógico de los profesionales de la enseñanza de la ETP; por otro lado, en la formación continua, dados los vertiginosos cambios de la tecnología y el mundo del trabajo (De Ibarrola, 2009). El primer sentido es el que compete específicamente a esta investigación, sin despreciar la importancia que adquiere hoy día el segundo. Si bien abordamos esta cuestión con mayor profundidad a partir del trabajo con las encuestas y entrevistas, cabe mencionar algunos puntos importantes referidos en la legislación actual, problematizados a partir del análisis documental.

Ya en la Ley de Educación Técnico Profesional de nuestro país existe un reconocimiento de esta irregularidad que presentan los docentes de taller en cuanto a sus recorridos formativos, si tomamos como referencia los procesos de formación de los profesores de otras modalidades. Esta declaración se vio acompañada en el año 2008 con el lanzamiento del “Programa Nacional de Formación Docente Inicial para la Educación Técnico Profesional”, fundamentado en la concepción de que una parte estructural a atender en la búsqueda de mejorar la calidad de la ETP tiene que ver con brindar oportunidades para que docentes y directivos puedan acceder a su formación docente, de forma tal de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la gestión de las instituciones. A través de este programa se coordina la implementación del “Profesorado de educación secundaria de la modalidad técnico profesional en concurrencia con título de base”. Se trata de un profesorado que aborda las cuestiones pedagógicas del trabajo en el taller con quienes ya son técnicos medios o superiores, o graduados universitarios de carreras afines. En el año 2016 se reformó el plan de estudios del mencionado Profesorado, otorgando mayor centralidad al campo Formación en la Práctica Profesional, donde se espera desarrollar las capacidades de comprender la práctica docente como una práctica profesional, reconocer la necesidad de reflexionar individual y colectivamente sobre la práctica docente, rescatar aspectos positivos de la propia experiencia docente y volverlos comunicables, así como también valorar el intercambio con los pares y la conformación de ámbitos para “pensar entre” diversas disciplinas.

Estrategia metodológica y sujetos partici-

pantes

La investigación de la cual busca dar cuenta este artículo se asienta en la tradición de investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011), dado que entendemos que garantiza gran potencia heurística en el abordaje de estudios centrados en los sujetos, en este caso docentes. El enfoque biográfico-narrativo (Porta, 2021) y la perspectiva hermenéutico-crítica (Guba y Lincoln, 2012), particularmente, propician la comprensión de las motivaciones, decisiones y configuraciones de sentido particulares que tienen/habitan las personas en la interacción social (Archenti y Piovani, 2007), y resultan pertinentes para abordar las sociedades contemporáneas con diseños flexibles, sensibles a los emergentes (Vasilachis, 2006). En esta enmarcación en la tradición de investigación socio-crítica nos orientamos a la búsqueda de contribuir a formas de acción política que puedan compensar las injusticias localizadas en el campo o construidas en el acto de investigación misma (Kincheloe, 2008). En coherencia con estos posicionamientos, entendemos que la visión que ubica a la investigación como productora de conocimiento sobre los sujetos como si estos fueran objetos, y a los investigadores de modo despersonalizado, como un instrumento neutro de aplicación de métodos, no converge con nuestra ética (Yedaide et al., 2015). En este sentido, no perseguimos la generalización de los resultados sino la contribución a una comprensión más profunda de los fenómenos que nos inquietan, por lo cual entendemos que la referencia al término muestra resulta contradictoria con los posicionamientos enunciados previamente, así como también impertinente por el volumen de sujetos participantes de la investigación. Los sujetos con los cuales trabajamos en el transcurso de la investigación fueron elegidos a partir de su disponibilidad e interés en participar en la misma, y por presentar cada uno de ellos recorridos formativos y perspectivas diferentes que entendemos nutran el análisis de la investigación.

En este marco, el trabajo de campo se compuso de tres etapas, no lineales y en permanente diálogo. La primera de ellas estuvo abocada al análisis documental de normativas, lineamientos curriculares y leyes vinculadas a las E.E.S.T. a nivel nacional y provincial, cuyos elementos atrac-

tivos intentamos explicitar en el apartado previo. La segunda se orientó a realizar encuestas narrativas y abiertas a profesores de taller de una escuela secundaria técnica de Mar del Plata, a fines de reconocer sus recorridos formativos y experiencias en la docencia. Con el objetivo de profundizar en este último punto, en la tercera etapa conversamos con tres docentes de esa misma institución y la directora, con quien también trabajamos a partir de entrevistas flash y el análisis de su tesis de Maestría, en la cual documenta y analiza las prácticas docentes de profesores de taller.

Resultados

Camino de la formación

Para iniciar con los aprendizajes construidos a partir de la experiencia del trabajo de campo, resulta pertinente realizar una breve presentación tanto de Viviana como de los otros tres docentes entrevistados, debido a que fueron quienes nos permitieron adentrarnos más profundamente en las cuestiones analizadas, sin despreciar el aporte de quienes colaboraron a través de la encuesta.

Viviana comenzó a dar clases en el nivel secundario técnico a sus veintiséis años, sin mucho conocimiento acerca de qué era una escuela técnica y cómo se enseñaba allí. Con una carrera como Analista en Sistemas inconclusa, las necesidades económicas la llevaron a encontrar en la enseñanza de asignaturas prácticas del campo de la Programación un ámbito laboral, que rápidamente implicaría sentidos mucho más amplios en su vida personal. Motivada por un enamoramiento con la modalidad y una búsqueda de mejorar sus prácticas docentes, realizó el Profesorado de Educación Técnico Profesional en el ISDF N°19 de Mar del Plata y, posteriormente, la Maestría en Práctica Docente de la Universidad Nacional de Rosario. Actualmente se desempeña como directora de la EEST N°2, tras haber ocupado el lugar de vicedirectora durante unos años.

Por su parte, Adrián es docente de la especialidad de Construcciones, recibido como Maestro Mayor de Obras en la Escuela Técnica Ingeniero Huergo, y posteriormente como Arquitecto por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Comenzó de modo temprano el camino en la docencia, cuando sólo un par de años después de egresar del secundario, desde su misma escuela lo convocaron para comenzar a dar clases en el

espacio de taller, debido a que se encontraban en proceso de reemplazar a los docentes denominados como “idóneos” por aquellos que tuvieran título de técnico. Posteriormente se mudó a Mar del Plata para estudiar en la UNMDP y continuó enseñando, motivo por el cual hacia fines de la década del 90 realizó un tramo pedagógico.

El recorrido de María, otra de las docentes con quien conversamos, presenta algunos puntos en común. También es egresada de una escuela técnica, de la orientación de Electrónica. Comenzó a dar clases apenas terminó en el secundario, en talleres de informática extracurriculares en escuelas primarias, sostenidos por las cooperadoras. Su inicio en la docencia fue por motivos económicos, como en el caso de Viviana, a fines de sostener el estudio de una carrera en el nivel superior. Con la inclusión de NTICx en la currícula de las escuelas, comenzó a interesarse por la enseñanza en ámbitos con mayor formalización y se percató de que podía dar clase en escuelas técnicas. Al igual que Adrián, luego de un par de años en ejercicio como docente realizó un tramo pedagógico, y, a diferencia del resto, María se desempeña también en bachilleratos orientados.

El caso de Marcelo presenta sus propias particularidades. Como los dos docentes anteriores, es egresado de escuela técnica como Maestro Mayor de Obras, pero durante toda su vida se desempeñó en el ámbito privado de la construcción. Sin embargo, a mediados de la década pasada decidió anotarse en el Profesorado de Educación Técnico Profesional en el ISDF N°19, luego de muchos años de trabajo en el ámbito de la educación no formal, como dirigente de Scout. Es el único de los cuatro docentes que comenzó a dar clases una vez concluida su etapa formal de formación docente, y actualmente trabaja en cuatro escuelas técnicas.

Como se puede apreciar en esta breve presentación, sus recorridos como docentes son diversos y con sus propias especificidades, ligadas a las vicisitudes de sus vidas personales. En lo que se refiere a sus trayectos en espacios específicos de formación docente, las posiciones son disímiles. Mientras que Viviana y Marcelo expresaron una experiencia que les resultó enriquecedora, María y Adrián acordaron en que el tramo pedagógico realizado no resultó en grandes aportes para su formación. En este sentido,

María manifestó que

Me sentía, no que me faltara la parte pedagógica, pero sí la legalidad. Me faltaba el título. Me iba bárbaro, me sentía una estrella en el aula, me encantaba dar clases, pero sentía que me faltaba ese respaldo. Entonces hice la capacitación docente. (María, comunicación personal, 16 de mayo de 2024)

En tanto, Adrián afirmó que lo realizó para cumplir con una exigencia legal, pero que no le aportó nada nuevo a lo ya conocido en su experiencia en la escuela técnica. Por su parte, el cursado del Profesorado significó para Viviana un primer acercamiento a los temas que la preocupaban –la enseñanza de la cultura del trabajo y la formación de técnicos– desde los campos de la Sociología y la Didáctica, cuestión que más tarde la movilizaría a realizar la Maestría mencionada previamente. En el caso de Marcelo, la experiencia resultó significativa en términos de que le permitió

Volver al taller, hacer cosas que yo hacía cuando era adolescente, y volver a encontrarme con eso es bastante fuerte. Y dentro de la experiencia áulica sentarme nuevamente o pararme frente a un taller fue una gran experiencia. Después con mis propios compañeros, que ya eran docentes, como encarar situaciones. (Marcelo, comunicación personal, 11 de mayo de 2024)

Por último, cabe resaltar que las encuestas administradas también abordaron esta cuestión, de modo más superficial, a partir de lo cual pudimos identificar que todos los docentes participantes (ocho en total) realizaron alguna instancia institucionalizada de formación docente luego de comenzar con sus tareas docentes. Sin embargo, ante la pregunta acerca de los aportes de esta experiencia de formación docente, la mayoría respondió que no les aportó mucho más que algunas herramientas pedagógico-didácticas en un sentido clásico e instrumental.

En síntesis, los recorridos de los docentes entrevistados y encuestados dan cuenta de una experiencia distinta a la de la mayoría de los profesores del nivel, dada por sus inicios en la tarea docente sin una formación específica

acerca de la misma, cuestión habilitada en aquel entonces por la normativa. Sus actuaciones en el aula, como profundizaremos en el próximo apartado, son construidas e interpretadas a partir de experiencias personales que trascienden, e incluso por momentos desprecian, los espacios formalizados de aprendizaje. Si bien la percepción de que con los conocimientos transmitidos en las instancias de formación docente no alcanza es una cuestión común (Alliaud, 2011), en estos casos se trata de una radicalización de esta postura dada por una representación de que, como pudieron iniciar sus tareas de enseñanza sin habitar estos espacios ni incorporar los contenidos dictados en la formación docente, estos no son necesarios y resultan prescindibles.

La construcción del ser docente al calor de estas experiencias: ensayos del saber pedagógico

A pesar de la escasa valoración de los recorridos en espacios formales y sistemáticos de formación docente, consideramos que cuando estos profesores se disponen a desarrollar tareas de enseñanza, no lo hacen sólo desde sus conocimientos técnicos acerca de la asignatura a cargo, sino que lo hacen portando un saber ligado al ejercicio docente que ha sido construido al calor de distintas instancias de lo que llamamos educación docente (Yedaide y Porta, 2017; Yedaide, 2020). Es así que la experiencia, entendida no como el lugar de la aplicación donde se “baja” la teoría, sino inscripta en el sentido derridiano de “aprender a vivir” (Messina Raimondi, 2008), es señalada por todos los participantes como la gran usina formativa en la tarea docente. La misma se refiere tanto a la práctica en el aula en el rol de docentes como a sus propios recorridos como estudiantes – recordemos que todos los sujetos que participaron de la investigación, a excepción del de Viviana, son egresados de escuelas técnicas–. Un ejemplo de la formación a partir de la experiencia como estudiante es Adrián, quien refiere a que todo lo que aprendió

lo aprendí de mis maestros. La universidad me dio el título, todo lo que vos quieras, pero lo que yo aprendí lo aprendí de mis maestros. (Adrián, comunicación personal, 5 de mayo de 2024)

Aquí resulta pertinente recuperar a Alliaud (2011) y la importancia de los “maestros de los

maestros”, quienes funcionan a modo de referentes a partir de los cuales los docentes van encontrando su lugar en la profesión. Adrián es, tal vez, de entre los docentes entrevistados, la expresión más concreta de ese poder formador que tienen los propios maestros.

Marcelo, por su parte, reconoció que “el combo” que te configura y constituye como docente es un constructo producto del paso de los años, el cual se sedimenta a partir de la matriz de aprendizaje con la cual fueron educados:

Vos tenés que ir construyendo lo que se espera de vos desde la normativa, los recortes que haces en el diseño curricular, tu planificación, la escuela, los compañeros y los pibes. Ese combo es lo que a vos te hace como docente. Se aprende con los años, básicamente. Al principio estás medio perdido. Una de las primeras cosas que te enseñan es que vos tu matriz de aprendizaje la tenés de cómo te enseñaron y arrancas con eso, y de ahí vas construyendo (...) Del primer día de clases a hoy te soltás, ganas confianza, vas conociendo tanto tu tarea como los recursos. Y aprendes a manejarlos. Estás más suelto, con menos nervios, me cuesta menos planificar. Pasa mucho que vos planificas según tu calendario y tenés imprevistos, que a veces no sabes cómo manejarlos. Mil cosas pasan que tenés que resolver en el momento, y te cuesta cada vez menos. Cada vez aprendes a tener más “cintura” para resolver estas cosas. Eso se aprende con el tiempo. No te lo enseña nadie. Pero es lo que hace que tengas éxito. (Marcelo, comunicación personal, 11 de mayo de 2024)

Simultáneamente, ante la pregunta de la encuesta acerca de en qué lugares aprendieron a ser docentes, las respuestas coincidieron en afirmar “en el aula, y sigo aprendiendo día a día”; “en la técnica”; “en la escuela que egresé”; “en el aula”; “Observando a los docentes, siendo alumno”.

En el marco del desarrollo de estas experiencias, nos preguntamos si asistimos a la construcción de lo que varios autores del campo educativo han dado a llamar como saber pedagógico. Entendemos que continúa presente de modo tácito la idea de que existe un saber hacer docente.; se trata de lo que Meirieu (2006) llama la “dimensión oculta” del oficio de enseñar, una suerte de “vibración” que no se puede reducir en una lista de competencias, y que va tomando forma en la práctica, como producto de una rara fórmula de métodos, prácticas y modos de actuar, que permite distinguir lo que funciona bien de lo que no, fórmula

que se va sedimentando a medida que se enseña.

En este sentido, María se refirió a su flexibilidad en el aula para llevar adelante las clases en función del grupo y los sujetos con los cuales trabaja, estrategia que desarrolló a partir de la articulación de su propia experiencia y a los conocimientos que va incorporando:

No es que me concientice “bueno, tengo que empezar así, tengo que...” mis clases se hacían surgiendo, había un programa, un contenido, algo que desarrollar, pero la forma en que lo voy a dar no tengo palabra por palabra. Y muchas veces sobre la marcha se van haciendo cambios también, cumpliendo un contenido, un programa, pero adaptándonos a lo que se necesita ese día en el grupo. (María, comunicación personal, 16 de mayo de 2024)

Marcelo, por su parte, resalta que lo que hace en sus clases

Lo aprendí de mis compañeros como educador no formal: el trabajar en grupos, el aprender haciendo, el tema de la pertenencia, porque eran grupos chicos. Después con compañeros de trabajo, con referentes más grandes. Y en tercer lugar, en el instituto donde hice el profesorado, donde aprendí las dinámicas con las prácticas. (Marcelo, comunicación personal, 11 de mayo de 2024)

A su vez, también hizo hincapié en que hay aspectos fundamentales que hacen a la tarea de enseñar, relacionados con la resolución y abordaje de situaciones imprevistas, que “no te las enseña nadie” y se aprende con los años. En este punto, experiencia y reflexión se articulan para dar lugar a una construcción subjetiva acerca de lo que conviene, corresponde o funciona en el aula.

La respuesta a la pregunta acerca de si estamos frente a la producción de un saber pedagógico es, como mínimo, difícil de enunciar sin forzar a los relatos docentes a encastrar en los parámetros propuestos por la bibliografía académica. El acento puesto en la reflexión crítica y en la sistematización de los conocimientos producidos son dos aspectos que no vemos tan claramente representados en las narraciones de los docentes entrevistados, y mucho menos en los encuestados, debido a una incapacidad casi inherente al instrumento de capturar estos sen-

tidos más complejos y profundos. Tal vez, Viviana sea el caso que más se acerca a estas definiciones de saber pedagógico, por buscar constantemente respuestas, a través de la formación y la investigación, a emergentes cada vez más complejos vinculados con la mejora de la enseñanza:

Cuando inicié mi recorrido como docente en las escuelas técnicas noté, aún sin conocerlas exhaustivamente, que existían particularidades que las distinguían de otras alternativas de educación. Sin embargo, no comprendía qué adecuaciones debía hacer para que mis clases de taller fueran buenas. Esa búsqueda fue acompañada por una reflexión cotidiana que me condujo a construir conocimientos prácticos (Barnes, 2022, p. 7).

La preocupación por la mejora de la enseñanza en el taller es persistente, me acompaña desde los primeros años de trabajo en las aulas, y continúa aún después de escribir el informe de esta investigación (Barnes, 2022, p. 127).

Estos relatos incluidos por Viviana en su tesis de Maestría pueden graficar un poco mejor ese fenómeno al que refiere Alliaud (2010), en el que el lugar de trabajo se transforma en un espacio donde se continúa propiciando un proceso de aprendizaje sobre la profesión. En el caso de Viviana, la investigación y la formación de posgrado se convierten también en usinas de aprendizaje y reflexión sobre la tarea docente. Cabe resaltar que en prácticamente todos los profesores vemos presente ese saber hacer docente mencionado previamente, construido al calor de la práctica y vinculado con esa vibración a la que hacía referencia Meirieu, aunque tal vez se hace presente de modo casi inconsciente.

Por último, cabe señalar que, al compás de estos ensayos para construir su hacer en el aula, en todos los profesores entrevistados pudimos observar una clara identificación con la tarea docente. Cuando se le pidió a Adrián que se presente en sus propios términos, afirmó:

amo la docencia, primero y principal (...) yo creo que nací para ser docente (...) Mirá el amor que le tendré a la docencia que me quedé con módulos de séptimo año para continuar con la docencia después de jubilado. Así que te para que te des una idea que yo hago lo que amo. Tuve oportunidad en la Universidad, de todos lados. Pero yo nací para dar clase en la secunda-

ria. (Adrián, comunicación personal, 5 de mayo de 2024)

María coincidió con esta elección de la docencia frente a otras propuestas laborales:

Contenta de lo que hago, disfruto de lo que hago, porque siento que pongo mi granito de arena (...) una cosa llevó a la otra y cuando quise acordar estaba con unos cuantos años en la docencia que nunca pensé. Es más, me recibí de analista de sistemas, tuve la posibilidad de trabajar de analista en sistemas, pero me faltaba algo, es como que no me hallo. Pudiendo trabajar en otra cosa, lo elijo porque me siento bien, lo disfruto y aprendo un montón. (María, comunicación personal, 16 de mayo de 2024)

Marcelo, por su parte, refirió a que él intenta

acompañarlos [a los estudiantes] en ese proceso y abrir caminos, mostrar caminos de para donde va la carrera como técnico y ellos se vayan apropiando de sus conocimientos y vayan construyendo su perfil de técnico. Porque hoy por hoy la información está en todos lados, pero tenés que saber apropiarsela. Y yo trato de acompañar en eso (...) Colaborar, que aprendan, que todos los días se lleven algo nuevo, diferente y de calidad. Y lograr una buena relación, que vos te vayas bien a tu casa, que los pibes se vayan bien a sus casas. Eso es el éxito. (Marcelo, comunicación personal, 11 de mayo de 2024)

La escuela técnica en las biografías

Antes de finalizar el apartado de resultados, resulta imprescindible señalar que, asociada a esta identificación con la tarea de enseñar, se encuentra arraigada una valoración y profundo cariño hacia la escuela técnica. Las referencias a la misma durante las entrevistas fueron constantes. Marcelo destacó el espacio de taller como lo que más le gusta de la docencia:

La vivencia de los talleres, el trabajo con materiales de los chicos. Ese entusiasmo que vos le ves a los pibes. Quieren hacer cosas, quieren usar las herramientas (...) ver el entusiasmo del pibe por lograr su producto es fantástico. A mi no me deja de asombrar ese interés que tienen. Yo te puedo asegurar que

son pibes distintos cuando están en el aula haciendo teoría que cuando van al taller, se portan diferente. Vos ves el interés, ese entusiasmo. (Marcelo, comunicación personal, 11 de mayo de 2024)

A su vez, respecto a sus aprendizajes como estudiante en la escuela técnica, reconoció que

Vos no podés hacer lo que hacían en ese momento. Hay una transposición de lo que hacíamos en esa época a ahora, y está bien que así sea porque son otros chicos, otras familias. (Marcelo, comunicación personal, 11 de mayo de 2024)

Por su parte, Adrián es quien fue tal vez más categórico con respecto a los aportes que le otorgó el haber sido estudiante de la escuela técnica. Al rol preponderante que otorgó a sus maestros de la escuela en su formación como docente, se agrega la consideración de que el conocimiento de la escuela técnica como institución, a partir de haber sido su estudiante, lo posiciona en un lugar distinto:

uno que tiene experiencia en la Escuela Técnica... no te discuto que la psicología y que esto y lo otro, todo bárbaro. Pero el que maneja la Escuela Técnica, que fue a la técnica, después de trabajar todos esos años, creo que la conoces como la palma de la mano. (Adrián, comunicación personal, 5 de mayo de 2024)

María también se refirió a la influencia de su pasado como estudiante de la técnica en su construcción como docente:

Me encantó estar en una técnica, porque al ser egresada técnica uno se siente parte de eso. Es una forma de vivir, más que solamente una educación, se pasan muchas horas en el colegio, entonces uno entiende a los chicos y los puede ver con otros ojos porque pasó por lo mismo. Y no hay mejor lugar, considero como mamá, como docente, como persona, no hay mejor lugar para que los chicos adolescentes estén que en una escuela formándose, y en algo que les guste (...) No estar ligado al docente que cuenta todo, el que narra todo, el que es el cúmulo del conocimiento, el que sabe. Sino el ayudar a hacer, el aprender haciendo, eso es lo que me gusta también de la técnica. Incluso donde no es técnica trato de alguna manera de implementar eso, o sea es algo que yo conmigo, no puedo cambiarlo. (María,

comunicación personal, 16 de mayo de 2024)

Es así que el lugar que ocupó la escuela técnica en sus trayectorias como estudiantes adquiere un rol protagónico hasta el día de hoy, como prisma para planificar, analizar e interpretar sus prácticas docentes. Incluso en el caso de Viviana, quien no estudió en escuela técnica, podemos encontrar un claro posicionamiento en relación con el lugar de la educación y del trabajo como posibilitadores de abrir caminos para la libertad. La oración con la cual inicia su último apartado de tesis refleja esto: “no estudié en una escuela técnica pero cuando las conocí me enamoré de la modalidad” (Barnes, 2022, p. 103). En el caso de los demás docentes, también podemos reconocer una pasión por la escuela técnica que echa sus raíces en sus biografías desde los tiempos en los que fueron estudiantes. El valor otorgado a esta institución y la carga afectiva asociada recorre diversos sentidos que van más allá del título conseguido y las oportunidades laborales que les brindó. Podríamos decir que la experiencia como estudiantes de escuela técnica se constituye también como una fuente de (in)formación para la planificación y ejecución de la enseñanza, no sólo a modo de repetición de lo que hacían sus docentes, sino por el conocimiento que les brinda respecto de las vivencias que transitan sus estudiantes cotidianamente por los pasillos y las aulas.

Conclusiones

A partir del trabajo de campo desarrollado, y en articulación con nuestro marco teórico y los propósitos y objetivos de esta investigación, hemos recorrido tres líneas emergentes de esta investigación. La primera refiere a los caminos de formación y educación docente de los profesores a cargo de taller, donde podemos observar interesantes ensayos alternativos a las trayectorias tradicionales, ya que se interceptan experiencias educativas formales y sistemáticas con aprendizajes que no se pueden ceñir a un aula, una planificación y una intencionalidad orientada a tal fin. En segundo lugar, y en articulación con las experiencias descritas previamente, hemos profundizado en cómo estos profesores construyen su quehacer en el aula y se identifican con la tarea de enseñar. La última de las cuestiones presentadas se vincula con los sentidos que estos docentes imprimen a la escuela técnica. Si bien esto no fue parte del planteo inicial, resultó un aspecto ineludible que decidimos incluir debido a que, entendemos, se encuentra arraigado en las subjetividades docentes de los profesores entrevistados.

A través de sus relatos, en todos ellos podemos observar una motivación por la docencia que advierten prácticamente innata, siendo difícil rastrear un momento en particular en el que se podría haber formado ese interés por lo educativo y la enseñanza. En este marco, la idea de vocación adquiere protagonismo, tanto en las entrevistas como en las encuestas. Es sobre la base de la concepción de la vocación ligada a un aspecto vital que podemos encontrar imbricaciones con los relatos de los docentes. Existe una concepción subyacente que le da valor social y sentido ético a la tarea, en vinculación con los sujetos con los que trabajan: jóvenes estudiantes. Si para Marcelo se trata de abrir caminos y acompañar a los estudiantes en su proceso de formación, apropiación de los conocimientos y construcción de su identidad futura, María encuentra la satisfacción en “aportar su granito de arena” y sentir que puede ser parte de un cambio y una transformación, tanto a nivel individual de los estudiantes, y el suyo propio, como a nivel social. Adrián, por su parte, afirma que tuvo muchas oportunidades laborales en otros ámbitos, tanto privados como universitarios, pero su amor

por la docencia lo retuvo en la escuela secundaria, preocupado por motivar a los jóvenes, a partir del trabajo en taller, para que el día de mañana puedan desenvolverse en la vida adulta con herramientas que le permitan autonomía y el aseguren un presente digno.

En síntesis, podemos decir que, si bien es cierto que los recorridos en la formación docente son diferentes en todos los casos, pudimos encontrar un gran consenso y un punto en común entre ellos: el lugar de protagonismo que ocupa la experiencia en el aula en la construcción de sus subjetividades y posicionamientos como docentes. Por su parte, el lugar y la importancia otorgada a los espacios formales y sistemáticos de formación docente resulta un aspecto en el que se registran mayores niveles de discrepancia. Aquí cabe preguntarnos si la valoración de estos espacios se encuentra ligada a la contextualización de los saberes que propone, ya que mientras que los profesores que asistieron a tramos pedagógicos generales –dictados tanto para técnicos como para abogados, contadores y profesionales de diversas ramas– son quienes expresan que no les resultaron relevantes, quienes cursaron el profesorado específico para la enseñanza en escuela técnica encontraron en él un ámbito interesante y enriquecedor. Esta pregunta quedará pendiente para futuras indagaciones, junto con el deseo de continuar profundizando en las tres líneas emergentes señaladas al inicio de este apartado, particularmente las significaciones y sentidos otorgados a la escuela técnica.

Notas

¹ La frase elegida para el título de este artículo refiere al modo de presentación que eligieron los entrevistados durante el transcurso del trabajo de campo.

² El uso de la primera persona del plural es una decisión, tanto de la autora como de la comunidad académica a la cual pertenece, como modo de expresar la necesaria e ineludible implicación con el trabajo de investigación y la imposibilidad de desprenderse del mismo. Esta postura es coherente con los ensayos de trabajo académico que se oponen al Testigo Modesto denunciado por Donna Haraway (2004).

³ Cabe destacar que esta investigación fue llevada adelante gracias al financiamiento otorgado por la Universidad Nacional de Mar del Plata, en el marco de su política de becas de investigación. En este caso, la autora de este artículo fue adjudicada con una Beca de Estudiante Avanzado, durante el año 2023, para llevar adelante el proyecto titulado “La construcción del ser docente en las Escuelas de Educación Secundaria Técnica del Partido de General Pueyrredón: sentidos otros en torno a procesos de formación de profesores”, cuya dirección se encontró a cargo de la Dra. María Marta Yedaide.

Referencias

- Abramowski, A. (2015). La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión. En C. Macón y M. Solana (Eds.), *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado* (pp. 67-94). Recursos Editoriales.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. *Biografías, trayectorias y práctica profesional. Revista Iberoamericana de educación*, 34(1), 1-11.
- Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de Educación*, 1(1), 141-157.
- Alliaud, A. (2011). Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar. En A. Alliaud y E. Antelo, *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (pp. 51-63). Aique Educación.
- Archenti, N., y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Barato, J. (2016). *Trabajo, conocimientos y formación profesional*. OIT Cinterfor.
- Barnes, V. (2022). Las buenas prácticas docentes en el campo de la formación técnica de nivel secundario. Un estudio interpretativo realizado en la Escuela de Educación Técnica N°2 "Educación y trabajo" de la ciudad de Mar del Plata [Tesis de Maestría en Práctica Docente, Universidad Nacional de Rosario].
- Birgin, A.; Charovsky, M. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, (39), 33-48.
- De Ibarrola, M. (2009). Formación de profesionales en la ETP: Nuevos enfoques pedagógicos. En F. de Asís Blas y J. Planells (Coord.), *Retos actuales de la educación técnico-profesional* (pp. 73-88). Fundación Santillana.
- Denzin, N.; Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I* (pp. 4-101). Gedisa
- Díaz Quero, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2), 169-193.
- Haraway, D. (2004). Testigo_modesto@segundo_milenio. *Lectora, revista de dones i textualitat*, 10, 13-36.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Editorial Gedisa.
- Dussel, I., Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En A. Puigróss (dir.) y S. Carli, (coord.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* (pp. 107-176). Galerna.
- Gallart, M. A. (1985). La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo. *Centro de Estudios de Población*.
- Glazer, N. (1974). Las escuelas de las profesiones menores. *Minerva*, 346-364.
- Grollmann, P., y Rauner, F. (Eds.) (2007). *International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education*. En *Technical and vocational education and training series*. UNEVOC/International Centre Springer.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa* (pp. 38-78). Gedisa.
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-68). Editorial Grao.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Meirieu, P. (2006). *Cartas a un joven profesor ¿Por qué enseñar hoy?*. Editorial Grao.
- Messina Raimondi, G. (2008). Formación "docente": del control al saber pedagógico. *Docencia*, 34, 78-86.
- Porta, L. (2020). *La expansión biográfica*. EUDEBA.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós.
- 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. En VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Educação & Sociedade*,

29(99), 335-353.

Tenti Fanfani, E. (1988). El arte del buen maestro: el oficio de maestro y el estado educador, ensayos sobre su origen y desarrollo en México. Pax México.

Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.) Las formas de lo escolar. Del estante editorial.

Vasilachis, I. (Coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

Yedaide, M., Álvarez, Z., y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. Revista Científica Guillermo de Ockham, 13(1), 27-35.

Yedaide, M. M., y Porta, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas. Dossier, (19), 1-13.

Yedaide, M. M. (2020). Educación docente e investigación educativa: serpenteando entre la (im) posibilidad de lo nuevo. En L. Sañudo Guerra y H. A. Ferreyra (Comps.), Miradas y voces de la Investigación Educativa III : Formación y desarrollo profesional docente. Innovación Educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la Investigación Educativa (pp. 57-69). Comunic-Arte.

Documentos analizados

Ley N° 26058. Ley de Educación Técnico Profesional. 8 de septiembre de 2005. Boletín Oficial 30735

Ley N° 26206. Ley de Educación Nacional. 28 de diciembre de 2006. Boletín Oficial 31062

Resolución N°63 de 2008 [Consejo Federal de Educación] Por la cual se aprobó el plan de estudios “Profesorado de educación secundaria de la modalidad técnico profesional en concurrencia con título de base”. 28 de octubre de 2008

Resolución N°296 de 2016 [Consejo Federal de Educación] Por la cual se aprobó la modificación del “Programa nacional de formación docente inicial para la educación técnico profesional”. 27 de octubre de 2016

Resolución N°297 de 2016 [Consejo Federal de Educación] Por la cual se aprobó la modificación al plan de estudios establecido por la Resolución 63/08. 27 de octubre de 2016

Resolución N° 341 de 2018 [Consejo Federal de Educación] Por la cual se aprobó el documento “La educación técnico profesional de nivel secundario: orientaciones para su innovación. 5 de julio de 2018

ISSN: 2362-3349

Barniu, R. B. (2025). “Soy técnico y profesor”. *Aproximaciones a la construcción del ser docente de profesores de taller en Mar del Plata. DOSSIER: Escuelas de Enseñanza Técnica: Inflexiones histórico-políticas, reconfiguraciones necesarias y agenda del presente. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación.* 2(20) 107-120.

Recibido: 10 de marzo de 2025

Aprobado: 18 de abril de 2025

Publicado: 1 de julio de 2025

Facultad de Humanidades y Arte - UNR