

Educación e interés. Etnografía en una escuela secundaria técnica de Córdoba (Argentina) desde la perspectiva de John Dewey

Education and interest. An ethnographic research in a technical high school of Córdoba (Argentina) from John Dewey's perspective

Natalia Soledad Asselle ¹

Resumen: Para la educación secundaria técnico profesional, el diseño curricular oficial incluye asignaturas escolares propias de la especialidad técnica y otras de áreas disciplinares de formación común. El objetivo de este artículo es abordar la cuestión del interés por los diversos espacios curriculares que manifiestan los alumnos de una escuela técnica secundaria con orientación en electrónica. Para ello, se utiliza material de campo de una investigación etnográfica desarrollada en el Instituto Provincial de Educación Técnica (IPET) 249 Nicolás Copérnico (ciudad de Córdoba, Argentina) con un grupo de alumnos de 5.º año de la especialidad electrónica. Se conectan los datos etnográficos construidos en el campo con la propuesta teórica de John Dewey. Así, se analiza una separación entre lo artístico y lo técnico, dentro de la escuela técnica, a partir del interés de los estudiantes. Se sostiene que la enseñanza de artes y humanidades es esencial, en la escuela técnica, para la constitución de una experiencia educativa de carácter democrática.

Palabras clave: formación técnica, antropología de la educación, investigación educativa, interés.

¹ Licenciada en Comunicación Social. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: nsasselle@gmail.com.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XVII, Nº 34, octubre 2019 - marzo 2020. Pág. 178-191.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2019.17\(34\)09](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2019.17(34)09) / Recibido: 7-06-2019 / Aprobado: 6-09-2019.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: For Professional Technical Secondary Education, the official curricular design includes some subjects specific to the technical specialty and other disciplinary areas of common training. The purpose of this article is to address the importance of the notion of interest in the various subjects stated by students of a technical high school with specialization in Electronics. For this, we use the field material of an ethnographic research developed in the Instituto Provincial de Educación Técnica (IPET) 249 Nicolás Copérnico (city of Córdoba, Argentina) with a group of fifth-year students with specialization in Electronics. The ethnographic data obtained in the field is connected with John Dewey's theoretical proposal. Thus, we analyze the gap between the artistic and the technical aspects within the technical school, based on the interest of the students. It is argued that the teaching of arts and humanities is essential in the technical school for the constitution of a democratic educational experience.

Keywords: technical education, education anthropology, educational research, interest.

Introducción

En Argentina, la educación técnico profesional es la responsable de la formación de técnicos en áreas profesionales y ocupacionales específicas. Bajo esta modalidad, se encuentran instituciones de educación técnico profesional de nivel secundario, superior y de formación profesional. La educación secundaria técnico profesional está integrada por dieciocho especialidades que varían según la trayectoria formativa, el perfil profesional y el área ocupacional, así como en los contenidos y las actividades (Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional, 2011).

Según Gallart (2006), "la primera vez que se visita una escuela técnica industrial, lo primero que salta a la vista es su diferencia con una escuela secundaria común" (p. 43). A diferencia de otras modalidades, los rasgos característicos de las escuelas técnicas se manifiestan en el título técnico, la habilitación profesional de los docentes, la carga horaria y los talleres (Abratte & Pacheco, 2006). Asimismo, la especialidad en la enseñanza técnica se refiere al tipo de conocimiento específico que se transmite, al tipo de saber que legitima la acción pedagógica en la escuela: el saber técnico (Abratte & Pacheco, 2006, p. 103).

Para la educación secundaria técnico profesional, el diseño curricular oficial estipula y organiza en campos de formación la multiplicidad de asignaturas escolares previstas para la modalidad (Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional, 2011). En este conjunto de materias, algunas son propias de la especialidad técnica, mientras que otras pertenecen a áreas disciplinares de formación común. Así, la cotidianidad de los estudiantes transcurre entre el aula y el taller, espacios donde cursan esta variedad de asignaturas. En este sentido, se presenta la cuestión del interés frente a la diversidad de conocimientos que se transmiten en los diversos espacios curriculares.

La categoría interés es estudiada por John Dewey en muchos de sus trabajos (*Democracia y educación*, 1916/1998; *Experiencia y educación*, 1938/2003; *Appreciation and Cultivation*, 1931/1985). Para el autor, la posibilidad de generar una experiencia educativa en la que los sujetos identifiquen el sentido de lo aprendido es factible a partir de la consideración de sus intereses. De este modo, en su filosofía y pedagogía de la educación, las nociones de interés, sentido y experiencia educativa se conectan entre sí para pensar los procesos de aprendizaje y enseñanza.

A partir de lo mencionado, en este trabajo, se aborda la cuestión del interés por los diversos espacios curriculares que manifiestan los alumnos de una escuela técnica secundaria, con orientación en electrónica. El foco del análisis se centra en asignaturas de dos campos de formación diferentes: por un lado, artes visuales y, por otro, las materias de formación técnica específicas. Para ello, se recupera parte del material de campo de una investigación etnográfica desarrollada con los estudiantes de la especialidad electrónica en el IPET 249 Nicolás Copérnico (ciudad de Córdoba, Argentina). De este modo, se conectan los datos etnográficos construidos en el campo con la propuesta teórica de John Dewey. En última instancia, este artículo pretende ofrecer una reflexión acerca de la relevancia de la idea de interés en la experiencia educativa, así como también destacar la importancia de la formación artística en el campo de la educación técnica.

En la primera parte de este artículo, se desarrollan las ideas centrales de John Dewey enfocadas en la noción de interés. A continuación, se exponen las precisiones metodológicas a partir de las cuales se llevó a cabo el estudio etnográfico enfocado en la escuela técnica. En este sentido, se señala la importancia de la etnografía como estrategia para la investigación en el campo educativo. Luego, se presenta un análisis del material de campo que considera las categorías construidas por los estudiantes y las relaciona con las nociones de Dewey. Finalmente, se proponen algunas discusiones a modo de cierre.

La noción de interés en John Dewey

En *Democracia y educación* (1916/1998), John Dewey dedica exclusivamente un capítulo a la reflexión acerca de la importancia del interés en la educación. También analiza esta temática en *Experiencia y educación* (1938/2003) y en otras obras de sus *Later Works of John Dewey*, tal como *Appreciation and Cultivation* (1931/1985). A continuación, se recuperan algunas reflexiones de la filosofía y pedagogía del autor pragmatista.

John Dewey se refiere a "la necesidad de enseñar y aprender para la existencia continuada de una sociedad" (Dewey, 1916/1998, p. 15). Así, define a la educación como una necesidad social, que se extiende por fuera del ámbito particular y de lo privado. En esta línea, el autor propone una distinción entre educación informal y educación formal. Por un lado, la educación que sucede de manera informal o espontánea se asocia a las sociedades más primitivas, en las que no existen "procedimientos materiales ni institucionales para la enseñanza" (Dewey, 1916/1998, p. 18), sino más bien una participación directa mediante la cual se aprenden las costumbres,

emociones e ideas de los mayores. Por otro lado, la educación formal es propia de las civilizaciones más complejizadas en las que "aprender por participación directa en las actividades de los adultos se hace cada vez más difícil" (Dewey, 1916/1998, p. 18).

Es la escuela, entonces, la "institución intencionada" (Dewey, 1916/1998) para la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, Dewey (1916/1998) elabora una crítica a la escuela tradicional, a la que caracteriza por su condición libresca, repetitiva y desconectada de la vida. Por el contrario, estas formas de educación contrastan con la escuela nueva -o educación progresiva-, que presenta como un nuevo modo de enseñanza y aprendizaje asentado en la participación/acción de los sujetos. Así, el concepto de experiencia educativa se transforma en el eje articulador de toda su perspectiva, ya que a través de la experiencia se efectúa "toda auténtica educación" (Dewey, 1938/2003, p. 43).

En conexión con la idea de experiencia, un aspecto clave para Dewey es la noción de interés. Para definir este concepto, el autor alude a algo que conecta dos elementos que, de lo contrario, se encontrarían distanciados. En este sentido, se refiere, también, al interés asociado a algo que afecta o atrae a un sujeto, quien -en su actitud personal- se encuentra atraído por algún objeto. Por lo tanto, el interés implica, además, un componente emocional, una "inclinación personal emotiva" que acompaña el proceso por el que un sujeto se conecta con un objeto (Dewey, 1916/1998, p. 113).

En educación, para Dewey, el problema se presenta cuando la materia de estudio no despierta el interés de los estudiantes. Frente a ello, resulta necesario apelar a otros recursos o estímulos para hacer interesante una asignatura o tema. Sin embargo, "cuando se ha de hacer interesante el material significa que tal como se lo presenta carece de conexión con el propósito y los poderes presentes; o que si existe tal conexión, no se percibe" (Dewey, 1916/1998, p. 114). De esta forma, cuando los estudiantes no perciben la conexión de los temas de estudio con sus intereses, se desconectan del propósito y se requiere, por lo tanto, un esfuerzo mayor por parte de los educadores para que la materia adquiera importancia. Para explicar mejor esta idea, Dewey emplea un ejemplo relacionado con el estudio de los números y la matemática:

El acto de aprender o estudiar es artificial e ineficaz en la medida en que se presenta meramente a los alumnos una lección que se ha de aprender. El estudio es eficiente en el grado en que el alumno comprende el lugar de la verdad numérica que está tratando de llevar a actividades que le interesan. Esta conexión de un objeto y un tema con el fomento de una actividad que tiene un propósito es la primera y última de una teoría auténtica del interés en la educación. (Dewey, 1916/1998, p. 120)

Para que exista interés, es necesario el involucramiento, el compromiso del sujeto en la enseñanza y el aprendizaje, lo que pone en juego lo emocional. El sujeto debe hacer y ese proceso no solo requiere del empleo de sus capacidades intelectuales, sino también de la "participación emocional" que le permita conectarse con la materia de estudio (Dewey, 1931/1985, p. 116). De lo contrario, "la mera pasividad receptiva por parte del alumno y la mera llegada [*pouring in*] de un

libro de texto y un maestro, son prueba de la ausencia de esa participación personal que llamamos emoción" (Dewey, 1931/1985, p. 116).

En los ambientes de educación formal y tradicional², la pregunta por el sentido de lo que se aprende se torna recurrente, ya que, cuando la educación conserva un tinte libresco y abstracto, el sentido de lo aprendido se pone en discusión. En oposición, los aprendizajes de la educación informal están plenamente dotados del sentido que les otorga la posibilidad de resolver situaciones y necesidades cotidianas.

Precisamente, la noción de interés no se encuentra aislada, sino que, para Dewey, se relaciona con otros conceptos: sentido, propósito y experiencia educativa. Si, en la educación, las materias de estudio les son indiferentes a los alumnos, es porque estos no perciben el sentido de la enseñanza, ya que se la plantea desconectada de sus propósitos. De ese modo, para que la experiencia sea educativa, es necesario que los sujetos identifiquen el sentido de lo aprendido en continuidad con sus intereses. Por lo tanto, en la educación, el interés del individuo es fundamental en la medida en que se constituye como un aspecto dinámico en la construcción de una experiencia con propósito (Dewey, 1916/1998).

Hacer etnografía en una escuela técnica

En línea con los objetivos de este artículo, se recupera parte del material de campo de una investigación etnográfica desarrollada con estudiantes de la especialidad electrónica del IPET 249 Nicolás Copérnico³ (ciudad de Córdoba, Argentina). La etnografía, en su "triple acepción de enfoque, método y texto" (Guber, 2001, p. 12), posibilita la inclusión de los investigadores en la cotidianeidad de los sujetos con el fin de describir e interpretar la trama de significaciones en la que estos se encuentran insertos. La característica central de todo trabajo etnográfico es su pretensión de generar una "descripción densa" (Geertz, 2003). Esta descripción es elaborada luego de un contacto intenso y prolongado con los sujetos y en articulación con lo conceptual, al asumir la relación dialéctica entre teoría y metodología. Es el trabajo de campo el que propicia esta acción de "entramar procesos socioestructurales con los procesos y relaciones vividos y significados por los sujetos" (Achilli, 2005, p. 64).

En la medida en que toda aproximación etnográfica se inserta en un ámbito microscópico (Rockwell, 1980), para esta investigación, se realizó el seguimiento

² La diferencia planteada por Dewey entre educación formal y educación informal fue desarrollada en la introducción de este *dossier*. En relación a la educación tradicional, Dewey efectúa en su obra *Democracia y educación* (1916/1998) una crítica a la escuela tradicionalista y propone la *escuela nueva* como una forma diferente de educar.

³ A los fines de este trabajo, el nombre de la escuela es auténtico. No obstante, de aquí en adelante, los nombres de las personas incluidas en este trabajo son ficticios para resguardar su identidad. En el caso de los alumnos, se trata de preservar su identidad como sujetos menores de edad. Al mismo tiempo, los profesores -como los jóvenes- son informantes clave, por lo que se optó por "no transgredir ciertas reglas éticas, como el secreto de información" (Guber, 2004, p. 154).

de un grupo compuesto por ocho estudiantes de 5.º año de la especialidad electrónica, una de las cuatro orientaciones de la institución. En la singularidad de este recorte, no representativo estadísticamente, las estrategias de construcción de datos permitieron alcanzar profundidad en el análisis para comprender las lógicas de funcionamiento y las concepciones de mundo de los sujetos. Así, mientras que la cuestión de la generalización de los resultados puede ser una preocupación para otras perspectivas, la etnografía "no pretende ser generalizable, pero sí constituirse como una aproximación sistemática a la comprensión de los procesos educativos/escolares" (Sinisi, 2011, p. 35).

El trabajo de campo etnográfico se desarrolló entre julio y diciembre de 2017. Durante este período, se realizaron observaciones participantes y entrevistas en profundidad como estrategias de recolección de información clave para documentar la vida cotidiana en la escuela. Por un lado, las observaciones participantes, caracterizadas por la inespecificidad de las actividades que comprende (Guber, 2001), posibilitaron estar junto a los alumnos en espacios de aula y taller, como así también con diferentes docentes a cargo de estos ámbitos. Por otra parte, se concretaron diez entrevistas en profundidad, no solo con los estudiantes del curso seleccionado, sino también con directivos, docentes y maestros de enseñanza práctica de la institución. Con los alumnos, algunas de estas conversaciones se llevaron a cabo de forma individual, mientras que otras se desarrollaron en contextos grupales o en parejas. Junto a las observaciones participantes, las entrevistas se convirtieron en ocasiones trascendentales como posibilidad de "acceder al universo de significaciones de los actores" (Guber, 2004, p. 205).

En el campo de la investigación educativa, la etnografía es una perspectiva metodológica pertinente para abordar la complejidad de los contextos escolares. En estos términos, Sinisi (2011) advierte que los estudios etnográficos "presentan una mirada diferente sobre la escuela que permiten desentrañar la red o la trama de relaciones que hacen a esta institución un mundo singular y más intrincado del que permiten ver las perspectivas ubicadas desde arriba" (p. 32).

Al mismo tiempo, en *La escuela cotidiana*, Rockwell (1995) señala que la etnografía resulta el mejor enfoque para documentar la vida cotidiana escolar, que abarca "una gran diversidad de actividades mediante las cuales maestros, alumnos y padres le dan existencia a la escuela dentro del horizonte cultural que circunscribe a cada localidad" (p. 7). Por ende, se constituye como la perspectiva que hace posible dilucidar lo que transcurre en este ámbito tan familiar, cercano, pero tan desconocido al mismo tiempo.

Con todo, la etnografía implica asumir una perspectiva socioantropológica dentro del campo de la investigación educativa, lo que permite "reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones del entramado real educativo" (Levinson, Sandoval Flores & Bertely Busquets, 2008, p. 27). De esta forma, es posible acercarse a la cotidianeidad y a la perspectiva de los actores sobre el mundo que los rodea para preguntarse sobre sus prácticas y sentidos.

En el caso de este trabajo, abordar desde un enfoque etnográfico la pregunta por el interés de los alumnos en relación a las asignaturas de estudio en la escuela

la técnica permite continuar repensando las especificidades y posibilidades, así como las problemáticas y necesidades de la formación técnica. Así, siguiendo a Porta y Flores, "la contribución de la investigación etnográfica, si bien procede de hallazgos en una escala local, puede interpretarse a mayor escala, puesto que involucra el sentido político de la educación como elemento constitutivo de la misma" (2017, p. 39). De este modo, las conclusiones, en este tipo de estudios, son específicas y situadas en circunstancias particulares, es decir, exhaustivas en cuanto al grupo en cuestión, aunque -al mismo tiempo- habilitantes para futuras investigaciones y reflexiones en contextos similares.

Los alumnos de Electrónica: entre las materias de clase y las especialidades

Ser estudiante de 5.º año de electrónica implica, para los alumnos, estar insertos en una trama compuesta, en parte, por aspectos normativos y oficiales. Aunque el "currículum oficial constituye solo un nivel normativo" (Rockwell, 1995, p. 14), es un elemento que interviene en la configuración de la cotidianidad escolar.

La formación técnica en nivel secundario prevé siete años de estudio, los cuales se dividen en dos ciclos: ciclo básico, de 1.º a 3.º año, y ciclo orientado, de 4.º a 7.º año. Como se puede observar en la estructura curricular del segundo ciclo para Técnico en Electrónica (Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional, 2011), para 5.º año de la especialidad, el currículum oficial está compuesto por una totalidad de catorce asignaturas organizadas en los siguientes campos:

- *Campo de formación ética, ciudadana y humanística general (FEC y HG)*: integrado por las áreas disciplinares de formación común para todos los estudiantes de nivel secundario, orientada a la preparación para los estudios superiores. Las asignaturas de este campo son Lengua y Literatura, Psicología, Geografía, Historia, Inglés, Educación Artística y Educación Física.
- *Campo de formación científico tecnológica (FCT)*: conformado por asignaturas que, según el diseño curricular, son el sostén de los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes del campo profesional de la especialidad. Estas materias son Matemática, Física y Química.
- *Campo de formación técnica específica (FTE)*: constituido por materias que abordan los saberes específicos del campo profesional de un técnico. Las asignaturas de este campo son Electrónica Digital II, Electrónica Analógica II, Electrotecnia II e Informática Electrónica II.

Además, en continuidad con esta organización curricular, se estipula la carga horaria que debe contemplarse para las diferentes asignaturas. Siguiendo a Dewey (1938/2003), estos son algunos de los aspectos que componen las "condiciones objetivas" que atraviesan las prácticas de alumnos y docentes en la escuela. Para el autor, estas condiciones abarcan un "amplio espectro": todo lo que el educador hace y dice (incluso el tono de voz), como así también los equipamientos, libros y elementos con los que se disponen en la escuela (Dewey, 1938/2003, p. 66).

Sin embargo, más allá de la estructura oficial del diseño curricular, el trabajo de campo etnográfico permitió distinguir dos categorías con las que los alumnos se refieren a las materias que cursan.

NA- *¿Y cómo les va en la escuela?*

García- *Bien, o sea, las materias de clase bien, prácticamente las llevo bien... la cosa son las especialidades, se me complica a veces porque por ahí no entiendo, no presto mucha atención... igual trato de levantar las notas...*

(Alumnos de 5.º año, entrevista grupal, 11 de octubre de 2017)

NA- *¿Cómo serían materias de aula? ¿Por qué las llamas así?*

Vázquez- *Porque... es Lengua, Matemática, todo eso... en cambio acá [en el taller] es la especialidad nomás...*

(Benjamín Vázquez, comunicación personal, 1 de noviembre de 2017)

Como señalan los jóvenes, su cotidianeidad como alumnos de 5.º año de electrónica en el IPET 249 transcurre entre las materias de clase/aula y las especialidades. Las primeras son aquellas que pertenecen a los campos de *formación ética, ciudadana y humanística general* (FEC y HG) y de *formación científico tecnológica* (FCT). Por el contrario, las segundas corresponden al campo de *formación técnica específica* (FTE) y se relacionan con el tipo de conocimiento que se transmite (Abratte y Pacheco, 2006), en este caso, específico en electrónica.

A partir de las categorías mencionadas, los alumnos proponen un eje divisorio que agrupa las asignaturas de acuerdo a los saberes que en ellas circulan. Las materias de clase/aula son aquellas que no tienen conexión directa con la orientación técnica de la escuela, mientras que las especialidades están relacionadas con los aprendizajes en electrónica. Considerando esta distinción, se presenta la cuestión del mayor o menor interés de los estudiantes por algunos espacios curriculares sobre otros.

Formación técnica y Artes Visuales: una cuestión de interés

Durante el período de permanencia en la escuela, los estudiantes trabajaron en el taller en la creación de un reloj digital. Este fue un proyecto que implicó varios meses de trabajo, en los que los jóvenes diseñaron paso a paso el reloj hasta llegar a la etapa del armado de su circuito integral. Durante una de las observaciones participantes, uno de los estudiantes trabajó en la construcción de la plaqueta del reloj con los diferentes componentes electrónicos:

Me acerco a Esteban, le pregunto: "¿Me puedo quedar a mirar?", él asiente, así que me siento junto a él para observar mientras trabaja. Está sumamente concentrado, sentado sobre una de las mesas al costado cerca de la pared. Me cuenta que ya le pasó el "ácido" a la plaqueta y ahora está "soldando" los componentes [...] Enchufa el soldador y lo apoya en el soporte para esperar que se caliente. Esteban trabaja solo, en silencio. Va insertando los componentes en unos pequeñísimos orificios de la plaqueta. El soldador ya está caliente. Esteban coloca la plaqueta en el soporte y empieza a soldar, tirando un rollito de estaño. Sale humo mientras

suelta. Está serio, no levanta la mirada ni se distrae. Cada tanto limpia la punta del soldador, raspándolo sobre la base de plástico rojo del soporte. A veces, mira en la computadora el diseño que hizo previamente.

(Nota de campo, 18 de octubre de 2017)

El relato de campo permite advertir cómo el trabajo en electrónica resulta, en ocasiones, solitario y requiere de un alto nivel de concentración y destreza. El alumno llevó adelante numerosos movimientos con gran precisión que le permitieron terminar de configurar la plaqueta. Se enfocó en la tarea que estaba desarrollando y todas sus actitudes se vinculaban con el modo en que Dewey define a quien manifiesta interés por un tema o actividad:

Quando hablamos de un hombre como interesado en esto o aquello acentuamos directamente su actitud personal. Estar interesado es estar absorbido, atraído, envuelto en algún objeto. Tomar un interés es estar alerta, cuidadoso, atento. Decimos de una persona que está interesada tanto si se pierde en algún asunto como que si se ha encontrado en él. Ambas expresiones designan la absorción del yo en un objeto (Dewey, 1916/1998, p. 113).

El silencio y la actitud de concentración permiten advertir que el alumno se encuentra ensimismado, perdido, absorto, en la tarea que está desarrollando. Es posible notar cuán diferente es la experiencia educativa cuando se trabaja en algo que provoca interés.

En un modo semejante, el interés por las prácticas específicas, en relación a la especialidad, se manifiesta -principalmente- en el *Club de Electrónica*. Este es un espacio optativo que los docentes de taller proponen a los estudiantes para reunirse los sábados y continuar profundizando en diversas prácticas y saberes de la especialidad.

NA- *¿Y qué hacen en el club?*

Bustos- *En el club, venimos a hacer lo que queremos... si queremos venir a arreglar algo, venimos y lo arreglamos, o armar algo... yo, el año pasado, armé un autito que seguía toda esa pista, seguía toda la línea negra [está marcada en el piso del pasillo]; y lo presenté en la exposición.*

NA- *¿Y quién les dice qué hacer en el club?*

Bustos- *El profe nos da un par de ideas para hacer, sino, nosotros podemos hacer lo que queremos... buscamos en Internet algo y lo armamos.*

(Facundo Bustos y Ciro Ramírez, comunicación personal, 25 de octubre de 2017).

Particularmente, llama la atención cómo los jóvenes eligen participar de este espacio en el que, según sus propias palabras, hacen lo que quieren. Aquí, sus intereses son centrales para la elección del proyecto o actividad a desarrollar. El interés supera la barrera que podría plantear el tener que asistir a la escuela los sábados y es la principal distinción con respecto al resto de la semana:

NA- *¿Y hay diferencia entre venir al club y a clase en la semana?*

García- *Y, en el club sos libre de hacer lo que quieras, mientras no rompas nada... [se ríe], o sea, si tenés que armar un circuito, esas cosas, no pasa nada... vas*

buscando, te van preguntando para qué, cómo lo vas a hacer y te ayudan... en cambio, venir acá todos los días tenés que hacerlo sí o sí y no es porque vos querés. Es porque te hace falta para la nota o porque tenés que aprenderlo... el otro es como si querés hacer más todavía...

(Enzo García, comunicación personal, 29 de noviembre de 2017)

La participación en el *Club de Electrónica* se produce, como dice Enzo, porque uno tiene el deseo, la motivación de hacer más que en el resto de la semana. La posibilidad de "ser libre de hacer lo que uno quiere", que es lo central en este espacio, resulta opuesto a lo que "tenés que hacer sí o sí" de lunes a viernes. Es posible identificar, entonces, cómo los estudiantes se involucran en el *Club de Electrónica* como un ámbito en el que tienen la oportunidad de decidir sobre qué trabajar, es decir, de poner en acción sus intereses. Como afirma Dewey, entonces, "el interés, la preocupación, significan que el yo y el mundo están comprometidos recíprocamente en una situación que se desarrolla" (1916/1998, p. 113).

Aunque el trabajo de campo permitió dilucidar la actitud de motivación e interés que los jóvenes manifiestan en las materias de la especialidad, también permitió conocer aquellos espacios curriculares que menos interés les generaban. En una entrevista grupal, los alumnos de 5to. año plantean que algunas de las materias de clase son las que menos les interesan:

NA- *¿Qué sería lo que menos les gusta? [...]*

Mendoza- *Creo que... especialmente en esta escuela, la de Artes Visuales...*

NA- *¿No les gusta tanto?*

Acosta- *Directamente, para mí no sirve...*

Moncada- *Cantamos nada más... podríamos hacer un dibujo de vez en cuando, pero, la mayoría de las veces, cantamos...*

Mendoza- *Deberíamos tenerlo de primero a tercero... pero en cuarto, quinto y sexto...*

Ramírez- *Al que le gusta hacerlo, que se vaya a otro colegio...*

Mendoza- *Claro... Electrónica nada que ver con Artes Visuales.*

Ramírez- *Porque si sacamos esa materia, podríamos llegar más temprano a educación física a la mañana... nos sacan esa y tenemos menos horario... y podríamos llegar más temprano a nuestra casa...*

(Alumnos de 5.º año, entrevista grupal, 11 de octubre de 2017)

Según explican los estudiantes, Artes Visuales es una de las asignaturas que menos interés les genera. En este grupo de jóvenes, Acosta dice que Artes Visuales "no sirve" y Mendoza expresa que no tiene "nada que ver" con electrónica. La primera es una asignatura menospreciada por los estudiantes, para quienes todo aquello que no se vincule estrictamente con la electrónica debería quedar fuera de su formación, por lo menos desde 4.º año en adelante⁴. Incluso, esta postura se afirma cuando Ramírez sostiene que a quienes les guste esa materia deberían irse a otro colegio.

⁴ El actual plan de estudios de la enseñanza técnica se organiza del siguiente modo: un primer ciclo de tres años de formación y un segundo ciclo de cuatro años de duración.

Asimismo, en relación al interés sobre estas asignaturas, en el discurso de los alumnos aparece también la cuestión del tiempo en la escuela técnica:

NA- Me contaron que no les gusta mucho Artes Visuales... ¿qué es lo que no les gusta?

Acosta- Lo que pasa es que... no es que no nos guste, sino el tema este de que nos ocupa horas al vicio, por así decirlo, porque sí podemos aprovechar esas horas para otra cosa e, inclusive, salir más temprano, como dicen los chicos, para después... ir a la casa y acostarnos más temprano [...] para mí no es algo tan necesario... en un colegio técnico, se tendría que abocar más que todo a la tecnicatura que tiene... (Lucas Acosta, comunicación personal, 25 de octubre de 2017)

De este modo, Artes Visuales es percibida como una pérdida de tiempo, como una asignatura que les ocupa "horas al vicio" y que, según describe Lucas, no es tan necesaria en relación a la formación técnica de la escuela. En este contexto, las exigencias propias de la doble escolaridad de la escuela técnica significan un mayor esfuerzo de parte de los alumnos en comparación con quienes asisten a secundarias de turno simple (Gallart, Oyarzún, Peirano & Sevilla, 2003).

En este sentido, y en continuidad con lo que los jóvenes plantean, en el fondo de la cuestión, existe una preocupación por la manera en que Artes Visuales se conecta con la especificidad de los aprendizajes en electrónica. Cuando Mendoza afirma "electrónica nada que ver con Artes Visuales", en el trasfondo de su expresión, emerge la cuestión del interés asociado al propósito y el sentido de las materias de enseñanza. Como señala Dewey (1916/1998), "el problema de la instrucción es así el de encontrar materiales que introduzcan a una persona en actividades específicas que posean un fin o propósito de importancia o interés para él" (p. 118).

Se presenta, entonces, una separación entre lo artístico y lo técnico dentro de la especialidad electrónica en el IPET 249. En el caso de este grupo de alumnos, la falta de interés por Artes Visuales no corresponde a que sea una asignatura que se dicta en el aula, unidad espacial propia del dispositivo escolar moderno (Southwell, 2011), sino que carece de sentido y propósito en relación a Electrónica. Si Artes Visuales no tiene nada que ver con electrónica, ¿para qué es necesario destinarle tiempo?

Esta tensión entre las asignaturas que pertenecen a diversos campos de formación es mencionada por Eugene Ferguson en *Engineering and the Mind's Eye* (1994). El autor señala que:

La mayoría de los ingenieros se alegran cuando son llamados científicos, y se resisten a ser señalados como artistas. El arte, tal como es entendido en las escuelas de ingeniería, es efímero, marginal y tal vez inútil. Es una materia blanda, que carece del rigor de las ciencias duras y de la supuesta objetividad de la ingeniería (p. 23).

Sin embargo, aunque las asignaturas artísticas podrían parecer desconectadas de los estudios técnicos o ingenieriles, Ferguson plantea la existencia de similitudes en los modos de organizar el pensamiento entre los artistas y los ingenie-

ros. Para el autor, toda la información que proviene de los múltiples sentidos que poseemos -no solo vista, tacto, gusto, oído y olfato, sino también muscular, visceral y aural- es almacenada, interconectada y relacionada con lo que denomina el ojo de la mente (1994, p. 42). Estas formas no verbales se constituyen en fuentes de conocimiento a partir de las cuales los ingenieros, artesanos e inventores diseñan los objetos. Ambos, artistas e ingenieros, comienzan a trabajar a partir de una página en blanco; al diseñar, los ingenieros toman una serie de decisiones basadas en la intuición y aspectos más bien personales de los sujetos, acompañadas, en segundo plano, de cálculos analíticos y otras nociones más teóricas (Ferguson, 1994, p. 23). Así, el trabajo de los ingenieros está conectado con ciertas destrezas y prácticas semejantes a las que los artistas ponen en juego a la hora de desarrollar sus producciones artísticas.

En el caso de la enseñanza técnica, la fragmentación que los alumnos perciben entre lo técnico y lo artístico se presenta porque lo que aprenden en las asignaturas artísticas no está dotado de sentido, sino que, en términos de Dewey (1938/2003), se aísla de sus necesidades y propósitos.

Reflexiones finales

La escuela secundaria de modalidad técnica incluye, en su estructura curricular oficial, asignaturas orientadas a lo técnico, pero también áreas disciplinares que corresponden a la formación común general. En este conjunto, Artes Visuales integra el campo de formación ética, ciudadana y humanística general, mientras que las asignaturas de la especialidad son propias del campo de formación técnico específico. En esta línea, los estudiantes categorizan estos espacios curriculares a partir de la división materias de clase y especialidades.

En relación a este modo de organizar los saberes, emergen tensiones entre lo técnico y lo artístico, donde la cuestión del interés de los estudiantes se manifiesta como central. Los alumnos no perciben el sentido de Artes Visuales como asignatura, ya que se encuentra desconectada de sus intereses e inclinaciones por lo electrónico. Se transforma en una "materia de estudio externa" que "no entra en el círculo de sus preocupaciones" (Dewey, 1916/1998, pp. 116-117). Esto sucede en contraposición a lo que se observa cuando los alumnos trabajan en el taller. Allí, se percibe la participación de los jóvenes en tareas que, para ellos, tienen sentido y se orientan hacia sus propósitos. En estos espacios curriculares, se implican personalmente, se involucran en actividades que los motivan y atraen (Dewey, 1931/1985).

Ante esto, se considera fundamental la presentación de temas de enseñanza que permitan que los estudiantes de las escuelas técnicas descubran el sentido de asignaturas vinculadas a las artes y humanidades. Si se promueve su participación emocional en estos espacios, se despertará su interés y los saberes de estas materias se volverán relevantes en la construcción de sus experiencias educativas. Es más, su interés puede incrementarse en la medida en que estos jóvenes descubran la utilidad o fin de estas asignaturas en relación a lo electrónico.

En esta discusión, irrumpe la necesidad de afirmar la importancia de los espacios curriculares vinculados a la enseñanza de las humanidades y saberes artísticos en el contexto de la educación técnico profesional. Como señala Martha Nussbaum (2010), las artes y humanidades deben adquirir un rol protagónico dentro del programa curricular para cultivar "un tipo de formación participativa que active y mejore la capacidad del mundo de ver a través de los ojos de otro ser humano (p. 132). Así, en conexión con lo artístico y las humanidades, la experiencia de los estudiantes de las escuelas técnicas se transformará y orientará en dirección a una "educación para la democracia" y no hacia una "educación para la renta" (Nussbaum, 2010, p. 33).

Con todo, a lo largo de este artículo, se señaló la relevancia de la noción de interés en las asignaturas de estudio de los alumnos de una escuela técnica secundaria. Las bases de la filosofía y pedagogía de la educación de John Dewey ofrecieron, junto a la etnografía, el "andamiaje" para el análisis presentado (Achilli, 2005). Se espera haber contribuido a la comprensión de un aspecto de la dinámica de las escuelas de modalidad técnica y, a la vez, haber abierto nuevos interrogantes para la constante reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación a la educación para la democracia.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.

Abratte, J. P. & Pacheco, M. (2006). *La escuela técnica en Córdoba. Sentidos y estrategias de la transformación educativa*. Primera edición. Córdoba: Universitas.

Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (2011). *Electrónica: Técnico en Electrónica. Propuesta curricular segundo ciclo de la modalidad técnico profesional*. Recuperado el 20 de marzo de 2017, de <https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Tecnica/especialidades/ELECTRONICA.pdf>.

Dewey, J. (1931/1985). Appreciation and Cultivation. En J.A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey*, Vol. 6. (pp. 113-117). Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1916/1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Sexta Edición. Traducción de L. Luzuriaga. Madrid: Morata.

Dewey, J. (1938/2003). *Experiencia y educación*. Traducción de G. Hurtado Ortiz. Costa Rica: Universidad Nacional, Departamento de Filosofía.

Ferguson, E. (1994). *Engineering and the Mind's Eye*. Cambridge, Massachusetts. London, England: The MIT Press.

Geertz, C. (2003). Capítulo 1: Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En C. Geertz, *La interpretación de las culturas* (pp. 19-40). Barcelona: Gedisa.

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: OIT/CINTEFOR.

Gallart, M. A., Oyarzún, M., Peirano, C. & Sevilla, M. P. (2003). *Tendencias de la educación técnica en América Latina: estudios de caso en Argentina y Chile*. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Levinson, B., Sandoval Flores, E. & Bertely Busquets, M. (2007). Etnografía de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XII(34), 825-840.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las Humanidades*. Traducción de M.V. Rodil. Buenos Aires: Katz.

Porta, L. & Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, 41, 35-46.

Rockwell, E. (1980). Etnografía y teoría de la investigación educativa. *Dialogando, Red Escolar Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad escolar*, 8, 29-45.

Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp.13-57). México: FCE.

Sinisi, L. (2011). El aporte de la investigación socioantropológica a los estudios sobre la implementación de políticas y programas educativos. En M. R. Neufeld, L. Sinisi & J. A. Thisted (Eds.), *Políticas sociales y educativas, entre dos épocas. Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado* (pp. 32-43). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-69). Rosario: Homo Sapiens.