

Marengo, César Martín

Villarreal, María Laura

Infraestructura, condiciones materiales y prácticas docentes: la importancia de los espacios escolares en la educación

Licenciatura en Educación

Fecha: 26/12/2025

Obra bajo Licencia:



[Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Cita recomendada: Marengo, C.M.; Villarreal, M.L. (2025). *Infraestructura, condiciones materiales y prácticas docentes: la importancia de los espacios escolares en la educación* [Trabajo final de grado]. Universidad Nacional de Rafaela

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA

Secretaría académica

Licenciatura en Educación

Trabajo integrador final

Infraestructura, condiciones materiales y prácticas docentes:
la importancia de los espacios escolares en la educación

LÍNEA TEMÁTICA

Políticas públicas y prácticas educativas cotidianas

DOCENTES

Buffarini, Mariel

Cravero, Carolina

Dionisio, Cecilia

Macera, Irene

ESTUDIANTES

Marengo, César Martín

Villarreal, María Laura

INTRODUCCIÓN

Ejercer prácticas docentes en contextos con limitaciones estructurales y materiales representa un desafío que va más allá de la formación docente. Las prácticas cotidianas no solo se ven influenciadas por la formación pedagógico - didáctica en un campo particular del conocimiento y por las motivaciones de los docentes sino también por las condiciones que posibilitan o restringen dichas prácticas. En este sentido, analizar la infraestructura escolar y las condiciones materiales de una institución educativa es crucial para comprender las prácticas que se desarrollan en su contexto, así como la manera en que los docentes adaptan y aplican programas y políticas educativas en beneficio de la comunidad educativa.

El caso de la escuela técnica de General Pico, La Pampa, es un ejemplo de cómo la falta de infraestructura adecuada ante un aumento significativo de la matrícula, obligó a toda la comunidad educativa a adaptarse a un entorno desafiante. Esta situación, que se prolonga desde 2019, ilustra cómo las limitaciones edilicias y la escasez de recursos condicionan profundamente la práctica de los docentes de esa institución. Como señala Achilli (1986), la labor docente está influenciada por factores más allá del currículo, incluyendo las condiciones estructurales.

Edelstein y Coria (2021) plantean que las prácticas docentes están constantemente sometidas a *tensiones* y *contradicciones* que surgen de la interacción entre el sujeto (docente) y la institución producto de situaciones como la ejemplificada en este trabajo. En contextos con limitantes estructurales y materiales como el presentado, en los que los docentes se ven obligados a realizar su trabajo en entornos no adecuados para la práctica docente, exacerbaban las *tensiones* entre los ideales pedagógicos que traen los docentes y las condiciones reales de trabajo. Ante esta situación, los docentes se encuentran ante una *contradicción* entre las expectativas de su trabajo y las condiciones en que debe ejercerlo.

Este conflicto entre las aspiraciones pedagógicas del docente y las limitaciones del entorno se convierte en una "negociación constante", en la que el docente debe adaptarse a la realidad material y estructural de la escuela ajustando continuamente su práctica y redefiniendo su rol en función de lo posible.

Lo expresado anteriormente refuerza la idea de que es imposible analizar las condiciones de infraestructura de una institución educativa sin considerar el papel activo que juegan las políticas públicas en la configuración de los espacios escolares. La falta de inversión estatal

en el mantenimiento de la infraestructura escolar no es una mera omisión, sino una decisión política con profundas consecuencias para toda la comunidad educativa.

Desde hace algunos años ya las prácticas de los docentes del colegio EPET N° 3 se ven condicionadas por la falta de inversión (ausencia de políticas públicas) en infraestructura escolar (espacios y materiales escolares) ante una matrícula que crece año a año. Comprender qué tipos de prácticas acontecen en contextos con estas características, con sujetos atravesados por una formación docente que no privilegia el metaanálisis de su práctica y con ausencia de políticas públicas en el área pone de relieve lo que Edelstein y Coria (2021) exponen en su obra: la práctica docente, como cualquier otra práctica social, es una *práctica altamente compleja* que se desarrolla en escenarios singulares en los que una multiplicidad de factores interactúan generando resultados a menudo imprevisibles.

CAPÍTULO I

En la construcción de la práctica docente como objeto de reflexión, autoras como Elena Achilli, Gloria Edelstein y Adela Coria realizan importantes aportes teóricos que pondremos en relación con el tema seleccionado a abordar en este trabajo: la infraestructura escolar y las condiciones materiales y cómo estas atraviesan y generan prácticas con determinadas características en los docentes de esta escuela técnica de La Pampa.

En primer lugar, Achilli (1896) explora la práctica docente desde la perspectiva de los saberes y experiencias de los maestros en su contexto cotidiano. De esta manera, la autora plantea que la práctica docente no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que abarca una red compleja de relaciones y actividades burocráticas, organizativas y pedagógicas que tensionan la labor del docente, destacando que los maestros operan bajo una "red burocrática" que puede desdibujar su rol intelectual y creativo, ya que muchas veces deben cumplir con tareas administrativas y estructurales impuestas por el sistema educativo alejando al docente de su labor pedagógica central.

Por su parte, Edelstein y Coria (2021) advierten sobre la necesidad de realizar una relectura acerca de las prácticas docentes que acontecen en los Institutos de Formación Docente (IFD). Las autoras precisan que estas prácticas se caracterizan por las *escisiones* (desvinculaciones) entre los espacios curriculares propios de la formación disciplinar y los espacios de la formación didáctico-pedagógica, por la *mimetización* con el nivel para el cual se está formando y por el *corte reglamentario* que adquieren las prácticas docentes desde

las instituciones formadoras lo que imposibilita la creación de lazos entre ambas instituciones y la socialización de los saberes analizados, discutidos y elaborados en el aula.

En este sentido, proponen llevar a cabo un salto epistémico relevante al hacer una relectura de la *práctica de enseñanza* (de esa práctica que pareciera estar instalada en los IFD) a la *práctica docente* (la que se debería construir). Mientras que la primera está pensada en torno a *competencias técnicas*, la segunda es construida para considerar un profesional con *competencias contextuales*, es decir, un profesional capaz de analizar la realidad en que le cabe actuar y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes realidades que tiene que enfrentar. Trasladado a la problemática que se describe en este trabajo, se puede pensar en necesidad de que los IFD procuren formar profesionales capaces de reflexionar sobre las diversas realidades que atraviesan las escuelas como, por ejemplo, la falta de inversión para el mantenimiento de edificios escolares y la provisión de materiales básicos para poder enseñar o la ausencia de planificación ante un aumento de matrícula.

Llegado a este punto, es interesante pensar que *la práctica docente* como actividad y como objeto de reflexión o de investigación, *no se limita al aula*. De allí la idea de ampliar el concepto de práctica de enseñanza a práctica docente para, a partir de este punto, reconocerla como fuente de interrogación para futuros desarrollos conceptuales y de investigación. Desde la sociología, Pierre Bourdieu realiza aportes sustantivos a las prácticas al analizar la docencia como *práctica social* y la *teoría de las prácticas* como marco teórico fundante.

Un concepto interesante y que sirve para explicar algunos fenómenos asociados a las prácticas docentes es el concepto de *habitus* planteado por Bourdieu. A respecto, Bourdieu (1991, como se citó en Edelstein y Coria, 2021) lo define como:

sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructurantes predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas, a la vez que todo

esto colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (p.26)

Estas estructuras estructurantes están asociadas a modelos o esquemas que han sido internalizados a lo largo de las trayectorias escolares de estos docentes y que pocas oportunidades tuvieron en los espacios curriculares didáctico-pedagógicos de su formación docente inicial para cuestionarlos, para poder reflexionar sobre esas naturalizaciones y su efecto directo en sus prácticas. Si como docentes no se reflexiona sobre temas que interpelan la práctica docente, como por ejemplo el de la infraestructura escolar y las condiciones materiales, puede deberse a que, de alguna manera, los docentes incorporaron (*corpus*) la idea de que no se ve alterada o influenciada por las condiciones materiales y edilicias o, en el peor de los casos, que no admite cuestionamiento alguno.

Otro ejemplo de cómo incide el *habitus* en la práctica docente como práctica social es dar por supuesto ciertas realidades sin la necesidad de interrogarlas, lo que las autoras definen como la “aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente” (p.25). En una primera instancia, los *habitus* (o estructuras sociales incorporadas en el sujeto) construyen una apariencia de entendimiento inmediato de la realidad, pero, al tiempo obturan cualquier posibilidad de reflexión crítica. Esto trasladado a la docencia se traduce como la imposibilidad de análisis de las prácticas docentes en contexto de precariedad estructural y material, tal como se plantea en este trabajo.

Para poder modificar ese *habitus*, Edelstein y Coria (2021) proponen que los docentes transiten por un proceso de *autosocioanálisis* que les posibilite reconocer cómo la trayectoria escolar de formación inicial de cada uno marcó sus prácticas actuales. De esta manera, para que los docentes del colegio EPET N° 3 puedan reflexionar sobre sus prácticas docentes en contextos de precariedad estructural y material es preciso que transiten por dos procesos de análisis: uno que los conduzca a la interrogación de los modelos incorporados durante las trayectorias escolares y otro, de autosocioanálisis que les permita interrogarse sobre esa visión de la realidad dada como supuesta.

En el contexto actual, la EPET N° 3 se encuentra subsumida bajo un aumento continuo de la matrícula que no estuvo previsto desde el punto de vista estructural. A la falta de aulas y de recursos materiales que resultan insuficientes se le añade una sobrecarga de tareas adicionales asumidas por el personal administrativo y docente. Este fenómeno ejemplifica

cómo la red burocrática mencionada por Achilli (1986) no solo implica papeleo sino una gestión escolar que desvía a los docentes hacia tareas que los sobrecargan de trabajo.

Para definir el concepto de infraestructura o espacio escolar, Templado (2023) advierte que este no incluye solo las condiciones edilicias generales de la escuela, las aulas, el patio, los baños o la disponibilidad (o no) de recursos académicos, tales como bibliotecas, laboratorios, tecnología, conectividad y materiales de trabajo, sino también todo lo relacionado con la luminosidad, los niveles de ruido, la ventilación, la configuración de los espacios escolares, el espacio geográfico y la calidad de los accesos (calles o rutas) que confluyen a las escuelas. A lo que se les añade el acceso a los servicios básicos como agua potable, desagües, baños, electricidad y teléfonos. Un punto interesante para resaltar es que la sola presencia de recursos materiales no asegura su buen uso: los recursos materiales tienen que estar disponibles cuando se los necesita, en la cantidad y calidad adecuada. Por ejemplo, tener conexión de wifi, pero con bajo ancho de banda que ralentice procesos, tenga cortes frecuentes o no permita el acceso compartido por varios estudiantes, no es suficiente. Al mismo tiempo, es necesario un uso eficaz de los recursos: tener computadores sin conexión a Internet no alcanza y wifi sin posibilidad de uso de computadoras no sirve.

A causa de las condiciones de infraestructura precarias (falta de aulas y espacios para desarrollar las clases), las y los docentes de esta escuela se vieron en la necesidad de buscar y/o crear sus propios espacios de enseñanza. Es entonces que bibliotecas y depósitos se convirtieron en aulas improvisadas que poco cumplen con las condiciones básicas de iluminación, ventilación, temperatura o con el mobiliario necesario. En este sentido, las prácticas de estos docentes se ven modificadas y afectadas al desarrollarse en espacios que no fueron pensados como aulas, al no contar con los materiales básicos para desarrollar una clase sumado al estrés y la carga laboral del docente, quien se ve en la obligación de ajustar continuamente sus prácticas, de aprovisionarse de material escolar para trabajar en el aula y, por sobretodo, agudizar el ingenio para lograr que sus estudiantes aprendan.

A las tensiones y contradicciones que sufren las prácticas docentes en general y de los profesores de esta escuela en particular, existe lo que Edelstein y Coria (2021) definen como las *ilusiones* de la práctica. Ilusiones que tienen que ver con las expectativas sobre lo que se espera lograr con los estudiantes, con la ilusión de autonomía en el aula, con la ilusión del ideal de alumno y con la ilusión de un tiempo y espacio escolar que distan

mucho del ideal. Constantemente, esta carga de ilusión de las prácticas docentes choca con la realidad institucional que viene atravesando esta escuela desde hace unos años, lo que produce docentes desmotivados y desvalorizados.

Este tipo de ajustes refleja cómo las ilusiones de autonomía y de control sobre el espacio y los recursos que las y los docentes pueden esperar se ven constantemente confrontadas con las realidades del contexto escolar, forzándolos a una constante negociación entre lo ideal y lo posible. La práctica cotidiana se convierte, entonces, en un ejercicio de adaptación, donde los docentes deben redefinir continuamente sus métodos y sus expectativas frente a las limitaciones del entorno físico y organizacional.

Por otro lado, Brener y Nanfora (2021) en su bitácora, subrayan la importancia de reconocer situaciones excepcionales, como la pandemia, y adaptar las prácticas docentes para enfrentarlas. Los autores sugieren una postura activa que convierta las *quejas* en *problemas* concretos, promoviendo soluciones proactivas y una capacidad de resiliencia ante los obstáculos. Si bien en dicha bitácora los autores analizan la pandemia como una situación excepcional que obligó a adaptar las prácticas cotidianas, el colegio EPET N° 3 también enfrenta una situación excepcional debido a las limitaciones físicas de su edificio. No se conoce episodio similar desde sus inicios, cuando era una escuela para mujeres que los espacios escasearan ante una matrícula en aumento. Esta excepcionalidad afecta la rutina escolar ocasionando desafíos operativos y logísticos para el equipo de gestión.

Siguiendo el enfoque de Brener y Nanfora (2021) de transformar la queja en problema, el equipo de gestión de la institución ha demostrado resiliencia al encarar activamente esta limitación. Ante la inminente escasez de espacios escolares para desarrollar las clases han gestionado y de forma insistente, la solicitud de ampliación del edificio y la creación de cargos adicionales para atender la sobrecarga de trabajo generada por el aumento de estudiantes. Todas estas acciones reflejan la capacidad del equipo de gestión de la institución para convertir las quejas y frustraciones en problemas que pueden abordarse de diferentes maneras en la búsqueda de soluciones.

Sin embargo, al igual que en la bitácora en la que se discute el esfuerzo y la creatividad del personal educativo para sostener la continuidad pedagógica en circunstancias adversas, en el colegio EPET N° 3 la falta de respuestas concretas sobre la fecha de inicio de las obras de ampliación convierte esta situación de excepcionalidad en un desafío constante, lo que

exige al equipo directivo mantener una postura resiliente para seguir gestionando sus recursos de la mejor forma en pos de favorecer la rutina escolar.

CAPÍTULO II

Contexto de la práctica

La escuela a analizar se encuentra en la ciudad de General Pico (norte de La Pampa) en una región denominada Pampa húmeda. Según datos oficiales del último censo del año 2022, la localidad cuenta con una población de aproximadamente 70 000 habitantes.

En la actualidad, la ciudad tiene un moderado desarrollo industrial producto de la presencia de una zona franca sumado al apoyo gubernamental. Actualmente cuenta con un total de treinta empresas instaladas que dan empleo a más de seiscientas personas, y se efectúan exportaciones a países como Ucrania, Brasil, Rusia, Uruguay, Estados Unidos, Japón y Francia, destacándose las industrias textiles, metalúrgicas y alimentarias.

Por su ubicación estratégica, otro sector económico de importancia es el sector agrícola en el que se destacan los cultivos de soja, trigo, girasol, maíz, avena, centeno, cebada, sorgo y alfalfa. La combinación del clima de la región (subtropical húmedo con una estación cálida y lluviosa) y la incorporación de maquinaria moderna para realizar las tareas de siembra y cosecha ha contribuido a generar importantes incrementos en el tonelaje producido durante los últimos años.

En lo que respecta al área de educación formal, en la ciudad hay un total de 73 establecimientos educativos distribuidos en diferentes niveles: 22 corresponden al nivel inicial, 25 al nivel primario, 22 al nivel secundario (incluyendo dos instituciones de la modalidad técnico-profesional) y 4 son institutos de nivel superior. A excepción de tres instituciones que son de gestión semi-privada, es decir, reciben financiamiento parcial por parte del Estado, las demás instituciones son íntegramente subsidiadas por el gobierno provincial. Además, la ciudad cuenta con una Universidad Nacional que alberga las Facultades de Ciencias Humanas, Ciencias Veterinarias e Ingeniería.

Dentro de las escuelas secundarias se encuentra la Escuela Provincial de Educación Técnica EPET N° 3 ubicada en la periferia de la ciudad de General Pico. En sus inicios, allá por el año 1954 era la “Escuela Nacional Profesional de Mujeres” y su orientación era Corte y confección. Después de muchos años y muchas transformaciones educativas, en el año

2000 la institución replanteó su oferta educativa y cambió su orientación a Economía y Gestión de las Organizaciones y a partir del año 2006, se implementa el Trayecto Técnico Profesional (TTP) en Informática Personal y Profesional, único en la modalidad en la provincia de La Pampa. Sus egresados reciben el título de Técnico en informática personal y profesional.

El equipo docente y de gestión del colegio EPET N° 3 en su mayoría son profesionales que, además de su labor educativa, se desempeñan en el sector privado, lo cual favorece su práctica docente al vincular la teoría con las demandas concretas del territorio. Por su parte, las y los estudiantes provienen de familias de trabajadores de oficios, pequeños y medianos comerciantes y, en algunos casos, de profesionales y técnicos. Muchos de estos jóvenes representan la segunda generación de sus familias en la institución, lo que da continuidad a una tradición de educación técnica, afianzando la identidad del colegio como un pilar en la formación de oficios en el territorio. En este sentido, la elección de una educación técnica tiene un vínculo profundo con la actividad económica del territorio, donde el sector industrial y los oficios especializados son fuentes clave de empleo.

En cuanto a la organización de la jornada escolar, la carga horaria de la institución está distribuida entre tres turnos: mañana, tarde y vespertino. La modalidad implica doble jornada, es decir, los y las estudiantes asisten a dos turnos diferentes por día. En el turno regular tienen una carga de cinco horas y en el contraturno, una carga de tres horas aproximadamente. Durante el turno regular, las y los estudiantes cursan espacios curriculares correspondientes a los campos de formación general y científico-tecnológico como Biología, Historia, Inglés, etc., mientras que en el contraturno se enfocan exclusivamente en la formación técnica específica, con materias como Programación 1, 2 y 3, Mantenimiento de Hardware, Componentes internos de computadoras, entre otros.

La matrícula actual es de 450 alumnos y en promedio, se gradúan cuarenta estudiantes al año. En la institución trabajan aproximadamente cien personas de las cuales noventa son docentes y diez, no docentes.

Desde el año 2008, los cursos se organizaron de la siguiente manera:

- Al turno mañana (7:45 a 13:00 h) asisten todas las divisiones de la primera sección, desde primero hasta quinto año, junto con los contraturnos de la segunda sección.

- Al turno tarde (13:15 a 18:30 h) asisten todas las divisiones de la segunda sección, desde primero hasta quinto año, junto con los contraturnos de la primera sección.
- Al turno vespertino (17:05 a 22:05 h) asisten las dos divisiones de sexto año y las dos divisiones de séptimo año.

Desde el año 2015 comenzó a suceder un fenómeno que complejiza la rutina escolar: la institución aumentó, de forma progresiva su matrícula (llegando a incrementarse hasta en cien estudiantes) lo que produjo que hubiera una división más por curso (de dos divisiones por curso se pasó a tener tres, hasta el quinto año inclusive). Aunque este incremento podría considerarse un dato alentador para cualquier escuela, en este caso ha generado un desafío ya que el espacio físico no alcanza para albergar a esa cantidad de estudiantes.

El equipo de gestión tuvo que reestructurar el horario escolar al no contar con aulas disponibles (en el turno mañana como en el turno tarde las aulas y espacios de trabajo ya estaban ocupados) por lo que se reubicaron más cursos en el turno vespertino y en los contraturnos hubo que ocupar otros espacios como la biblioteca o depósitos. Esto produjo consecuencias en el ámbito familiar y algunos estudiantes tuvieron que abandonar actividades extraescolares al coincidir con el horario de la escuela.

Por otro lado, el creciente número de estudiantes en el turno vespertino obligó al personal docente y no docente a asumir tareas adicionales relacionadas con el mantenimiento, la limpieza y la gestión administrativa lo que generó (y sigue haciéndolo) un ambiente de trabajo más estresante y menos óptimo para docentes y personal administrativo. Un claro ejemplo de esta situación es que, ante la falta de un auxiliar de secretaría en el turno vespertino, en ocasiones el personal de limpieza debió asumir funciones administrativas para apoyar en esta área.

En el año 2022, tras reiterados pedidos por parte del equipo de gestión del colegio a los gobiernos, tanto provincial como nacional, se aprobó un proyecto de ampliación del edificio que incluye la construcción de tres aulas, nuevos baños y una celaduría, destinados a resolver las problemáticas edilicias del colegio. Sin embargo, hasta el momento no se han recibido respuestas concretas de las autoridades nacionales y provinciales sobre la fecha de inicio de la obra, por lo que este proyecto sigue siendo, por ahora, más una promesa que una realidad.

Esta falta de respuesta no resulta extraña para un contexto político que restringe partidas presupuestarias en materia de educación. En este sentido, la falta de políticas públicas relacionadas con la infraestructura de las escuelas técnicas en Argentina está estrechamente relacionada con el desfinanciamiento del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), una entidad clave en la promoción y financiamiento de la educación técnica en el país. Este desfinanciamiento ha afectado gravemente a las escuelas técnicas, limitando su capacidad para implementar programas de mejora edilicia y de ampliación de instalaciones, y la EPET N° 3 no ha sido la excepción.

Ante este escaso apoyo financiero por parte del gobierno nacional, las autoridades provinciales han señalado la necesidad de priorizar el mantenimiento básico y la provisión de insumos esenciales en lugar de destinar recursos a políticas de infraestructura que permitan la construcción de nuevas aulas y otros espacios fundamentales para un funcionamiento adecuado.

En lo relacionado con los recursos humanos, en el año 2023, luego de varios años de trámites burocráticos y solicitudes por parte del equipo de gestión de la institución, el Ministerio finalmente aprobó la creación de nuevos cargos esenciales para atender la matrícula del turno vespertino. Entre estos se incluyen un cargo de auxiliar docente, un cargo de auxiliar de secretaría, un cargo MEP (Maestro de Enseñanzas Prácticas) y la posibilidad de otorgar horas extras al personal no docente que es parte de la planta permanente de la institución.

Para finalizar y a modo de síntesis de todo lo desarrollado en este capítulo, el crecimiento de la matrícula y la consecuente falta de espacio físico necesario para albergar a todos los estudiantes pone en evidencia cómo las condiciones edilicias y materiales afectan directamente la rutina escolar, las prácticas escolares y las dinámicas familiares. Las prácticas docentes que acontecen en instituciones atravesadas por una infraestructura deficiente debido a un vacío en la acción de una política pública, adoptan características propias del contexto en el que se desarrollan y en el que les es permitido desarrollarse. En este marco, se hace evidente la resiliencia de las instituciones, de sus docentes y directivos, quienes buscan sostener las trayectorias escolares a partir de prácticas docentes que están atravesadas por las más variadas tensiones y contradicciones.

Infraestructura escolar y prácticas docentes desde las políticas públicas y el desarrollo territorial

En relación al eje de políticas públicas y su relación con el tema de este trabajo se hace necesario una definición de política pública legítima. Al respecto, Shore (2010) la define como aquella decisión tomada por aquellos que detentan la autoridad y adquiere un carácter instrumental al expresar una voluntad de poder por parte de los grupos que la formulan. Pensar en cómo y quiénes formulan las políticas públicas relacionadas con los presupuestos que se destinan a educación en términos de infraestructura remite a un análisis socioantropológico que involucra cómo inciden las condiciones materiales y edilicias en la práctica docente.

Desde este punto de vista, el análisis de las políticas públicas implica dar significado a un conocimiento denominado conocimiento tácito que emerge de la lectura de la normativa pero que no está explícito (por ejemplo a qué tipo de sujetos refiere, a qué tipos de instituciones remite o qué dice acerca de la sociedad para la cual fue diseñada), a las múltiples interpretaciones que surgen “y a las definiciones en conflicto que las políticas tienen para los actores situados en lugares diferentes” (Yanow, 1993 como se citó en Shore, 2010, p.24). Esto nos revela que el éxito o fracaso de una política no solo se basa en su diseño formal, sino en cómo este conocimiento tácito (forma de acceder a aquello que no está dicho implícitamente ni registrado previamente) se manifiesta y se adapta en el campo. En particular, el análisis de las políticas públicas relacionadas con el mantenimiento de los edificios escolares y la provisión de materiales básicos para su funcionamiento nos proveen de un marco de estudio acerca de los responsables de formular políticas como de a quienes esa política está dirigida.

Desde una perspectiva etnográfica, Sinisi (2020) aporta una visión clave sobre la incidencia de la investigación antropológica en la evaluación de políticas educativas y programas innovadores. La autora sostiene que los enfoques cualitativos han permitido visibilizar cómo las políticas no se aplican de manera uniforme, sino que son reinterpretadas y adaptadas por los actores institucionales. Por ello, esta perspectiva resulta fundamental en el análisis y la evaluación de las políticas públicas ya que permite comprender no solo su formulación y diseño, sino también su implementación real en los contextos específicos donde se desarrollan, identificando tensiones, resistencias y resignificaciones que emergen en la práctica cotidiana.

Por otro lado, Shore (2010) sostiene que las políticas públicas regulan y organizan las sociedades contemporáneas, es decir, están implicadas de manera profunda en “cómo nos construimos como individuos y como sujetos” (p. 36). Y tanto es así que, “las políticas construyen nuevas categorías de subjetividad y nuevos tipos de sujetos políticos” (p.36). Siguiendo esta línea, el autor sugiere que la forma en que las políticas se concretan y se aplican permite comprender críticamente los principios organizativos más profundos y menos visibles que estructuran nuestra sociedad, en especial las relaciones de poder y los códigos culturales que moldean el comportamiento de individuos e instituciones.

El caso de la EPET N° 3 de General Pico representa un ejemplo concreto de cómo las políticas públicas configuran relaciones de poder y moldean códigos culturales construyendo nuevos tipos de sujetos políticos. Dichas configuraciones de poder se visibilizan en la demora del Ministerio en la creación de cargos claves como auxiliar de secretaría, auxiliar docente o Maestro de Enseñanza Práctica (MEP) en el turno vespertino, a pesar del incremento sostenido de la matrícula y de los reiterados pedidos del equipo de gestión.

Esta omisión estatal en la asignación de recursos humanos genera una estructura de poder en la que las responsabilidades administrativas y operativas recaen desproporcionadamente sobre los docentes y el equipo de gestión. En lugar de contar con personal específico para tareas administrativas y de apoyo, los docentes deben asumir funciones adicionales que no les corresponden. Esto refuerza una relación de dependencia con las autoridades ministeriales, ya que la falta de cargos mantiene a la escuela en una constante negociación con el Estado para obtener los recursos humanos básicos necesarios para su funcionamiento.

En cuanto al nivel cultural, esta situación normaliza la sobrecarga de tareas y la precarización del trabajo docente, instalando la idea de que la educación técnica debe sostenerse a pesar de la falta de apoyo. Al mismo tiempo, se refuerza un código de autogestión dentro de la comunidad educativa, donde la falta de respuesta del Estado no se traduce en un colapso total, sino en estrategias colectivas de compensación. Esta lógica de adaptación a la escasez, lejos de ser una solución, refuerza un modelo donde las instituciones educativas deben "resolver por su cuenta" lo que debería ser garantizado por políticas públicas efectivas.

Siguiendo esta lógica, Shore (2010) menciona que las políticas actúan de manera similar a los mitos en las sociedades no letradas, proporcionando narrativas que legitiman el poder y las decisiones gubernamentales, funcionando como mecanismos simbólicos para definir las fronteras entre “nosotros” y “ellos”. Un ejemplo concreto de esta dinámica es la demora en la ampliación de aulas en la escuela técnica de General Pico ya que, en los últimos años, las promesas estatales de mejorar la infraestructura escolar han sido recurrentes, con anuncios sobre futuras ampliaciones y mejoras que nunca se concretan. Estas promesas operan como una narrativa gubernamental que busca transmitir la idea de que la educación técnica es una prioridad, cuando en la práctica, la falta de inversión y ejecución de obras perpetúa la precariedad de los espacios de enseñanza.

Este mecanismo simbólico, donde las políticas funcionan como narrativas legitimadoras o mitos, permite que el Estado construya un discurso en el que la educación aparece como un derecho garantizado y en proceso de mejora, mientras que la realidad cotidiana de la escuela evidencia una brecha entre la retórica oficial y las condiciones reales. La falta de cumplimiento de estas promesas genera una sensación de espera constante dentro de la comunidad educativa, manteniendo a docentes, estudiantes y familias en un estado de expectativa y dependencia de las decisiones gubernamentales.

En esta línea de análisis, en un esfuerzo por cambiar el enfoque de las políticas públicas, es crucial no centrarnos únicamente en los destinatarios, sino también en los formuladores responsables de decidir, a través de dichas políticas, qué tipo de subjetividades desean producir. Shore (2010) sostiene que los formuladores de políticas públicas o quienes son responsables de su creación no son actores completamente autónomos o imparciales ya que están inmersos en un contexto más amplio de relaciones de poder, donde sus decisiones reflejan intereses cargados de significados simbólicos y políticos que afectan profundamente a los individuos y las instituciones. El autor subraya que generalmente existe una incoherencia entre las descripciones que los formuladores de políticas públicas dan sobre su trabajo y las experiencias reales de quienes son afectados por dichas políticas. Al trasladar esta idea al ámbito educativo, se puede evidenciar una desconexión entre los discursos oficiales sobre la importancia de la educación y la realidad de las condiciones materiales de muchas escuelas. Mientras los responsables de políticas públicas pueden justificar sus decisiones bajo argumentos de eficacia, las condiciones en infraestructura muestran otra realidad, donde la falta de inversión limita la labor docente.

Por otro lado, la *ausencia* del Estado en el mantenimiento adecuado de la infraestructura escolar también debe entenderse como una forma de política pública. La inacción o la falta de inversión en estos aspectos críticos del sistema educativo no son neutrales, sino que tienen consecuencias profundas para toda la comunidad educativa. Esta omisión no garantiza el cumplimiento de los derechos laborales básicos de los docentes, afectando sus condiciones de trabajo y vulnerando aspectos fundamentales como la existencia de aulas y talleres en buen estado y la seguridad edilicia. Un ejemplo concreto de esta problemática se observa en el turno tarde de la EPET N° 3, donde la ocupación total de los laboratorios deja sin un aula equipada al docente a cargo del espacio curricular "Programación 1". Ante esta situación, el docente se ve obligado a improvisar un laboratorio en la biblioteca del colegio, espacio que no cuenta con la conectividad necesaria ni con las condiciones adecuadas de ventilación y comodidad que sí ofrecen los demás laboratorios. La precarización del trabajo docente impacta negativamente en sus condiciones laborales, obligándolos a desempeñar su labor en un entorno que no cumple con los estándares mínimos para un ambiente de trabajo digno y seguro. Esto incide en su percepción y valoración como agentes del Estado en esta escuela. Si las condiciones laborales no son adecuadas, ¿qué importancia le da el Estado al trabajo que se realiza en las escuelas y qué valor le asigna?

Otro claro ejemplo de ausencia del Estado en el mantenimiento adecuado de la infraestructura es el progresivo desfinanciamiento del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), organismo clave en la planificación y ejecución de políticas para la educación técnico-profesional. La reducción de su capacidad operativa y presupuestaria ha impactado directamente en las instituciones técnicas de todos los niveles, limitando el acceso a infraestructura adecuada y a los materiales didácticos necesarios.

El debilitamiento del INET por parte del Estado nacional no es un hecho aislado, sino una política de ausencia sistemática que refleja una clara despriorización de la educación técnico-profesional dentro de la agenda gubernamental. La falta de financiamiento sostenido y la discontinuidad en los programas de inversión para infraestructura y equipamiento han generado una brecha creciente entre las necesidades de las instituciones y los recursos efectivamente disponibles. En este contexto, las escuelas técnicas han quedado libradas a la autogestión y a la búsqueda de financiamiento externo, trasladando la responsabilidad estatal a las propias comunidades educativas.

Este proceso de desfinanciamiento puede considerarse una política pública con una intencionalidad clara, ya que al no garantizar los recursos mínimos necesarios, el Estado nacional restringe las posibilidades de desarrollo de la educación técnica y profesional. La ausencia de inversión afecta directamente las condiciones laborales de los docentes, sino que también profundiza las desigualdades en el acceso a formación especializada, debilitando el rol estratégico de la educación técnica como motor de desarrollo productivo y social. Un ejemplo claro en el colegio EPET N° 3 es la interrupción del envío de partidas de dinero por parte del INET para la compra de insumos esenciales, como los materiales necesarios para el funcionamiento de las impresoras 3D. Además, el organismo ha dejado de proveer computadoras, impresoras 3D y otros equipamientos fundamentales para la formación técnico-profesional. Esta situación obliga a la institución a buscar alternativas para sostener las prácticas pedagógicas, restringiendo el acceso a herramientas clave para la educación técnica. De este modo, la falta de intervención estatal en este ámbito no es una simple omisión, sino una decisión política que vulnera derechos fundamentales y configura relaciones de poder desiguales dentro de las instituciones escolares.

El desfinanciamiento del INET y la consecuente ausencia de inversión en infraestructura y equipamiento tienen un efecto directo en el desarrollo territorial y en la comunidad que la rodea. La educación técnico-profesional cumple un rol clave en la formación de jóvenes para el mundo del trabajo y en la articulación con el sector productivo local. Sin embargo, la falta de recursos impide que la escuela técnica pueda cumplir plenamente con esta función, afectando tanto la calidad de la formación como las oportunidades laborales de sus egresados.

En el caso del colegio EPET N° 3, la falta de inversión en infraestructura se traduce en talleres y laboratorios desactualizados, carencia de materiales didácticos y condiciones edilicias precarias que dificultan el desarrollo de prácticas profesionales acordes a las necesidades del sector industrial y tecnológico. El impacto del desfinanciamiento no se limita a las aulas, sino que también repercute en la comunidad. Una escuela técnica con recursos insuficientes no puede generar proyectos de articulación con el entramado productivo local ni responder a las demandas del sector industrial. Esto genera una fractura en el desarrollo territorial, ya que la formación técnica pierde su capacidad de contribuir al crecimiento económico de la región y al fortalecimiento del capital humano local.

En este contexto, el Estado nacional incumple con su responsabilidad de garantizar que el colegio EPET N° 3 funcione como un actor clave en el desarrollo territorial. Sin el financiamiento adecuado, la escuela se ve imposibilitada de cumplir su función social de formar profesionales capacitados para responder a las necesidades del mercado laboral local, lo que refuerza desigualdades estructurales y debilita las oportunidades de progreso para la comunidad en su conjunto.

Por lo tanto, considerando una dimensión territorial, las limitaciones materiales y estructurales impuestas por políticas educativas no solo afectan la capacidad de los docentes para generar un entorno de aprendizaje efectivo dentro del aula, sino que también limitan la posibilidad de construir una escuela comprometida con su comunidad y articulada con las necesidades del territorio. Cuando las condiciones de trabajo docente son precarias, con sobrecarga de tareas administrativas, falta de infraestructura adecuada y escasez de recursos didácticos, se dificulta no solo la enseñanza cotidiana, sino también la posibilidad de desarrollar proyectos institucionales que trascienden el aula y fortalezcan el vínculo con las familias y el entorno social. Una escuela con condiciones óptimas puede desempeñar un papel central en la comunidad, promoviendo iniciativas que integren a estudiantes, familias y actores locales en la construcción de proyectos educativos significativos. Sin embargo, cuando los docentes deben concentrar sus esfuerzos en resolver problemas estructurales básicos, como la falta de espacios adecuados, la ausencia de personal de apoyo o la gestión de recursos insuficientes, se ven limitadas las oportunidades de generar una educación que dialogue con las problemáticas del territorio.

Desde una perspectiva que aborda la relación entre instituciones educativas y territorio, Zenklusen y Menardi (2021) enfatizan que el desarrollo territorial no es un mero proceso estático, sino una construcción colectiva que requiere fortalecer las capacidades de los actores locales para identificar problemáticas y generar soluciones a partir del diálogo y la participación. Destacan la importancia de concebir a la escuela como un actor activo dentro del territorio, en lugar de un espacio aislado de transmisión de conocimientos. En esta línea, proponen metodologías como el Aprendizaje-Servicio (ApS), que busca articular la educación con las problemáticas y demandas locales, promoviendo un aprendizaje basado en la praxis (acción-reflexión-acción). Así, las prácticas docentes no solo operan dentro del aula, sino que se expanden hacia una dimensión territorial más amplia, en la que los educadores asumen un rol activo en la construcción de espacios de aprendizaje significativos, articulados con las demandas del contexto local. De esta forma, la práctica

docente no puede reducirse únicamente a la enseñanza dentro del aula, sino que debe entenderse como un conjunto de acciones que incluyen la gestión de recursos, la construcción de redes con la comunidad y la articulación con actores territoriales. Así, la generación de alianzas con familias, organizaciones locales y sectores productivos se vuelve fundamental para consolidar el vínculo entre la escuela y su contexto social, transformando la educación en una herramienta clave para el desarrollo territorial.

Aplicado a la problemática de la EPET N° 3 y las políticas públicas de infraestructura, este enfoque permite analizar cómo la falta de inversión estatal en mejoras edilicias no solo precariza el trabajo docente, sino que también limita la capacidad de la escuela para integrarse y responder a las necesidades del territorio. Frente a estas deficiencias estructurales, el equipo de gestión y los docentes no solo deben adaptarse, sino que muchas veces desarrollan estrategias de autogestión para garantizar el funcionamiento de la institución en pos de superar las limitaciones impuestas por la falta de planificación estatal. De esta forma, las políticas públicas no solo determinan las condiciones materiales del trabajo docente, sino que también inciden en la posibilidad de construir una escuela que no solo enseñe, sino que contribuya activamente al desarrollo del tejido social en el que está inserta.

Por otra parte, Sinisi (2020) plantea la necesidad de superar la visión *aplicacionista* según la cual la escuela se limita a recibir programas y aplicarlos mientras que los académicos simplemente documentan estos procesos. En contraposición, la autora destaca que los actores escolares no son meros ejecutores de políticas, sino que desempeñan un rol activo en su apropiación.

Desde esta perspectiva, la interacción entre los procesos de control y apropiación, retomados de Ezpeleta y Rockwell (1987, como se citó en Sinisi, 2020) permiten comprender la relación entre la vida cotidiana en las escuelas y su contexto social más amplio. Lejos de ser receptores pasivos de las acciones estatales los sujetos responden de manera diversa y no predecible, dado que la apropiación de las políticas no ocurre de forma homogénea ni unidireccional. La relación entre el Estado y los actores educativos se construye en la cotidianidad y en este proceso las políticas no se implementan de manera uniforme ni lineal, sino que son reinterpretadas, negociadas y transformadas por los docentes y directivos en función de las condiciones específicas de cada institución. Esta perspectiva permite comprender la escuela no solo como un espacio de recepción de

normativas sino como un ámbito donde se construyen significados y estrategias que resignifican las políticas en la práctica cotidiana.

Un claro ejemplo de cómo las políticas pueden ser apropiadas y transformadas según las necesidades institucionales superando así una visión meramente aplicacionista se observa en la manera en que el equipo de gestión y los docentes del colegio EPET N° 3 han desarrollado estrategias para adaptar el uso de ciertos fondos a problemáticas concretas de la escuela. Lejos de asumir una aplicación lineal de las normativas, han sistematizado una serie de "trampas" que les permiten redirigir partidas presupuestarias originalmente destinadas a gastos administrativos (compra de resmas de hojas o cartuchos para las impresoras) hacia la compra de materiales didácticos esenciales para el sostenimiento de las prácticas escolares cotidianas.

Este proceso no implica el incumplimiento de la normativa sino una resignificación creativa de las políticas, ajustándose a las problemáticas específicas de la institución. En lugar de destinar los fondos exclusivamente a su propósito original, el equipo de gestión ha encontrado formas de apropiar y reinterpretar su uso de manera estratégica, por ejemplo, adquiriendo pendrives para los estudiantes que no cuentan con estos dispositivos o comprando latas de pintura para mejorar el estado de las aulas.

Esta capacidad creativa detallada ilustra lo que Shore (2010) denomina efectos no previstos de las políticas públicas. En este sentido, las estrategias implementadas por el equipo de gestión de la EPET N° 3 reflejan cómo las políticas de financiamiento, diseñadas con un propósito administrativo específico, terminan siendo resignificadas en contextos de precariedad para responder a necesidades concretas.

El autor advierte que las políticas no solo regulan prácticas institucionales, sino que también generan dinámicas inesperadas en los espacios donde se aplican. En este caso, la normativa que establece partidas presupuestarias para determinados fines administrativos es adaptada para cubrir deficiencias estructurales, lo que da lugar a efectos no previstos por los diseñadores de la política. Esta resignificación, lejos de ser un simple desvío de fondos, se convierte en una estrategia de supervivencia institucional que desafía la lógica centralizada de la toma de decisiones y evidencia la capacidad de las escuelas para transformar el alcance de las políticas según sus propias necesidades. De este modo, los efectos no previstos no solo revelan la distancia entre la formulación y la implementación de las políticas, sino que también ponen de manifiesto cómo los actores escolares, en lugar de

ser meros receptores pasivos, reconfiguran activamente las políticas en función de su contexto particular.

REFLEXIONES FINALES

Interrogarse acerca del tipo de prácticas que se dan en escuelas cuya infraestructura y condiciones materiales representa una limitante es interrogarse acerca de qué tipos de prácticas son posibles y, en cierta forma remitirse a prácticas docentes forzadas, estresadas, deterioradas y adaptables a contextos adversos. En este sentido a lo largo de este trabajo expusimos que la precarización del trabajo docente, manifestada en condiciones laborales inadecuadas y falta de recursos materiales para desarrollar el trabajo docente centrada en el ejemplo de la escuela técnica de La Pampa, modifica y transforma las prácticas de los docentes de esa organización educativa. El hecho de no tener aula, algo por cierto bastante necesario para construir clase, grupo, escuela, y tener que intervenir otros espacios para “hacer aula” no solo afecta al docente y sus prácticas, sino que transforma la mirada de las familias y los alumnos acerca del trabajo docente y su función formadora.

En este trabajo analizamos la precarización del trabajo docente en relación a la infraestructura escolar y las condiciones materiales y la calidad de sus prácticas se las puede analizar bajo la luz de las políticas públicas que juegan un papel fundamental en la configuración de las condiciones laborales de los docentes y en la distribución de recursos a las escuelas y a la luz del desarrollo territorial en el que los docentes podemos constituirnos como *facilitadores* del mismo en la medida que podamos generar las condiciones necesarias para que los demás actores puedan hacer el ejercicio de reflexionar, decidir y actuar (Costamagna y Larrea, 2017). Pensar, en este contexto, acerca de la posibilidad de construir una escuela comprometida con su comunidad, de docentes trabajando en red con actores del desarrollo territorial no resulta una utopía, pero sí es cierto que resulta en una sobrecarga de trabajo para los docentes que sin las condiciones básicas para desarrollar sus prácticas. Esta situación se agudiza aún más en contextos de vulnerabilidad social donde las escuelas enfrentan desafíos adicionales para garantizar una educación que brinde las herramientas básicas para que los estudiantes puedan acceder al mundo del trabajo y/o a los estudios superiores y puedan defender sus derechos.

No solo las condiciones estructurales atraviesan las prácticas docentes sino la complejidad de la tarea y la necesidad de una formación sólida en competencias contextuales. Por un

lado, Achilli (1896) destaca la complejidad del trabajo docente, que incluye tareas burocráticas, organizativas y pedagógicas, y cómo la "red burocrática" puede desdibujar el rol intelectual y creativo del docente y por el otro, Edelstein y Coria (2021) señalan la necesidad de una relectura de las prácticas docentes, enfatizando la importancia de formar profesionales con competencias contextuales, capaces de analizar la realidad y proponer alternativas ante las diversas situaciones que enfrentan las escuelas.

De las características de las prácticas docentes pasamos al análisis de las políticas públicas en educación para entender cómo nos rigen, cómo nos apropiamos de estas y cuáles son sus significados. En este sentido, Yanow (1993, citado en Shore, 2010) destaca la importancia de comprender el "conocimiento tácito" que emerge de la lectura de la normativa y las múltiples interpretaciones que surgen en torno a las políticas y no considerar solo su diseño formal, sino también su implementación y los significados que adquieren en la práctica. Y Sinisi (2020) refiere a los procesos de evaluación de las políticas públicas con el aporte de la investigación antropológica en estos procesos, señalando que los enfoques cualitativos permiten visibilizar cómo las políticas son reinterpretadas y adaptadas por los actores institucionales.

Dos aspectos interesantes que rescatamos del análisis de las políticas públicas es el de la *apropiación y resignificación* de estas por parte de los actores escolares y de los *efectos no previstos* de su implementación. De la apropiación y resignificación se demuestra que los docentes, directivos y demás personal de la escuela no son meros receptores de las decisiones gubernamentales, sino que tienen la capacidad de transformar el alcance de las políticas según sus propias necesidades y *lo no previsto* confirma la afirmación anterior acerca de la resignificación y se traduce en estrategias que se ponen en juego por parte de las escuelas para sortear la falta de recursos. Producto de esta suerte de "volantazo" en la implementación de políticas públicas se pueden evidenciar que existe una distancia entre la formulación y la implementación de las políticas y la capacidad de los actores escolares para reconfigurarlas en función de su contexto particular.

CONCLUSIÓN

El análisis desarrollado a lo largo de este trabajo nos ha permitido evidenciar cómo las condiciones de infraestructura y los recursos materiales configuran *profundamente* las prácticas docentes y la dinámica institucional. En el caso de la EPET N° 3, la falta de

inversión en infraestructura y la insuficiencia de recursos han impuesto una serie de desafíos que los docentes y el equipo de gestión debieron afrontar a través de estrategias de adaptación, autogestión y resignificación de políticas públicas.

Desde una perspectiva teórica, la reflexión sobre la práctica docente, basada en los aportes de Achilli (1986), Edelstein y Coria (2021) y Bourdieu (1991, citado en Edelstein y Coria, 2021), nos ha permitido comprender cómo los docentes no son meros ejecutores de políticas educativas, sino actores que constantemente negocian, transforman y reconfiguran su labor en función de las condiciones materiales en las que trabajan. En este sentido, las limitaciones estructurales no solo generan obstáculos pedagógicos, sino que también influyen en la subjetividad docente, en sus expectativas y en su vínculo con el territorio.

Asimismo, la discusión sobre las políticas públicas deja marcadas evidencias de cómo la ausencia de planificación estatal y el desfinanciamiento de organismos clave, como el INET, han profundizado la precarización del trabajo docente y las desigualdades en el acceso a una educación técnica de calidad.

Y desde una perspectiva territorial, retomando a Zenklusen y Menardi (2021), se ha destacado la importancia de concebir a la escuela no solo como un espacio de formación académica, sino como un actor clave en el desarrollo del territorio. En este sentido, las prácticas docentes no pueden limitarse únicamente a la enseñanza en el aula, sino que deben articularse con el contexto social y productivo en el que se inserta la institución. Sin embargo, cuando las condiciones edilicias y materiales son inadecuadas, la posibilidad de que la escuela cumpla este rol de articulación territorial se ve gravemente restringida. Así, las dificultades estructurales no solo afectan el trabajo dentro del aula, sino que también debilitan el potencial de la escuela como espacio de referencia y transformación dentro de la comunidad.

Finalmente, la apropiación y resignificación de políticas, como se ha visto en la gestión creativa de los recursos en la EPET N° 3, reflejan los "efectos no previstos" de las políticas públicas. Mientras el discurso gubernamental sostiene la educación técnica como una prioridad, la falta de inversión real y la dependencia de la autogestión por parte de los docentes y directivos ponen en evidencia la distancia entre la formulación y la implementación de las políticas.

En conclusión, analizar una escuela en la que se observa una infraestructura deficiente y condiciones materiales insuficientes nos abre la posibilidad a pensar, analizar y describir que tipo de prácticas docentes son posibles en esas escuelas. Nos referimos a prácticas quizás debilitadas, inconexas, repetitivas, mecánicas, sostenidas por la capacidad de preservación de los docentes de la función primaria de las organizaciones educativas. Reafirmamos, entonces, la necesidad de una intervención estatal sostenida y planificada en materia de infraestructura educativa que garantice condiciones dignas tanto para los docentes como para los estudiantes y ponemos en evidencia el papel fundamental que juegan los actores escolares en la transformación de las políticas y en la construcción cotidiana de la educación en contextos de precariedad. Poder tipificar las prácticas docentes a las que venimos refiriéndonos en este trabajo permite no solo reconocerlas sino entender que las condiciones laborales resultan una base para su mejoramiento y para consolidar el papel de la educación técnica como un motor de desarrollo territorial y social.

Bibliografía

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. UNR.
- Brener, G. y Nanfora A. (2021). Hacer escuela en tiempos de pandemia. Diálogos con la bitácora de una directora. En: Brener y Nanfara La irrupción de la pandemia en el sistema educativo. Ed.Nazhira. pp 25-47.
- Costamagna, P., & Larrea, M. (2017). La facilitación de los procesos de construcción de capacidades para el desarrollo territorial. En Actores facilitadores del desarrollo territorial. Una aproximación desde la construcción social. (1a ed., pp. 65-78). San Sebastián: Instituto Vasco de Competitividad - Fundación Deusto.
- Shore, C. (2010). “La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas”. Antípoda N° 10: 21-49
- Sinisi, L. (2020) “El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas ‘innovadores’” En Neufeld, Ma R. (comp.) Políticas sociales y educativas entre dos épocas Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado.

- Edelstein y Coria (2021). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Cap. I. Kapelusz. Bs.As.
- Templado, I. (2023). Infraestructura escolar y aprendizajes. Evidencia para la Argentina.
- Zenklusen, D. y Menardi M. (2021). Apuntes para pensar la articulación entre desarrollo territorial y educación a partir de la experiencia de una cátedra universitaria. Prácticas y discursos. Cuadernos de ciencias sociales. Año 10, Número 15.

Anexos

Imágenes de estudiantes de quinto año tercera división configurando sistemas en computadoras improvisadas en la biblioteca, en el espacio Sistemas Operativos, uno de los ejemplos de falta de laboratorios que se describió en el trabajo.





