

Relatos pedagógicos de Educación Técnico-Profesional: un aporte a la investigación narrativa y una estrategia de formación de docentes.

Agustina Argnani y Paula Valeria Dávila.

Cita:

Agustina Argnani y Paula Valeria Dávila (2013). *Relatos pedagógicos de Educación Técnico-Profesional: un aporte a la investigación narrativa y una estrategia de formación de docentes*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/582>

X Jornadas de Sociología de la UBA

20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos,
científicos y políticos para el siglo XXI
1 a 6 de Julio de 2013

Mesa: 59 - El trabajo docente en tiempos de cambio. Aproximaciones teórico-metodológicas y experiencias de investigación.

Título de la ponencia: “Relatos pedagógicos de Educación Técnico-Profesional: un aporte a la investigación narrativa y una estrategia de formación de docentes”

Autoras:

Argnani, Agustina. IICE/UBA - agustina.argnani@gmail.com

Dávila, Paula Valeria. IICE/UBA - paulavdavila@gmail.com

Presentación

En esta presentación interesa poner a disposición un conjunto de reflexiones, afirmaciones, preguntas e inquietudes acerca de cómo el dispositivo de *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas*¹ puede contribuir y aportar a la investigación biográfica y narrativa en educación y a la formación pedagógica de docentes. Para ello, partiremos de la reconstrucción de una experiencia particular desarrollada durante el año 2010, en la que orientamos, coordinamos y acompañamos en el proceso de documentación narrativa de sus experiencias pedagógicas a un colectivo de quince docentes de Formación Técnico-Profesional² embarcado en un proyecto de articulación con la formación general³ del Nivel Secundario de enseñanza.

El proceso desarrollado se planteó tanto objetivos de investigación como de formación: potenciar los saberes de los docentes construidos al ras de sus experiencias educativas, a través de del ejercicio reflexivo de la lectura, la conversación y la interpretación pedagógicas y la publicación de documentos narrativos, captando la trama y el peso de los significados en los asuntos pedagógicos que se relataron.

Por tanto, en un *primer momento* se presentará una breve fundamentación teórica y metodológica de la documentación narrativa y se problematizará acerca de las potencialidades y límites en general, y los que conllevó en este caso en particular. Se trazarán, además, una descripción sintética y general del

¹ Para una fundamentación teórica y metodológica de este dispositivo y sus posibles aportes ver Suárez (2007, 2008) y Suárez, Dávila y Ochoa (2004, 2005, 2007, 2008, 2009).

² La Formación Técnico-Profesional constituye un área que abarca, articula e integra los diversos tipos de instituciones y programas de educación para y en el trabajo, que especializan y organizan sus propuestas formativas según capacidades, conocimientos científico-tecnológicos y saberes profesionales.

³ Por Formación General nos referimos a las materias que conforman el currículo de la educación secundaria.

dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas que diseñamos, construimos, pusimos a prueba y redefinimos recursivamente en numerosas oportunidades posibilitadas por distintos proyectos, en un proceso dialéctico de investigación, experimentación e intervención.

Por otro lado, en un *segundo momento*, la presentación se centrará en la reconstrucción narrativa del proceso de producción de estos documentos pedagógicos escritos por los docentes de Formación Técnico-Profesional implicados. Contaremos, entonces, qué sucedió durante el tránsito del itinerario propuesto a los docentes, el Seminario-Taller “Documentación narrativa de experiencias de articulación entre la formación técnico- profesional y la formación general”, que consistió en poner a su disposición la oportunidad y algunos recursos teóricos y metodológicos para escribir, leer, escuchar, conversar y pensar de otro modo sus prácticas pedagógicas. Como resultado, se produjeron quince relatos de experiencias cuya edición pedagógica fue realizada conjuntamente por los docentes participantes con la orientación y el acompañamiento del equipo de investigación y coordinación dicho Seminario-Taller.

En un *tercer momento*, presentaremos el análisis de estos quince documentos narrativos, que fue realizado a lo largo de un proceso sistemático (colectivo y colaborativo) a través de comentarios interpretativos acerca de los relatos, por medio de la construcción de *tematizaciones pedagógicas* o “núcleos de sentido” puestos a jugar por los autores al momento de narrar sus experiencias pedagógicas. Es decir, el dispositivo de documentación narrativa es concebido como una instancia de investigación-formación-acción en la que el conocimiento se construye co-participadamente entre docentes (que a través de sus relatos ofrecen sus propias interpretaciones) e investigadores (que a su vez ofrecen una “interpretación de interpretaciones”, mediante la construcción de las *tematizaciones pedagógicas* en torno de los relatos).

Finalmente, en las *Conclusiones* daremos cuenta de cómo las tematizaciones pedagógicas surgidas de este corpus de documentos narrativos aportaron al análisis interpretativo acerca de las experiencias documentadas en el proceso desplegado y a captar la trama y el peso de los significados en los asuntos pedagógicos que se relatan, y a la descripción de la naturaleza contextual y única de tales procesos, más que a la explicación o modelización de lo que acontece o debería acontecer en las prácticas pedagógicas.

1. El dispositivo de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas

Esta primera parte tiene como propósito fundamentar el sentido, los aportes y las potencialidades que cobra la documentación narrativa de experiencias pedagógicas a la hora de dar cuenta de experiencias formativas en espacios educativos inscriptos en contextos particulares, en este caso, en la formación técnico-profesional. A partir del desarrollo de un dispositivo para la producción de relatos de experiencia por parte de los docentes protagonistas, lo que se

intenta es poner en foco, describir en profundidad y analizar las características singulares que adoptan las prácticas educativas en esta modalidad.

Asimismo, este dispositivo de reconstrucción e interpretación de las experiencias pedagógicas de docentes está informado en los aportes y criterios teórico metodológicos de la tradición etnográfica, de la investigación (auto)biográfica y narrativa y de la investigación-acción participante, subsidiarias de la investigación cualitativa e interpretativa en ciencias sociales, que está adquiriendo un grado de interés y relevancia creciente en el marco de la investigación en educación en América Latina⁴. Consideramos que esta perspectiva es la más apropiada para dar cuenta de las dimensiones interactivas y micropolíticas de la cotidianidad de los procesos educativos, en este caso de los que tienen lugar en el ámbito de la formación técnico-profesional de jóvenes y adultos. Estos criterios teóricos y metodológicos permiten avanzar en la construcción de saber pedagógico por parte de los docentes y, de esa manera, generar conocimiento sustantivo acerca de los sujetos pedagógicos, considerando los distintos contextos en los que interactúan.

El eje articulador de la propuesta consiste en la producción guiada y sistemática de relatos pedagógicos, la reflexión individual y colectiva en torno a ellos, y su interpretación a través de la construcción colaborativa de tematizaciones. Las narrativas de los docentes permiten en un modo sin igual capturar las decisiones, los afanes y los saberes que ellos ponen en juego en su hacer pedagógico cotidiano, y permiten mirar de cerca lo que se enseña y se aprende en los espacios de formación que habitan junto con sus alumnos, con otros docentes y directivos. Los relatos son un medio formidable para que los docentes socialicen los saberes que construyen en sus experiencias pedagógicas, y también una vía para comprender lo que les sucede cuando llevan adelante sus prácticas en determinados contextos institucionales y culturales. En otras palabras, uno de los aspectos en los que reside la fuerza de este dispositivo es que sus productos, los relatos pedagógicos, se constituyen en un material de información y de interpretación para obtener una comprensión más cabal acerca de lo que los docentes se proponen, perciben, hacen, ensayan, ponen a prueba, reformulan, piensan y expresan en sus contextos de acción cotidianos.

Entendemos que esos documentos narrativos escritos por los protagonistas de la acción cotidiana en tales contextos, además de constituir materiales empíricos cuyo análisis e interpretación abona la construcción de conocimiento, son susceptibles de ser triangulados y complementados con la información relevada, sistematizada y analizada a través de otras estrategias investigativas.

⁴ La documentación narrativa de experiencias pedagógicas está informada en los aportes y criterios teórico metodológicos de la etnografía de la educación (Batallán, 1988; Woods, 1998); los aportes de la investigación biográfico-narrativa (Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995; Zeller, 1998 y McEwan, 1998), y son permanentemente enriquecidos con nuevas producciones que estudian esa línea de investigación (Rivas, 2007; Delory, 2009; Passeggi y de Souza, 2010, entre otros). Los aportes de la investigación-acción participativa fueron tomados, en especial, de Fals Borda (2009) y de Anderson y Herr (2007).

Otro de los aspectos que da fuerza al dispositivo en cuestión, tiene que ver con la posición que habilita para los docentes, distinta de la habitual: la de actores centrales de la producción pedagógica y como autores protagonistas en la tarea de contar sus experiencias pedagógicas. Sin lugar a dudas, el modo narrativo des-vela, des-cubre, des-oculta, lo que muchas veces permanece invisible para quienes no transitan determinados contextos y territorios singulares, como lo son la educación secundaria para jóvenes y adultos y la formación técnico-profesional.

La documentación narrativa de experiencias educativas es, entonces, una estrategia de construcción de conocimiento por parte de los docentes (conocimiento que construyen al mismo tiempo que van desplegando sus experiencias, en sus propia voz y con sus propias palabras) que posibilita tornarlo objetivo para hacerlo intervenir en el debate público sobre educación y, por otra parte, permite ser tomado en cuenta a la hora de elaborar políticas en ese ámbito.

Otra dimensión del dispositivo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas es el aporte que comporta para la formación de los docentes. Se parte de la premisa de que esta modalidad de trabajo colectivo, con y entre docentes, fomenta su imaginación y creatividad pedagógicas, en tanto permite incorporar nuevas miradas y enfoques acerca de lo que implica ser y constituirse en docente en determinados contextos y bajo ciertas circunstancias, sin que esto implique necesariamente agregar a sus repertorios de estrategias y formas de pensamiento conceptos abstractos, desprendidos y de la propia experiencia, sino más bien, generar y ayudar a resolver nuevas inquietudes, preguntas y recursos en el lenguaje de la práctica, con sus propias palabras y modos de nombrar y pensar la experiencia educativa.

Los relatos pedagógicos que vamos a analizar y comentar en la tercera parte de este documento no fueron producidos en forma espontánea. Por el contrario, estos textos pedagógicos fueron escritos en condiciones de espacio, tiempo y recursos delimitadas y reguladas por el dispositivo. El proceso de producción de los relatos fue complejo y permanentemente acompañado y monitoreado por los investigadores, también puestos a jugar en una posición diferente de la acostumbrada: una posición simétrica con los docentes narradores; en el marco de una relación distinta de la usual: de colaboración, cooperación y reciprocidad.

Más allá de la forma específica que tome en cada caso en particular, el proceso de documentación narrativa de experiencias pedagógicas sigue un itinerario relativamente preestablecido. Su descripción sintética permitirá una comprensión más cabal de los complejos procesos cognitivos e intelectuales en los que se comprometen los docentes dispuestos a transitar este proceso.

Muy someramente, el recorrido en el itinerario implica: 1) *identificar* y *seleccionar* las prácticas pedagógicas a relatar y documentar (hurgar en la memoria personal, relevar y registrar huellas y rastros materiales de ciertas prácticas pedagógicas de los docentes, para reconstruirlas reflexivamente); 2) *escribir* y *re-escribir* distintos tipos de texto y versiones sucesivas de relatos de la experiencia pedagógica a documentar (en donde los docentes componen y

recomponen la intriga narrativa que articula y da sentido a los distintos elementos de la experiencia) combinando momentos de trabajo solitario y reflexivo con formas de trabajo colectivo y colaborativo entre pares; 3) *editar pedagógicamente* el relato de experiencia, lo que implica una compleja trama de operaciones cognitivas, orientadas a colaborar e incidir en las sucesivas y recursivas producciones textuales del relato pedagógico: lecturas y relecturas propias y de otros docentes, individuales y colectivas, de las versiones parciales y final del relato; la interpretación y la reflexión pedagógicas en torno a la experiencia pedagógica reconstruida y narrada; la conversación y la deliberación pedagógica entre pares cercanos; la elaboración y comunicación al docente autor de observaciones, preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales; y, la toma de decisiones respecto de la comunicabilidad del relato pedagógico; 4) *publicar* el relato de la experiencia pedagógica y, en el mismo movimiento, transformar en documento pedagógico a la narración construida por el docente, 5) *hacer circular* los documentos narrativos de experiencias pedagógicas en diferentes circuitos de difusión y bajo distintos formatos (electrónicos, gráficos, fílmicos), a fin de aprovechar las potencialidades pedagógicas de los relatos escritos por docentes y dar a conocer, debatir, contestar y criticar los saberes construidos durante sus prácticas pedagógicas. La circulación y su eventual utilización como materiales pedagógicos de la formación continua de docentes, o como insumo para la investigación educativa y pedagógica, es un momento dentro del itinerario de la documentación que demanda la activa participación de todos los que estuvieron involucrados en el proceso.

La reconstrucción del proceso desarrollado colectivamente permite, en buena medida, objetivar, sistematizar e informar los aprendizajes y los insumos recogidos para seguir pensando la pedagogía en ámbitos particulares y, además, desplegar miradas, preocupaciones, pareceres y propuestas de acción para el debate colectivo en torno a la formación general y técnico profesional de jóvenes y adultos. Por ello, se procurará ahora contar qué sucedió durante el tránsito por el proceso de documentación narrativa de experiencias pedagógicas de articulación entre la formación técnico-profesional y la formación general.

2. Reconstrucción del proceso colectivo de producción de relatos pedagógicos

La modalidad adoptada para los encuentros fue la de seminario-taller, entendido como un espacio de construcción coparticipada y colaborativa de conocimiento pedagógico, de un saber que escapa a las generalizaciones tipificadoras.

Este proceso de reconstrucción narrativa de experiencias pedagógicas siguió un itinerario relativamente preestablecido por el equipo de coordinación, que a su vez intervino activamente durante todo su transcurso. A través del diseño y la coordinación de jornadas de trabajo cara a cara (los Encuentros Presenciales) y virtuales (los Trayectos de Tutoría Virtual), la coordinación

acompañó con sus comentarios y sugerencias a los docentes en los momentos determinantes del proceso.

También, la propuesta fue reflexionar y problematizar algunos conceptos y categorías que circulan con frecuencia e insistencia respecto de la formación técnico-profesional, a partir de los relatos de experiencias. Por ello, en todas las instancias de encuentro, el énfasis estuvo puesto en la conformación de un colectivo de docentes que indaguen sus propias prácticas, contándolas, dándolas a conocer, poniendo de manifiesto los saberes que utilizan cotidianamente para resolver la diversidad de problemas pedagógicos a los que se enfrentan -con fortalezas y limitaciones, con aciertos y desaciertos-. Para ello, insistimos que el mejor modo de hacerlo es a través de la escritura de relatos que les permitan pensar, reflexionar, compartir y debatir acerca de aquello que pasa y que les pasa en estas experiencias.

En el *Primer Encuentro Presencial* se presentó la propuesta del Seminario-Taller y el encuadre de trabajo. El equipo de coordinación realizó una exposición sobre los aspectos teóricos y metodológicos de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, y además, de los distintos momentos del dispositivo de documentación narrativa que conformarían el itinerario de trabajo. Luego, tuvo lugar una conversación en torno a relatos pedagógicos que fueron leídos en plenario. Dichos relatos referían a la formación técnico profesional y habían sido producidos en un Seminario-Taller de similares características con otro colectivo de docentes.

La invitación a escribir estuvo presente desde el comienzo del itinerario de trabajo. Una primera propuesta fue desarrollar un ejercicio de escritura de relatos autobiográficos de los participantes, es decir, que contaran por escrito “cómo llegaron hasta aquí”. Estos textos buscaban ser más personales y que dieran cuenta, a la vez, de la diversidad de trayectos profesionales, contextos, vivencias y, además, que transmitieran percepciones y sentires que se despliegan en los espacios de formación general y técnico-profesional frente al proyecto de articulación. Estos textos fueron leídos y comentados por los docentes en pequeños grupos.

Asimismo, presentamos la plataforma virtual que sostendría el trabajo en el tiempo que transcurriría entre los encuentros presenciales.

Durante el Primer Trayecto de Tutoría Virtual, los participantes se abocaron a la identificación de experiencias que pudieran ser documentadas. Al mismo tiempo, la propuesta para el trayecto virtual se orientó a consolidar una pequeña comunidad de docentes narradores mediante la lectura de los relatos autobiográficos producidos en el primer encuentro presencial bajo la consigna “Cómo llegué hasta aquí” y la formulación de comentarios, sugerencias y orientaciones para la escritura y la reescritura, entre los docentes.

La definición de circuitos virtuales fue muy provechosa en tanto permitió el intercambio y favoreció la reflexión a partir de los mensajes escritos de los docentes respecto de los procesos de escritura, reescritura y edición de los

relatos en cuestión. La comunicación por escrito exigía explicar los propios argumentos y debatir por esta vía.

El *Segundo Encuentro Presencial* se propuso ofrecer espacios de trabajo en los que los docentes pudieran profundizar en la identificación y selección de las experiencias pedagógicas a documentar. Para esto, se presentaron posibles estrategias para diseñar un plan provisorio de escritura que les permitiera seguir afinando la selección de temas a interrogar mediante la documentación narrativa. El repertorio de estrategias incluía: pensar un título provisorio que permita enfocar los aspectos de la experiencia a documentar; hacer una cronología de la experiencia que ayude a acomodar sus distintas partes; construir un índice de la experiencia que ayude a advertir aquello que no debería faltar en el relato; escribir una carta a un amigo contando las acciones, sensaciones e interrogantes en torno a la experiencia a relatar. A partir de este ejercicio de escritura los docentes avanzaron hacia la Versión 1 del relato de experiencia.

A continuación, se realizó una ronda de lectura y de primeros comentarios de pares y de coordinadores a estas producciones, en la que se ofrecieron preguntas, observaciones, sugerencias, para enriquecer las decisiones de reescritura y profundizar en la indagación de la experiencia identificada y seleccionada con vistas a avanzar en la reescritura de esta primera versión del relato. Seguidamente, tuvo lugar un plenario, en el cual se realizó una ronda de lectura y de comentarios compartidos en torno a los relatos producidos en el encuentro.

A partir de la puesta en común de estas primeras versiones del relato, se hizo la siguiente propuesta de trabajo virtual: el envío de una primera versión del relato a la coordinación y, después de ello, el intercambio de relatos y comentarios entre los docentes. Durante el Trayecto de Tutoría Virtual 2 se desplegaron nuevos comentarios escritos de pares y de coordinadores a las producciones textuales.

En ocasión del *Tercer Encuentro Presencial*, se desarrolló una conversación informada sobre las tareas de edición pedagógica de relatos. Así, el equipo de coordinación hizo una breve introducción sobre el “ejercicio de comentar”. Hasta el momento, los comentarios que venían haciendo a las producciones de los compañeros, tanto orales como escritos, apuntaban al texto en general: a su estructura, a su grado de comunicabilidad, a su estilo. Se tornaba indispensable comenzar a sumergirse aún más en los relatos, haciendo comentarios escritos, entrelazados en el texto, que permitieran expedirse con firmeza sobre determinadas partes del relato en especial o sobre alguna oración o frase en particular. En otras palabras, era necesario profundizar las acciones de la “edición pedagógica” de los relatos con el propósito de expandir o ampliar los aspectos que así lo ameritaban; modificar o cambiar aquello que no quedaba claro; suprimir o quitar lo que no aportaba algo sustantivo al relato o se desviaba de su intriga narrativa. La conversación giró en torno a algunas cuestiones medulares para el proceso de documentación narrativa: la doble posición de autor y de comentarador de relatos pedagógicos (como emisor de comentarios, pero también como receptor de comentarios); el rol de indagador

de la propia experiencia y de la de otros; de qué modo tuvieron o no lugar en la reescritura de los relatos las sugerencias y comentarios de los pares y de la coordinación, etc. De este debate surgieron interrogantes muy potentes para repensar entre todos esta etapa crucial –la de edición pedagógica- del proceso de documentación narrativa: cómo hacer sugerencias y comentarios a otro colega sin ofender y cómo procesar emocional y cognitivamente las sugerencias propuestas por un par. Las conclusiones de este momento tuvieron que ver con el plus que comportan los comentarios de otros docentes en tanto suman sentido, comunicabilidad y comprensión a los propios textos, y también aludieron a que los lazos de confianza y las relaciones empáticas que puedan establecerse entre los docentes son determinantes en el proceso de edición de los relatos.

A continuación, se dio lugar a una ronda de lectura de la nueva versión de los relatos y al intercambio de comentarios orales sobre los mismos. Seguidamente, el trabajo fue de a pares con la intención de hacer comentarios escritos en virtud de las notas y apuntes realizados en torno a la nueva versión del texto que cada uno había dispuesto en la ronda de lectura, y retomando además las cuestiones sobre la edición pedagógica que habían sido conversadas anteriormente. Luego, en plenario, se dio paso a una ronda de intercambio y conversación sobre la propia experiencia de escritura y de realizar comentarios a los relatos de los demás docentes narradores. Es decir, de cómo el proceso de documentar narrativamente sus experiencias de articulación iba siendo potencialmente formativo y fortalecedor de sus prácticas pedagógicas. Interesaba conocer cómo el trabajo colectivo de reflexión e indagación iba repercutiendo en el propio proceso de reflexión e indagación a través de la escritura. Dos preguntas específicas se orientaron en este sentido: ¿Qué me pasó con los comentarios escritos a mi texto?; ¿Qué me pasó con los comentarios orales a mi texto?

El equipo de coordinación acompañó y sugirió orientaciones específicas para la escritura de la versión 3 de los relatos durante el Trayecto de Tutoría Virtual 3.

En el *Cuarto Encuentro Presencial* se desarrollaron “Clínicas de Edición”, es decir, el análisis de las transformaciones de algunos de los relatos de experiencias. El objetivo fue monitorear el proceso de reescritura y edición pedagógica de los relatos de los participantes, y analizar los estados de avance y las transformaciones entre las sucesivas versiones de los textos. A continuación, los docentes trabajaron de forma individual y sobre el propio relato, en la aplicación de un protocolo de orientación para la edición pedagógica de relatos. Luego, se desarrolló un trabajo colaborativo en el cual la coordinación y los pares realizaron comentarios y sugerencias a partir del trabajo con dicho protocolo, para orientar la edición pedagógica del relato con vistas a la escritura de la versión preliminar de los relatos.

Posteriormente, se les solicitó en el marco del Trayecto de Tutoría Virtual 4 el envío de una versión preliminar del relato en virtud de lo trabajado con el protocolo. En esta etapa, los esfuerzos de la coordinación estuvieron dirigidos a avanzar hacia la versión preliminar de los relatos pedagógicos, esto es, que los docentes fueran definiendo aspectos cualitativos estratégicos de sus

experiencias en vistas a reconstruir los saberes pedagógicos puestos en juego en ellas. Se acordó realizar una ronda virtual de lectura de todos los relatos en el actual estado de avance.

En el *Quinto Encuentro Presencial* cada participante presentó su propia “clínica de edición”, es decir, un análisis de las transformaciones que fue experimentando el relato entre las distintas versiones. Algunas consignas que orientaron el trabajo de análisis se vinculaban con la identificación tanto de comentarios que hubieran tenido efectivamente lugar en las reescrituras del relato, así como de aquellos que no fueron tomados en cuenta y el por qué de estas decisiones. También, se focalizó en la descripción de las modificaciones puntuales que hubieran sido provocados por comentarios de otros docentes narradores o de la coordinación y el o los cambios que dicho comentario operó en el propio texto: ya sea operaciones de expansión, de cambio, de quita, y cuál había sido el propósito de cada una de ellas. Luego de este trabajo de análisis, se compartieron en plenario las clínicas elaboradas y se reflexionó sobre los aportes que la lectura de los relatos de los colegas trae a la propia escritura de la versión final del relato. Nuevamente, se destacó la importancia del trabajo colectivo de reflexión y sus repercusiones en el propio proceso de escritura.

Durante el Trayecto de Tutoría Virtual 5 se propuso avanzar en la versión final del relato, a partir de lo trabajado en las clínicas de edición y con los comentarios finales que la coordinación aportó individualmente a cada relato. Esta vez se trató de comentarios “entrelazados” o “entretejidos” en el texto, sobre aspectos o cuestiones puntuales de algunos pasajes.

De esta manera, el *Sexto Encuentro Presencial* consistió en un Ateneo Semipúblico, en el cual se compartieron los relatos en su versión final. La actividad se centró en la lectura y la conversación, el intercambio y la interpretación entre colegas en torno al saber producido y recreado. En un primer momento, se desarrollaron “miniateneos” (de 3 ó 4 personas) en los cuales se leyeron y comentaron oralmente los relatos en los pequeños grupos. Se pasó luego a la lectura de algún fragmento (seleccionado por cada autor en virtud de la significatividad atribuida por el mismo) de todos los relatos. Finalmente, el equipo de coordinación abrió una conversación a partir de la presentación de un análisis interpretativo del corpus de los documentos narrativos. Dicha lectura analítica de los relatos, desarrollada a través de un proceso sistemático, colectivo y colaborativo, intentó dar cuenta de la experiencia vivida y narrada por los docentes a través de la reconstrucción de algunas “tematizaciones” o “núcleos de sentido”. A partir de las tematizaciones o interpretaciones presentadas por el equipo de investigación y coordinación se desarrolló una intensa conversación donde las hipótesis interpretativas de este equipo fueron tensionadas con las propias interpretaciones de los docentes narradores. Por último, y ya cercanos al momento final del itinerario de documentación narrativa, el de publicación y posterior circulación de los relatos pedagógicos, se debatieron colectivamente algunos criterios y pautas de edición para la publicación (gráfica y/o virtual) del cuerpo de relatos pedagógicos escritos por los docentes de formación técnico profesional y de formación general.

3. Algunas primeras tematizaciones pedagógicas en torno de relatos de experiencias de formación técnico-profesional

En este apartado presentamos algunos comentarios y una lectura analítica de los relatos pedagógicos producidos mediante el dispositivo reconstruido en el apartado anterior. Es necesario aclarar que tanto la lectura que aquí ofrecemos como las hipótesis interpretativas implicadas en ella –presentadas en forma de *tematizaciones pedagógicas*- son sólo algunas dentro del amplio espectro de las posibles⁵.

Resulta necesario explicitar algunas de las premisas que guían nuestra tarea de análisis e interpretación. En primer lugar, los relatos ya son en sí mismos una interpretación y recreación de sentidos por parte de los docentes narradores: en el mismo acto de escritura, ellos objetivan su saber, lo ven en perspectiva, lo configuran, lo reflexionan, lo comunican, en definitiva, lo “leen” e “interpretan”. Por ello, ineludiblemente, nuestra propia lectura será una “interpretación de interpretaciones”. No obstante, esta no procura ni acabar, ni forzar, ni imponer los sentidos desplegados por sus autores, los docentes. Por el contrario, se aspira a detallar y puntualizar los núcleos de sentido pedagógico -las articulaciones discursivas- que dan cuenta de la experiencia vivida, del currículum en acción y que, desde nuestra perspectiva, parecieran estar entranando los modos con los que los docentes piensan, reflexionan y cuentan sus experiencias pedagógicas.

La intención aquí es plantear algunas ideas preliminares acerca del conocimiento generado por los docentes participantes. Nuestro interés es el de conocer, comprender e interpretar algunos indicios que aparecen acerca de las diversas prácticas docentes y desarrollos institucionales y algunos desafíos y tensiones, que aún tienen forma de inquietudes pedagógicas a desentrañar.

Los relatos, en diferente medida y de diversos modos: formulan problemas pedagógicos surgidos al ras de las prácticas de articulación que ellos mismos probaron; ensayan reflexiones pedagógicas y se interrogan en torno de esos problemas, su origen, desarrollo y posibles resoluciones; ofrecen estrategias pedagógicas -y didácticas- de abordaje; caracterizan nítidamente a los sujetos pedagógicos (el sujeto que aprende y en algunos casos al sujeto que enseña) y sus relaciones con el proceso de transmisión de saberes. También se detienen, en mayor o menor grado, en la descripción del contexto y del ambiente institucional en el que tienen lugar las experiencias desplegadas; establecen el posicionamiento de los docentes como educadores; explicitan los saberes y aprendizajes que los docentes construyen y ponen en tensión a través de la reflexión sobre la experiencia relatada; muestran las tensiones que provocan esas experiencias con las prácticas educativas convencionales; intercalan, explícita o implícitamente, incertidumbres surgidas en la reflexión de la experiencia.

⁵ Por razones de espacio, presentaremos en este trabajo sólo algunas de las tematizaciones pedagógicas que hemos elaborado en el marco de este proceso de investigación-formación-acción en particular.

Los núcleos de sentido giran en torno al modo en que se articulan discursivamente todos estos elementos -problemas, reflexiones y estrategias pedagógicas; las posiciones y relaciones entre sujetos, conocimientos, saberes y aprendizajes y las tensiones, incertidumbres y proyecciones- en los relatos.

La lectura de los relatos nos permite anticipar algunos de los ejes analíticos que ellos muestran: expresan los retos y tensiones que conlleva el encuentro entre distintas culturas y generaciones, entre tradiciones docentes diferenciadas y entre trayectos profesionales disímiles; nombran ciertas inquietudes pedagógicas con estudiantes heterogéneos; revelan de qué modo el espacio, los tiempos y los recursos materiales atañen a las decisiones en torno a cómo enseñar y a cómo gestionar los centros educativos; expresan obstáculos e incertidumbres. De esta manera, estos ejes de interpretación se despliegan en los relatos permitiendo delinear núcleos de sentido en torno de la vida en las instituciones involucradas en el proyecto de articulación entre la formación técnico-profesional y la formación general en la educación secundaria.

El análisis e interpretación exigieron poner a dialogar los documentos narrativos entre sí, visualizar matices y relieves, para mostrar sus puntos de convergencia y divergencia desde la perspectiva tácita de que constituyen un conjunto (un corpus); para finalmente tratar de identificar los núcleos de sentido que estarían organizando parte del pensamiento pedagógico de los docentes autores.

Sacarse la mochila y ponerse el casco: tensión de tradiciones/identidades docentes diferenciadas

Para los docentes que hicieron su socialización profesional en la educación general y/o en la de jóvenes y adultos, la formación técnico-profesional interpela la reproducción de la lógica escolar “pura”. Estas lógicas diferenciadas han ido trazando históricamente tradiciones docentes disímiles, formas de enseñanza divergentes, objetos de conocimiento distintos, e incluso han apuntado a diferentes sujetos sociales como sus destinatarios.

Como vemos en algunos relatos, las estrategias, dispositivos, recursos o herramientas de la ‘mochila’ de educación tradicional que los docentes traen, se ven cuestionados frente a la formación técnico-profesional:

“Cuando comencé, lo tomé con la seriedad y responsabilidad que merece cualquier trabajo; pero, al poco tiempo, me di cuenta de que éste no era como cualquier otro trabajo y de que esta escuela no era como cualquier otra escuela. Lo que la diferenciaba de las otras en las que trabajaba era, principalmente, su proyecto de articulación con Formación Técnica-profesional.

El comienzo no fue sencillo. Yo venía con toda una mochila de educación tradicional de la que me tuve que ir deshaciendo de a poco.

(...) Por suerte, para la mayoría de los profesores con los que yo tenía que articular también era la primera vez que trabajaban de este modo; por lo cual,

compartíamos los mismos temores y las mismas expectativas.”(Rodríguez, 2011).

“Otro trabajo”, “otra escuela”, diferentes a los acostumbrados, nos hablan de la desestabilización que sufre esta posición docente ante las nuevas “exigencias”:

“Me encontré contando el proyecto a los docentes y fueron momentos de tensión. Lo único que podía permanecer eran los contenidos, pues había que reestructurar todo lo demás: la forma de transmisión, los tiempos, los ritmos. Estábamos cambiando estructuras que estaban consolidadas”. (Marchi, 2011)

“(…) costó más, porque los profesores venían con currículas y desarrollos que practicaban en otros secundarios y había que amoldarlos a las necesidades de la Formación Profesional, cambiando también el orden y los tiempos de la enseñanza de los contenidos”. (Tranquilo, 2011)

Se trata de un proceso de desestructuración y re-estructuración que genera tensión. La desestabilización de la propia posición docente asumida es provocada por el desafío o el reto de que “ahora hay que hacer otra cosa”:

“No quise saber si les gustaba o no la literatura (hice un diagnóstico ritual y sobre esto planifiqué para las dos horas semanales de la materia). (...)...porque está bien, yo había elegido estas horas y la ilusión era que en el marco de la especialidad quienes participaban se acercaran a la literatura, suavemente, le hicieran un lugar a los textos literarios, a la poesía, a los relatos en sus enciclopedias escolares y en sus vidas. Pero ahora, había que hacer otra cosa.” (Aimé, 2011)

“Aparecían en este tiempo palabras nuevas, que yo no había escuchado antes en pedagogía, como ‘articulación’, ‘pareja pedagógica’, ‘integración’... así de cambiante es este mundo docente.” (Cavrecich, 2011)

Algunos relatos aluden a una suerte de resolución, a un desenlace frente a una posición docente asumida y ahora desestabilizada ante el desafío de la innovación: se trata de un re-situarse, re-posicionarse, en palabras de uno de los relatos, de “asumir sin dejar de ser”; es decir, incorporar nuevas miradas y enfoques acerca de lo que implica “ser docente” de formación técnico-profesional, y generar y ayudar a resolver nuevas inquietudes, preguntas y recursos desde la experiencia educativa:

“-Es fácil, profesora, usted tiene que ponerse el casco y venir con nosotros a la obra”. Ponerme el casco... un metáfora erudita como relámpago me atravesó: “Claro, texto, trama, construcción de los sentidos” y un temor, erudito él también: “Entonces yo no los llevo al mundo letrado, tengo que dejar que ellos me lleven al terreno... ¿pero para qué? (...) Y ahí supe que ella me había hablado en aquella clase de asumir sin dejar de ser...” (Aimé, 2011)

“En la carrera que estudié tuve muchas materias que nos enseñaron a conocer las diferentes organizaciones, a gestionarlas y administrarlas. Algo que me quedó muy grabado decía que “los componentes de las organizaciones deben adaptarse continuamente unos a los otros, y si no lo

consiguen suceden dos cosas, o viven con una relación en eterno conflicto (cosa muy poco saludable) o deben abandonar la organización.

El hecho era que encontramos un lugar de trabajo formidable, con una comunidad educativa maravillosa, y se notaba claramente que nadie iba a ser capaz de renunciar, por lo que la decisión era obvia... Habría que adaptarse. Tendríamos que compatibilizar y conciliar posiciones a fin de optimizar nuestras tareas". (Cavrecich, 2011)

Por su parte, para los docentes que pertenecen estrictamente al campo de formación técnico-profesional y trabajaban en articulación con los profesores de formación general, se presenta el desafío de consensuar objetivos y de planificar y coordinar sus clases, recursos, tiempos y espacios de manera conjunta con otros docentes (los de la formación general). En este mismo sentido, el desafío para los directivos se traduce en términos de potenciar la instrumentación del proyecto promoviendo relaciones horizontales entre los docentes de las dos modalidades (con sus consiguientes lógicas diferenciadas, que han cristalizado identidades docentes divergentes) y "armando equipo":

"Después de varios meses, todos empezaron a entender de qué se trataba y comenzaron a trabajar en equipo, que es lo que se necesita de los docentes para llevar a cabo el proyecto. Dejaron de mirarme con antipatía por mis pedidos de planificaciones, tiempos de desarrollo de cada tema, cambio en el orden de los mismos, etcétera."(Marchi, 2011)

"Los profesores asumieron el desafío y hoy es un constante diálogo para lograr aprendizajes significativos". (Tranquilo, 2011)

"En la administración también debimos realizar algunos ajustes puesto que los docentes vinculados a la enseñanza de la "cosa específica", es decir, referida a oficios de la industria de la construcción, debían ser dados de alta desde nuestra dirección. Dicho acontecimiento por supuesto significó realizar un abordaje distinto en las tareas que debían desarrollar los integrantes de esta área de trabajo". (Giménez, 2011)

"Cuando abrimos el 2º año fue distinto, hubo nuevas materias, nuevos profesores que se sumaron y fueron alentados por el resto que tenían la experiencia y transmitían su optimismo a los recién llegados. Reconozco que fue más fácil, había más confianza. Armaron un buen equipo. Hoy todos opinan, todos proponen. Aportan lo mejor de ellos." (Marchi, 2011)

Más allá de los avances alcanzados, ¿qué es lo que desestabiliza a los docentes protagonistas de estas experiencias, provenientes de distintas tradiciones profesionales? Por un lado, resulta una novedad para los docentes la formulación de relaciones transversales entre los conocimientos de los diferentes campos y sus modos de cruzamiento y articulación.

La preeminencia del saber práctico sobre el saber teórico

La innovación pedagógica que supone el proyecto de articulación entre la formación técnico-profesional y la formación general pone el énfasis en un replanteo curricular y didáctico. Se adaptan las instancias educativas formales, definidas por la obligatoriedad de la secundaria, a la lógica de construcción de

la formación técnico-profesional, de la formación para el trabajo. En este sentido, se tracciona todo el acontecer del trabajo pedagógico y, una vez más, esto desestabiliza tanto las formas de enseñanza como los objetos de conocimiento de los campos disciplinares escolarizados:

“Digo, todo iba bien... hasta que asistimos a una jornada centrada en la capacitación para la articulación entre la formación profesional y la formación general. El objetivo de esta jornada era “capacitarnos” para que pudiéramos programar intervenciones que dieran cuenta de esa articulación. Llegué al aula el miércoles siguiente a la jornada, era momento de terminar de planificar lo que restaba del año, elegir una novela para leer juntos y hacer “algo” con la literatura y la construcción. Eso les dije a mis estudiantes: —Tenemos que hacer algo para articular literatura y construcción y yo, realmente, no sé cómo articular esto “de verdad”, y que no resulte un “como si”, de “mentiritas”...” (Aimé, 2011)

“¡Un nuevo desafío! ¿Cómo acomodar los temas prioritarios de mi materia a los objetivos de esta modalidad? ¿Cómo consensuar con el resto de los compañeros qué contenido dar, o cómo darlo, con qué estrategias o con qué significatividad? Pasé entonces por la rara sensación de sentir que volvía al profesorado y que era necesario replantearme mi práctica docente y repreguntarme: ¿qué quiero que los alumnos puedan lograr con estos temas que seleccioné para tratar en esta clase? La respuesta no dependía sólo de mí. Pude entender que mi autonomía docente no era tal cual nos la habían grabado en el profesorado.” (Cavrecich, 2011)

“A algunos les costó más; me preguntaban:- ¿Y yo cómo relaciono mi materia con la construcción?, si no tiene nada que ver... Fuimos caminando juntos encontrando núcleos que se podían compartir. Estuve durante meses pensando sobre qué articular con qué, buscando todos los nexos posibles entre las distintas materias. Y si hablamos de los tiempos, nos teníamos que poner todos de acuerdo... todos teníamos que ceder... Algunos preguntaban: - ¿Por qué siempre yo debo cambiar algo? ¿Por qué todos me piden a mí? ¿Y cómo hago con lo que yo tengo que dar si me ocupo de los temas que me piden? Fue difícil responder tantas preguntas. Recién estábamos empezando”. (Marchi, 2011)

Pero más allá del énfasis puesto en la secuenciación y ordenamiento de temas y contenidos de las asignaturas, también están presentes en los relatos las preguntas o reflexiones sobre el enseñar, sobre su práctica docente, sobre los estudiantes, sobre el sentido de aprender tal o cual contenido y también sobre la necesidad de experimentar otros modos de capacitación o formación para la articulación.

A través de los relatos podemos advertir que las estrategias pedagógicas que describen los docentes han surgido de establecer un problema pedagógico, tantearlo, sopesarlo y contextualizarlo. Así, vemos que el saber pedagógico que producen estos docentes al ras de estas experiencias singulares que narran emerge de una redefinición (generada e impulsada por el proyecto de articulación) de los marcos regulativos de las prácticas más convencionales e institucionalizadas de la educación de jóvenes y adultos y de la formación técnico-profesional:

“Corría el mes de abril y comenzamos a ver el tema de las primeras civilizaciones y a desarrollar el Egipto antiguo, y pensé en las pirámides. Para mí era un desafío articular el tema con la orientación ¿Qué sabía yo de construcción? ¿Y si me mando cualquiera? Muchas veces trabajé y reflexioné sobre las pirámides, sobre el período en que fueron construidas, el espacio geográfico, las funciones que cumplían y hasta incluso la mano de obra que se utilizó, pero ¿qué materiales de construcción se utilizaron? ¿Y las herramientas? ¿Hay planos antiguos que señalen como se construyeron? Todas esas eran cuestiones a aprender por mí”. (Sáenz de Tejada, 2011)

“La idea fue la siguiente: que cada uno de ellos, y yo también, comentáramos, en el caso de tenerlas, nuestras experiencias laborales por más raras que fueran. (...)Luego de contarles a los chicos esta historia con final feliz, ellos mismos observaron que mi primer trabajo consistía en aplicar los contenidos del curso que estaban realizando. A muchos de ellos les gustó y otros vieron en ese relato una motivación extra para que su historia alguna vez pudiera ser como la mía. Sin el ánimo de conseguirlo en lo inmediato, logré que ellos vieran en algo tan aburrido como mi curso la posibilidad de una próxima inserción laboral o de poder gestionar su propio empleo, a través de las herramientas que les otorgaba. Yo solamente quería que vieran reflejado en la realidad que lo que estudiaban realmente les serviría para algo.” (Asensio, 2011)

El trabajo junto con otros docentes, el diálogo entre ellos, la planificación conjunta son elementos que irrumpen con fuerza en los relatos como lo novedoso del proyecto de articulación entre la formación general y formación técnico-profesional.

Vemos que el lugar que ocupa el conocimiento -y su transmisión y apropiación- es resignificado desde las perspectivas y comprensiones pedagógicas que construyeron estos docentes en la cotidianeidad de su tarea. De esta manera, ¿qué se enseña?, ¿por qué se enseñan determinados conocimientos?, son preguntas que están presentes a lo largo de todos los relatos y fue materia de discusión en todos los encuentros del taller. Vemos que se va generando otra relación entre el conocimiento formalizado, el saber práctico y los criterios de selección y secuenciación didácticas de los contenidos. No obstante, cabe preguntarse qué ocurre con los de criterios de transmisión: si la forma en que se transmite el conocimiento “hace” al conocimiento mismo. Es decir, si cambiando la manera de enseñar un conocimiento, se está cambiando la forma de concebirlo, de pensarlo, de construirlo.

Asimismo, se plantea una tensión entre dos tipos de conocimientos, anclados en cada una de las modalidades de formación. Por un lado, se identifica un saber abstracto, teórico, que presenta dificultades para ser aprehendido y que está vinculado más estrechamente con la formación general; y por otro, el conocimiento práctico como un saber útil, aplicable, significativo, característico de la formación profesional. En este sentido, los relatos plantean el desafío de “hacer palpable” el contenido teórico, de poder demostrar su utilidad y su aplicabilidad a la realidad y al contexto de aprendizaje:

“Para nosotros en el verdadero desafío es apuntar a una enseñanza significativa, en la que los alumnos puedan responderse la pregunta: “¿para qué me sirve lo que estoy aprendiendo?” (Marchi, 2011)

“... existe allí un grupo de alumnos a quienes todo lo que esté referido a cuestiones lógicas y/o abstractas les cuesta mucho entenderlas. (...) Justamente es allí, en ese ambiente tan variado, donde dicto Auxiliar Administrativo, un curso de formación profesional, al cual si no se le encuentra significatividad o aplicación a la realidad desde el punto de vista práctico/laboral, es muy difícil que se entienda. Es por ello que a los alumnos mucho no les interesa, ya que la mayoría se rehúsa a pensar en abstracto”. (Asensio, 2011)

“Lo difícil para mí es explicar algo que me resulta tan fácil pero que a ellos se les vuelve maravillosamente complicado; no asustarlos con estadísticas, índices o cualquier cosa inherente a la economía, y en cambio, armar una relación de ida y vuelta con los alumnos. Este fue mi primer desafío. Aún hoy lo es. Encontrar la forma de hacerlo palpable, visible para ellos.” (Da Costa, 2011)

“Mi materia tiene la ventaja de poder ser articulada con casi todas las demás áreas. Resulta muy significativa para los alumnos, ya que, ven aplicada de manera práctica esta interrelación. Les resulta clara la utilidad de manejar el inglés para desempeñarse mejor y lograr progresos en su vida personal y profesional.” (Cirucci, 2011)

“Por lo general, de los programas de Historia, el de primer año es el que menos llegada tiene a los alumnos, cuesta que se enganchen, es historia antigua y no le encuentran el vínculo con su realidad, se dificulta que le encuentren sentido al contenido. (...)¿Para qué nos sirve saber esto? Me preguntaban. Sabía que en algún momento iba a aparecer esa pregunta... siempre aparece. Se me planteaba el desafío de demostrar que para algo servía, que tenía sentido saber”. (Sáenz de Tejada, 2011)

Está claro que el criterio de validación de los saberes está puesto en su utilidad práctica y en el provecho que potencialmente comporta para el mundo laboral. No aparece fuertemente la problematización de la educación como transmisión cultural y socialización, aunque sí como inclusión, no sólo educativa sino también laboral y, a través de esta, social. Cabe preguntarse cómo juegan aquí las otras funciones centrales de la educación secundaria, que tienen que ver con la construcción de ciudadanía, la formación de sujetos críticos y el horizonte de los estudios superiores.

Vocación para formar/Formar una vocación

Como señalamos anteriormente, algunos pasajes de los relatos nos hablan del establecimiento de un vínculo particular en el que se confrontan las visiones de los docentes de formación profesional con las de los de formación general. Otro sentido que se desprende del análisis interpretativo de los relatos, vinculado con la demarcación de las lógicas de estas dos tradiciones docentes, sitúa de un lado a los docentes jóvenes y nóveles de la formación general, con recorridos profesionales y formativos diversos, y que reconocen a la docencia

como una “vocación nunca imaginada” (aunque pareciera ser que la experiencia de ser docente en este singular proyecto provoca una afirmación de esa vocación desconocida o antes no elegida y el consiguiente involucramiento y compromiso con él). Por el otro lado, ubica a los docentes de la formación profesional, “experimentados”, idóneos, con una clara vocación de formar para el trabajo y con trayectos profesionales fuertemente vinculados a la formación técnico-profesional:

“Más allá de mi corta edad (26 años) y luego de un secundario bastante tedioso, un estudio universitario que cambió mucho mi forma de ver las cosas y mi experiencia laboral (corta pero bastante entretenida), surgió en mí un potencial como docente que yo nunca imaginé que podía llegar a tener”. (Asensio, 2011)

“Las vueltas de la vida, que nos sorprenden a diario, me colocaron en este lugar. Y aunque no me lo propuse, hoy soy docente”. (Da Costa, L. 2011)

“Empecé a trabajar como docente en una escuela técnica en el año 1977 (...) Después de otras escuelas y de otros cargos jerárquicos, concursé para el cargo de Inspector a Nivel Provincial en tres oportunidades. Sin embargo, nunca acepté los cargos; había algo, otra cosa, que era mi verdadera vocación: la Formación Profesional, Formar para el mundo del Trabajo”. (Tranquilo, 2011)

“Cuando me integré al conjunto de Docentes de Formación Profesional pedía siempre salir a las zonas periféricas más necesitadas, nadie mejor que el que vivió la pobreza extrema por dentro para reconocer las necesidades de las personas marginadas y a través de un oficio poder brindarles la posibilidad de su crecimiento económico.”(Sánchez, 2011)

El hecho de que diversas trayectorias docentes se condensan en el proyecto de articulación es una oportunidad para problematizar y repensar esas tradiciones y cómo ellas juegan a la hora de construir identidades dentro de la docencia.

Con caras de “pibes” y “pibas” perdidos, adultos trabajadores responsables

En todos los relatos del corpus se pueden identificar descripciones o referencias orientadas a caracterizar, con diversa extensión y detenimiento, a los sujetos de las experiencias que se reconstruyen. Muchas de las caracterizaciones iniciales y de los interrogantes e inquietudes que plasman en sus relatos los docentes narradores acerca de los sujetos que aprenden en el ámbito de la Formación Profesional y de la Educación de Jóvenes y Adultos remiten a un público identificado como “heterogéneo”, conformado por adolescentes en riesgo, trabajadores de oficios sin matrícula y adultos en busca de una salida laboral. Como anticipábamos en otro de los apartados, el ingreso -tanto en la educación de jóvenes y adultos como en la formación profesional- de “nuevos sujetos” viene a tensionar la representación del sujeto que tradicionalmente era destinatario de estos tipos de formación. Se trata de los adolescentes-jóvenes, que han desertado o han sido expulsados de la

escuela común y que son descriptos como tomados por el desgano, la inercia, en situación de riesgo, sin convicciones de formarse en el área de la formación técnico-profesional, perdidos, algunos de los cuales se sienten interpelados y se embarcan activamente en las experiencias pedagógicas en cuestión pero muchos otros no lo hacen:

“Los alumnos eran más, muchos más; ya no solamente trabajadores que al terminar sus jornadas se llegaban hasta nuestras aulas para procurar mejorar sus vidas en función de nuevos conocimientos; ahora veíamos gente más joven, gente con caras de pibes y de pibas. Algunas de esas caras evidenciaban saber lo que querían, otras eran tan neutras que ni siquiera daban la sensación de querer algo. Había otra población, seguían siendo adultos pero sabía positivamente que necesitaban otro trato”. (Giménez, 2011)

“Mientras les daba una cálida bienvenida, entró un joven de contextura robusta, musculosa, relativamente bien vestido. Con paso decidido musitó entre dientes un “Buenas...” y se ubicó sin dudar en la anteúltima fila; se recostó contra la pared y mirando hacia atrás se puso a charlar con total naturalidad con otro joven, quien ya sentado en la última fila lucía una inmutable gorrita de jean”. (Pérez Amicone, 2011)

Por el otro lado, en los relatos se diferencia a estos de los estudiantes adultos trabajadores, interesados en la formación profesional y la posibilidad de salida laboral, responsables, comprometidos y cansados al llegar a la escuela:

“Estos adultos que enriquecen nuestra tarea diaria, llegan a la escuela con todo un entorno muy complejo. Son alumnos muy perceptivos, con horarios acotados para el estudio, muy frágiles ante el desánimo.” (Cavrecich, 2011)

(...) Por otro lado, en las primeras filas, participaban trabajadores y desocupados con mucha predisposición, algunos con más, otros con menos años, casi todos denotaban su interés en la charla”. (Pérez Amicone, 2011)

“Este grupo que asiste en el turno tarde es heterogéneo dado que en él encuentro diversidad de personalidades y características. Mis alumnos van desde chicos que no encuentran el rumbo, desinteresados y sin preocupaciones, a otros que, precisamente, son todo lo contrario: adultos y jóvenes que trabajan, que tienen la responsabilidad de mantener a sus casas, que son la única fuente de ingresos y, en muchos casos, mantienen a sus hijos a pesar de sus humildes condiciones”. (Asensio, 2011)

Se entrevistó una distinción en la caracterización entre los adultos trabajadores y los adolescentes desganados. A los primeros se les reconoce como portadores de saberes, aquellos que fueron construidos en la experiencia laboral o profesional previa o actual. En cambio, a los segundos se los concibe desde la carencia, la falta. Vale destacar que los docentes dan cuenta de cierta dificultad para lograr la integración entre ambos grupos, cuestión que ha sido esbozada en los relatos pero sería necesario indagar con mayor profundidad en el futuro. No obstante, los relatos dan cuenta de que la propuesta de articulación es altamente valorada por sus propósitos y que el proyecto representa para los estudiantes una segunda oportunidad para “saldar una deuda pendiente”, para retomar la confianza en sus proyectos personales y profesionales, y como una

apuesta a futuro a través de la inserción social y laboral. La terminalidad de los estudios secundarios representa un anhelo, un bien preciado, la posibilidad de retomar un derecho que había sido relegado:

“Para ellos significa encontrar un sentido, un vehículo que los conduce a culminar por fin sus estudios, pero con ese plus distintivo que es la salida laboral otorgada por la formación profesional. En otras palabras, este proyecto trata de darles la confianza, la esperanza y la oportunidad, no sólo de insertarse nuevamente en el mundo laboral sino también de creer otra vez en sí mismos, en sus capacidades y proyectos”. (Da Costa, L. 2011)

Asimismo, se deja entrever en los relatos de los docentes la tensión entre sostener el eje pedagógico de sus propuestas y la necesidad de una intervención orientada a conformar un espacio de contención, pero sin que esto “naturalice” situaciones y condiciones que obstaculizan los procesos educativos que esos espacios educativos proponen. Frente a esta situación, algunos de los documentos narrativos nos cuentan de los afanes de los docentes protagonistas por incluir, por acercarse, por atraer, por tentar a quienes aún no están interesados en su propuesta, y de las estrategias que despliegan para revertir estado de cosas (aunque no siempre lo consigan), en tanto comprenden que, tanto las de estos adolescentes y las de estos adultos, quizás sean subjetividades estigmatizadas. Los relatos pedagógicos permiten echar una mirada a estos sujetos muchas veces invisibilizados:

“Sé que mucha gente desconoce la realidad de cómo viven, dónde, cómo está compuesta una familia tipo (madres solteras, historias penales), cómo una simple lluvia termina siendo para ellos una catástrofe... Y lo más importante: sienten la falta de oportunidades laborales. Y lo que es peor: la discriminación y la sensación de sentirse olvidados” (...) “Los alumnos son quienes merecen, siempre, un capítulo aparte. En ellos encontré otras necesidades, otras realidades, otras inquietudes. Personas con miedos y dudas iguales que las mías, pero más justificadas. Esos alumnos me demostraron que necesitaban aprender, pero sobre todo querían ser tenidos en cuenta...”. (Da Costa, L. 2011)

Algunas conclusiones

Entendemos que, para los docentes participantes, incorporarse en esta propuesta los interpeló vivamente en sus propios saberes, destrezas y experiencias formativas; implicó en ellos el hecho de posicionarse como docentes autores de relatos pedagógicos que se transformaron cuando contaron y escucharon historias acerca de las decisiones y las estrategias que ponen en marcha en vistas a lograr la articulación entre la Formación Técnico-profesional y la Formación General Secundaria. Significó sostener una interpretación narrativa de sí mismos y atreverse a una reconstrucción relatada de la propia posición en la enseñanza y de la propia identidad como docentes. Además, el proceso de trabajo permitió que, al compartir con otros colegas las estrategias que fueron pensadas y elaboradas con el saber generado a partir de su propia experiencia en situaciones específicas, se les hayan despertado otras preocupaciones, certezas e interrogantes pedagógicos; facilitó también que los docentes autores y la coordinación del taller pudiéramos permutar, incorporar o

suspender algunos sentidos pedagógicos acerca del oficio de enseñar en esta modalidad singular.

Así, sostenemos que a partir de los relatos producidos en el marco del taller (es decir, de las interpretaciones pedagógicas que los docentes pusieron en juego en ellos) y de las hipótesis interpretativas de la coordinación (en forma de comentarios, notas y tematizaciones pedagógicas) se generaron materiales para ser tenidos en cuenta en la elaboración de propuestas para la definición de políticas públicas y el diseño de intervenciones educativas en instituciones destinadas a los jóvenes y adultos, así como propuestas para la formación de docentes que se desempeñen en ese ámbito.

Bibliografía

AIME, Susana “Literatura en construcción. De cómo la alumna Susana Laterza, poeta y mujer con casco, dijo qué podía hacer yo con esto de la literatura y la construcción” en: AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.

ALLIAUD, A. 2006. “Experiencia narración y formación docente”; en: Revista Educación y Realidad. V. 31 Nro 1. Porto Alegre.

ANDERSON, G. y HERR, K. 2007. “El docente-investigador: la investigación acción como una forma válida de generación de conocimientos”, en: Sverdlick, I. (comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires, Noveduc.

ASENSIO, Mariano (2011) “Aprendiendo a motivar” en: AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.

BATALLÁN, Graciela. 1999. “La aproximación de la etnografía para la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile”, en: Revista del IICE, Año VIII, N°14. Buenos Aires: IICE/FFyL/UBA.

BOLÍVAR, A. 2002. “¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en: Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, N°1.

CAVRECICH, Noemi M. “¿Docente del CENS, docente del CFP o simplemente docente?” en: AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.

CIRUCCI, María R (2011) “Inglés, una herramienta más a emplear” en: AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.

CONNELLY, F. M y CLANDININ, D. J. 1995. "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, Laertes.

DA COSTA, Leandro (2011) "Articulando caminos" en: AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.

DELORY-MOMBERGER, C. 2009. Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

FALS BORDA, Orlando. 2009. Una sociología pensante para América Latina. Bogotá, Siglo del Hombre Editores y Clacso.

GEERTZ, C. 1994. "Géneros confusos: la reconfiguración del pensamiento social", en: Geertz, Conocimiento local. Buenos Aires, Paidós.

GIMÉNEZ, Jorge Carlos (2011) "Algo pasaba...CFP Vs CENS" en: AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.

GUDMUNDSDOTTIR, S. 1998. "La naturaleza narrativa del saber pedagógico"; en: McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

HAYY, César Eduardo (2011) "El teorema de Hugo" en AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.

MARCHI, Nancy (2011) "Un presente que avanza para cambiar el futuro" en AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.

MCEWAN, Hunter. 1998. "Las narrativas en el estudio de la docencia"; en: McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

PASSEGGI, María Conceição y DE SOUZA, Elizeu Clementino (comps.) (2010) Memoria docente, investigación y formación. Libro II de la Colección "Narrativas, autobiografías y educación". Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

RIVAS FLORES, I. (2007). "Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento", en: Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Noveduc.

Pérez Amicone, Miguel (2011) "Más allá de la currícula..." en: AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.

SÁENZ DE TEJADA, Diego (2011) "De cómo se construyeron las pirámides y de cómo las reconstruimos" en: AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.

SÁNCHEZ, Manuel (2011) "De cañaverales y de articulaciones" en: AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.

SUÁREZ, Daniel H. (2007) "Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares", en: Sverdlick, I. (comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires, Noveduc.

SUÁREZ, Daniel; DÁVILA Paula; y otros. 2007. "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de la formación", en: In-fan-cia. Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, N° 103, págs. 37-40. Barcelona.

SUÁREZ, Daniel; DÁVILA Paula; OCHOA, Liliana. 2004. "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes" en Revista Nodos y nudos Vol. 2-N° 17, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, diciembre de 2004, págs. 16-31. Bogotá.

TRANQUILO, Roberto (2011) "Mi verdadera vocación "Formar para Trabajar" en AA.VV, Articulando historias y vivencias. Relatos de educadores de articulación: Formación Profesional y Educación Secundaria. Buenos Aires, Aulas y Andamios Editora.

WOODS, Peter (1998), Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación. Barcelona: Paidós.

ZELLER, Nancy (1998), "La racionalidad narrativa en la investigación educativa", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu editores.