



**POLÍTICA PÚBLICA, ESCUELA TÉCNICA Y REFORMA EDUCATIVA:
NARRATIVAS DE EXPERIENCIAS QUE (RE) CONFIGURAN UNA VISIÓN**

**PUBLIC POLICY, TECHNICAL SCHOOL AND EDUCATIONAL REFORM:
NARRATIVES OF EXPERIENCES THAT (RE) SHAPE A VISION**

**POLÍTICAS PÚBLICAS, ESCOLA TÉCNICA E REFORMA EDUCACIONAL:
NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS QUE (RE) MOLDAM UMA VISÃO**

Lidia Quintana¹
Jonathan Aguirre²

Resumen: En este artículo se aborda la riqueza de las narrativas (auto) biográficas para ahondar en las incidencias de las políticas públicas dentro del campo educativo. A partir de las primeras inmersiones en dos relatos de docentes de una escuela técnica del Conurbano Bonaerense, se reconstruyen sus vivencias y reflexiones en torno a las relaciones entre formación técnica secundaria y Reforma Educativa.

Palabras claves: narrativas (auto) biográficas; reforma educativa; educación técnica; política educativa

Abstract: This article addresses the richness of (self) biographical narratives to delve into the incidence of public policies within the educational field. From the first immersions in two stories of teachers of a technical school of the Buenos Aires Conurbano, their experiences and reflections on the relationships between secondary technical training and educational reform

Keywords: (self) biographical narratives; educational reform; technical education- Educational policy

Resumo: Este artigo aborda a riqueza de narrativas (auto)biográficas para aprofundar a incidência de políticas públicas no campo educacional. A partir das primeiras imersões em duas histórias de professores de uma escola técnica do Conurbano de Buenos Aires, suas experiências e reflexões sobre as relações entre a formação técnica secundária, o mundo do trabalho e os ciclos de industrialização em nosso país são reconstruídos.

Palavras-chave: narrativas (auto) biográficas; reforma educativa; educação técnica; política educacional

Recepción: 13/04/2023

Evaluado: 20/04/2023

Aceptación: 16/05/2023

Introducción

El artículo que presentamos se desprende de las primeras indagaciones resultantes de la tesis de doctorado *“La reforma educativa en la década de 1990 y la educación técnica bonaerense. Narrativas (auto) biográficas de docentes jubiladxs de escuelas secundarias técnicas del Municipio de Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires»* dirigido por el Dr. Jonathan Aguirre, dentro del Programa Específico de Formación de Investigadorxs en Narrativas (Auto) Biográficas en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Rosario. El problema fundamental que se aborda en la mencionada investigación doctoral es la articulación compleja y conflictiva de la traducción en la práctica y la puesta en acto de políticas públicas reformadoras dentro de los distintos niveles del sistema educativo argentino, específicamente en el nivel técnico en una localidad del Conurbano Bonaerense.

Proponer un estudio sobre la Escuela Técnica en Argentina, y sobre todo en la etapa de la reforma educativa neoliberal en la década de los años 90 del siglo pasado, no resulta tarea fácil. Diferentes procesos históricos posicionaron a la actual modalidad Técnico-Profesional en diferentes perspectivas, íntimamente relacionadas con los proyectos educativos en pugna y éstos-a su vez- dentro de un complejo entramado sociopolítico y cultural complejo y dinámico. Las huellas de la “vieja escuela industrial” se mantenían frente a las intencionalidades de políticas públicas sostenidas desde una visión estatal muy distinta al contexto que dieron origen a las primeras experiencias de enseñanza técnica en nuestro país. Más de diez años de aplicación de la Reforma Educativa (1993-2005) produjeron en los sistemas educativos provinciales, en las instituciones y en las identidades de lxs propixs docentes profundas marcas. Indagar e interpretar dichas políticas educativas nos permiten complejizar la mirada en relación a las tensiones, los logros y los desafíos que el Estado enfrenta en sus propuestas confrontándolas con las experiencias de lxs sujetxs que vivenciaron y materializaron dichas políticas en los diversos territorios.

Estamos en tiempos de memorialización en el sentido de buscar el rescate del pasado con cierta mirada nostálgica o ejemplificadora (Ramallo, 2019). Esta mirada se ha extendido en el campo de la Historia de la Educación dentro de una matriz normalizadora propia del rigor científico de raíz occidental. La historia de la Educación Técnica por su parte, ha sido enlazada muchas veces en su relación con el universo productivo o bien subrayando su íntima relación entre el saber y el saber-hacer fuera de los límites del pensamiento académico o enciclopedista alrededor de la ambivalencia entre racionalidad técnica y racionalidad productiva (Gallart, 1985, 2003; Olmos, 2008; Maturo, 2014; Gómez Orsini, 2020).

Aún hoy al pensar (se) la Escuela Técnica se realiza en función de asociarla con las tareas específicas de ciertas modalidades o ramas relacionadas con el mundo del trabajo, con un quehacer predominantemente masculino o bien tensionando sus momentos según el devenir de las políticas públicas desplegadas (Gallart, 2003; Maturo, 2014; Gómez Orsini, 2015) Es innegable la relación entre el desarrollo de las dinámicas institucionales educativas técnicas y las diversas emergencias de cada período en el que predominaron políticas favorables tanto como otras que apelaron a su cuasi descomposición.

Sin embargo, se puede enriquecer dicha mirada cuando esos relatos del pasado reciente son abordados desde la narrativa (Bolívar, 2016; Mischia, 2020; Porta y Aguirre, 2020; Porta y Ramallo, 2019; Ramallo, 2019; Sardi, 2013; Suarez, 2007; Yedaide, 2016; Souza, 2020) pues adquieren una inmensa potencialidad en tanto nos aproximan a formas más vividas, sensibles y reflexivas de las prácticas educativas. Habitar las distintas (micro) historias “expande lo vivido, lo imaginado y lo afectivo, la vulnera en transformaciones, inconsciente de sus sucesivas manipulaciones y susceptible de permanecer latente durante largos períodos como así también de bruscos despertares. Lejos de aseverar “el” relato histórico, la narrativa y la pedagogía crítica interpelan los usos y los sentidos del pasado en nuestro cotidiano e inmediatez.” (Ramallo, 2019: 221-222).

Marco metodológico

Para incursionar en el abordaje de la incidencia de las políticas reformadoras dentro de la escuela técnica desde una escala local se ha privilegiado el enfoque biográfico-narrativo (Bolívar, 2016; Denzin y Lincoln, 2008; Mischia, 2020; Porta y Aguirre, 2020; Porta y Ramallo, 2019; Sardi, 2013; Suarez, 2007; Yedaide, 2016; Souza, 2020) en tanto aporta posibilidades enriquecedoras para ahondar en las dinámicas institucionales de las escuelas técnicas y además y sobre todo nos permiten analizar los posicionamientos ético-políticos-pedagógicos de los docentes quienes fueron protagonistas directos de las políticas reformadoras en un nivel muy particular, las escuelas técnicas bonaerenses.

Desde esta perspectiva durante los meses de diciembre de 2022 a marzo de 2023 se realizaron entrevistas en profundidad con docentes jubilados que transitaban su vida profesional durante la etapa de la denominada Reforma Educativa y que enseñaron en la primera escuela técnica de la localidad bonaerense de Florencio Varela cuyos orígenes se remontan a agosto de 1974. Con la orientación de una guía de preguntas se desarrollaron en los encuentros núcleos temáticos considerados fundamentales para caracterizar las incidencias de dichas políticas públicas dentro del nivel. Se desplegaron durante los diálogos importantes consideraciones relacionadas con las tensiones y las potencialidades que la Reforma produjo en dimensiones curriculares, institucionales y sobre todo en las biografías de los entrevistados. Los registros de audio se complementaron con apuntes en el Cuaderno de bitácora rescatando pormenores y sensaciones percibidas durante las entrevistas. La posterior desgrabación del material permitió detenerse con mayor detalle en la narrativa de aquellas experiencias consideradas más valiosas por Claudio y por Alfredo, dos de los educadores técnicos que brindaron voluntaria y generosamente sus relatos.

Hallazgos

Dentro de los hallazgos considerados más relevantes a partir del análisis desde el enfoque biográfico-narrativo resulta importante mencionar la inmersión en recuerdos y memorias muy potentes y vigentes aún hoy que se proyectan en las reflexiones expresadas durante las entrevistas a modo de expansión biográfica (Porta, 2020). Ambos relatos denotan una “narrativa de sí” desde versiones que los sujetos hacen atravesando casi tres décadas de existencia y dando cuenta de sus formas de contar, comprender,

imaginar y proyectar(se) en el mundo desde su oficio de enseñar (González González, 2021; PortaVázquez y Alegre, 2022).

En cada uno de los relatos que se presentan se va produciendo ese corrimiento de la introspección, de la mirada íntima de ciertos recuerdos hacia una mirada analítica sobre dimensiones complejas de la vida personal y social. Así las dimensiones de los afectos, del tránsito dentro de las instituciones de educación técnica secundaria, los avatares de la vida profesional y los acontecimientos macro- sociales se van implicando en tramas imbricadas en temporalidades, espacios y socialidades múltiples del que dan cuenta las narrativas (Alegre y Porta Vázquez, 2022). El primer relato de Claudio R. desanda reflexivamente una verdadera resignificación identitaria (Urbano, 2011; Alegre y Porta Vázquez, 2022) de su “ser educador y militante” durante el comienzo de la implementación de la Ley Federal de Educación de 1993 dentro del ámbito técnico vareense. En un proceso de (re)configuración, las historias cruzadas de otrxs con la propia vida de Claudio R. durante los años 90 va conformando una dinámica donde el sujeto “se reconoce como un sujeto expuesto, constituido en una singularidad personal y social” (Alegre y Porta Vázquez, 2022: 27).

En el segundo relato la intensidad narrativa se agudiza con la apelación a los sentidos de las políticas públicas dentro de la cultura escolar desde una vertiente sociocultural (Perrupato, 2019) y donde el enfoque narrativo nos devela las interpretaciones que los propios sujetos hacen de sus prácticas desde la reflexividad, la construcción subjetiva en el tiempo y la reconstrucción de sus vivencias en relación con otros. Sin duda que aparece un viraje en relación al posicionamiento del narrador (Porta y Aguirre, 2020; Souza, 2020) que se transforma en autor de su propio conocimiento, de sí mismo y también de otros, de las vidas comunes que comparte dándoles un sentido profundo. Se trata de la profundidad del relato de Alfredo S. donde re-significa el alcance de las políticas públicas en relación al vínculo con el mandato socio-educativo de la Escuela Técnica que es-aún hoy-parte indiscutible de su vida. Aquí la construcción identitaria se resignifica en clave social asociándolo al de proyecto individual (de lxs estudiantes técnicxs), social (de la comunidad vareense) y político (la idea-fuerza de país desarrollado e industrializado). En tramas que entrelazan vida, formación y docencia (Porta y Aguirre, 2020) aparece fuertemente articulado el sentido complejo de la educación dentro de una visión integrada (o no) de la sociedad.

Algunos de esos retazos fragmentarios de ambas entrevistas son presentados a continuación a fin de aportar a estos primeros hallazgos.

Con su mirada fija en sus propias manos, con gesto reflexivo entre preocupado y cavilante, Claudio R. cuenta su trayectoria educativa que se inició en 1995 con una suplencia como preceptor en una localidad del Conurbano Bonaerense. Se define como “educador de una escuela técnica”. Para él la Educación Técnica es fundamental para el desarrollo productivo del país. Para Claudio “la Escuela Técnica sufrió en los 90 un gran desarraigo...Desaparece el CONET...Los 90 significó no defender la industrialización del país...Una industrialización que debe estar acompañada por una inclusión social”

El CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) fue creado por Ley Nro. 15.240 en 1959 siendo un organismo autárquico encargado de organizar la enseñanza técnica y

profesional en todo nuestro país. La transferencia de las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires ante el nuevo escenario establecido por la Ley Federal de Educación (1993) determinó una nueva estructura desapareciendo el CONET y creándose el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) por decreto 606/95 y que sigue vigente aún hoy.

El relato de Claudio gira entonces en enfatizar una sensación de pérdida de un modo de organización de la enseñanza técnica que atravesó la etapa del desarrollismo de fines de los años 50 y principios del 60 donde el CONET- que él recuerda- fue fundamental para el establecimiento de escuelas técnicas en el territorio nacional. Todas las escuelas funcionaron bajo su órbita. El CONET estaba integrado por representantes de las asociaciones de empresarios industriales, sindicatos y los Ministerios de Educación y de Trabajo. Se atendía la fuerte demanda social por educación técnica con ciertas dificultades para adaptar las necesidades tecnológicas cada vez más presentes. (Gallart, 2003).

Aparece entonces en el relato de Claudio la asociación de la Educación Técnica con el acompañamiento a políticas de modernización e industrialización durante el peronismo y el desarrollismo donde el sistema técnico contó con una gran demanda social “con un pasado de expansión industrial, pero en un presente con escasas posibilidades de inversión y modernización” (Gallart, 2003, p. 42). El contexto político de inestabilidad institucional, con alternancia de gobiernos democráticos débiles o debilitados junto a golpes de Estado de signo represivo durante todo el siglo XX fue jalonando etapas donde el desarrollo de la escuela técnica se fue aislando de su relación con los procesos de industrialización cada vez más discontinuos. Además la autonomía de las ENET dentro del marco del CONET con presupuesto propio influyó para que la adaptación a la nueva política reformadora de los 90 fuese muy dificultosa (Gallart, 2003).

Es entonces que esa fuerte sensación de “*desarraigo*” alude fuertemente a encontrarse dentro de un territorio desconcertante, sin referencias anteriores...sin raíz.El atravesamiento del poder en la educación acompaña el relato de Claudio quien se asume como sujeto político comprometido: recorrió las escuelas técnicas de Florencio Varela en carácter de referente de AMET (Asociación de Magisterio de Enseñanza Técnica) entre 2011 y 2020.Se define también peronista:

“con el derecho de poder elegir que tiene...”

“Me costaba entender, interpretar que un gobierno peronista se haya asociado con el neoliberalismo (pausa mientras mira sus manos) Siempre tuve la idea, hasta que me acomodé, en la cabeza que el presidente Menem tenía un lápiz bajo el poncho ¿no? Nunca tuvo el lápiz bajo el poncho.

Y lo que yo sentí, lo que yo percibí en ese momento trabajando en el 96, 97, 98 en una escuela técnica y vi por dónde venía la mano...

-¿De qué tomaste conciencia Claudio?

-Justamente de esa palabra “*desarraigo*”, *desarraigo* de la educación pública, *desarraigo* de la educación técnico-profesional...Exclusión, exclusión social y económica. No fui el único. No olvidemos que Carlos Saúl Menem fue reelecto.

Mi gran conclusión hoy es que en ese momento era profundizar la militancia sin dejar mi trabajo. En lo personal dependo de mi capacitación y de lo que hago en la educación. Para tomar conciencia de ese desarraigo me llevo ese lapso para darme cuenta...”

Aquí el relato cobra una resonancia muy particular donde Claudio se auto-percibe y narra como un protagonista que va descubriendo junto a otros –en el devenir de los 90- una conciencia de resistencia muchas veces silenciada. Y también con ecos hacia la actualidad en ese devenir-experiencia en la lucha contra un modelo que considera –siente-percibe ajeno a la propia ideología del gobierno que eligió.

Siguiendo a Yedaide (2016) se trata de prácticas de autorización discursiva donde podemos apreciar otros modos de ver y conocer que han sido velados, rechazados o desconocidos. En ese habitar su propio relato, Claudio R. va re-creando a la escuela como espacio público de disputas y de luchas por definiciones muy claras para él pero que se fueron co-construyendo al calor de las resistencias, las reflexiones y que se proyectan al futuro como horizontes de posibilidades contenidas en valores (inclusión social, justicia, identidad entre otras) porque

En efecto, narrar pedagógicamente la historia es comprender la función política de la narrativa en el duelo de relatos, en una perspectiva de futuro cargada de un efecto liberador. Una pedagogía en la historia se aparta de la neutralidad cientificista y aboga por una práctica democrática con implicaciones de carácter ético-político frente a los contextos inmediatos. Entonces el pasado es interpelado por los usos de sus representaciones e intervenciones en nuestra inmediatez (Ramallo, 2019, p.223).

“Debo felicitar a mis compañeros de SUTEBA...Cuando tomo conciencia también empiezo a moverme y a pelear y a profundizar. Y mi otra conclusión después de mi actividad sindical es que hay que meterse, hay que luchar. Hay que ir un poco más allá desde lo que uno lo ve; hay que profundizar. Siempre hay que profundizar y ver lo que es justo para uno, la conciencia plena...”

Es así que frente a la sensación de “des-arraigo” que la política educativa menemista formulaba para la educación en general, un preceptor va des-hilvanando desde el ayer esa construcción de su labor sindical-educativa en clave militante. Esta construcción se va realizando en colectivo en tanto respuesta a formas y prácticas de des-valorización. Así tal como señalan Denzin y Lincoln (2008) se comunican en las narrativas pensamientos, pensares, emociones y vivencias que se comprometen-en este caso del relato- con esa justicia social defendida por Claudio y otrxs compañerxs frente a las pretensiones neoliberales individualistas. El enfoque más cercano a cada sujeto y sus experiencias va delineando relatos más minuciosos, sutiles y abarcativos rupturando visiones dicotómicas propias del discurso científico estandarizado.

A lo largo de la entrevista Claudio va desplegando una conversación con su pasado reciente, una verdadera auto-reflexión donde su “yo” va transformándose en un “Nosotros” activado por esa militancia en pensamientos y en acción que va relatando a medida que señala lugares, nombres y prácticas urdidas entre pasillos y talleres de esa escuela técnica bonaerense que transitó. Su militancia sindical docente cobra sentido de

pertenencia al referenciarse en otras luchas colectivas como la Carpa Blanca de 1003 días iniciada el 2 de abril de 1997 por CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) del que formaba parte SUTEBA (Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires) la cual constituyó un catalizador de las políticas opositoras al segundo gobierno (do Campo, 2020) de quien “no tenía el lápiz bajo el poncho”.

Una de las sensaciones recurrentes en las entrevistas es la situación de inquietud y de inseguridad frente a las propuestas de las políticas reformistas. Con fuerte arraigo en las prácticas, los docentes manifiestan al recordar aquellos años las enormes dificultades por las que atravesaron al contar con pocos recursos, pocas expectativas de futuro frente al despliegue de políticas económicas aperturistas que impulsaron una mayor curva de desindustrialización.

En palabras de Alfredo S. por entonces profesor:

“En ese momento...era profesor de una escuela técnica, en la técnica X de Florencio Varela...fueron momentos difíciles. En realidad la escuela técnica siempre se piensa como una formación integral. Partamos de la base ¿no? También la proyección de los estudiantes y las estudiantes en el mundo del trabajo y por supuesto que puedan continuar estudios. Y lo que hace precisamente a la inserción en el mundo del trabajo de los y las estudiantes la complejidad pasaba por el momento que transitaba el socio-productivo que era devastador. La industria nacional estaba en un momento muy duro, muy terrible y la pregunta que nos hacíamos era: estos estudiantes y estas estudiantes, egresados técnicos y técnicas ¿a dónde van a ir a trabajar?”

Esta última pregunta crucial “¿a dónde van a ir a trabajar?” plantea la íntima relación que la formación técnica guarda con el mundo del trabajo y la producción. Las secuelas del modelo neoliberal se perfilaban en las trayectorias de egresadas y egresados en términos de presente y de futuro.

Entre 1991 y 1995 las transformaciones estructurales a nivel económico abarcaron las privatizaciones de grandes empresas estatales (ferrocarriles, teléfonos, luz, gas entre otros), la apertura del mercado interno a las importaciones con un cambio fijo junto al mantenimiento del gasto público en una vorágine de fuerte crecimiento sin aumento del empleo. El período 1995 fue delineando el ciclo de crisis incontenible que derivó en la debacle del 2001. De la etapa de “pizza con champán” se pasaba al escenario de desempleo y recesión.

“El mercado de trabajo en general y particularmente para los jóvenes (que suelen duplicar el índice total de desocupación) dificultó la inserción laboral de todos...” (Gallart, 2003, p. 134).

Relata Alfredo S.:

“El contexto nos condicionaba porque la proyección de la Escuela técnica siempre se piensa desde el inicio de las trayectorias de los chicos y las chicas en primer año de su formación técnica. Entonces recuerdo, como fotos no? del momento que era tratar de hacer con los pocos recursos que teníamos formar técnicos profesionales y técnicas

profesionales digo con recursos muy limitados y además con la desazón de pensar en esa proyección que veníamos en un punto trunca, dificultosa, mínima. El contraste con el hoy. Hoy tenemos un país industrializado. Yo no puedo de dejar de recordar cuando aún con el comienzo de la pandemia año 2020, el presidente de la Nación inauguraba empresas. Y se habría empresas y se generaban fuentes de trabajo.

Y en contexto la Educación Técnica toma otra relevancia, no en sí misma como fuente de (¿...?) sino en la proyección como decía recién como egresados y egresadas pensando en desde lo personal de cada uno de ellos sino desde el colectivo, como país como provincia, como distrito. Pensar en el crecimiento del país pasa por muchos aspectos pero uno, sin lugar a dudas pasa por la industrialización. No pensar en un país donde se generen materias primas y no se elabore, en un país que importe bueno no...Pensamos en un país industrializado y para eso la Educación Técnica es fundamental. Es como un círculo virtuoso ¿no? Cuando más egresados y egresadas técnicas tenemos más podemos fortalecer la industria nacional y cuanto más fuerte es la industria nacional más se fortalece la Escuela Técnica.”

En cierto paralelismo con la narrativa de Claudio, este relato enlaza poderosamente ese pasado reciente conflictivo con una orientación en política pública considerada restrictiva y se proyecta concretamente en la actualidad donde otra gestión del mismo signo político pero en otra coyuntura (tan inédita como la provocada por la pandemia del COVID 19) genera otras condiciones posibles para esa articulación entre subsistema educativo técnico y sistema productivo del país. Aparece la figura del “círculo virtuoso” donde se relacionan educación y trabajo contra otras formas discursivas que enfatizan la mercantilización educativa (Olmos, 2008)

Emergen entonces desde las narrativas disputas por el control de los sentidos posibles en la Educación Técnica (y también en la educación en general) donde resulta innegable el rol del Estado, los discursos públicos dominantes, las representaciones de los diversos actores educativos y las vivencias profundas que se transmiten en las narrativas. Es entonces que -siguiendo estos extractos de dos entrevistas realizadas a dos docentes - podemos abordar algunos aspectos de la dimensión política de las políticas educativas desde las voces (afirmativas, reflexivas, disidentes, resistentes, sobrevivientes, voces otras) de quienes debieron (sobre)llevar dichas políticas en otras etapas anteriores a la actualidad. De ese pasado- no tan alejado -emergen estas narrativas presencionalizadas en afirmaciones que no sólo parte del espacio reflexivo personal sino que recogen formas de pensar, de actuar, de protagonizar y habitar las historias propias y con otrxs.

La narrativa rearticula y reestructura el tiempo vivido a través de una historia. En este sentido, configura la memoria en un ejercicio de elaboración de las experiencias desde registros sensibles, con ritmos en espiral (de ida y de vuelta) y desde una experiencia elaborada por quienes narran sin caer en registros estrictamente documentales del orden administrativo, institucionalizado o gubernamental. El tiempo presente se referencia con el recuerdo porque interfiere, actúa, disloca los significados que se traen del pasado. La memoria narrada es una construcción tensa que forma parte de nuestras formas de percibir, de comprender y significar los sentidos del ahora para proyectarlos hacia el futuro (Sardi, 2013). No en vano en el relato de Alfredo se concatenan los

sentidos diversos de “proyecto”: proyectos personales de las y los estudiantes técnicos (durante los noventa sin horizonte laboral tanto como en estos últimos años pospandémicos) junto a un proyecto de país industrializado de la mano de la educación. Bolívar (2016) nos advierte sobre la necesidad de integrar la subjetividad en una nueva política desde una visión “poscrítica” en el sentido del retorno de las voces propias de quienes construyen sus propias vidas con (o no) a otrxs. La ampliación del espacio biográfico dentro del campo de las narrativas en educación plantea abordajes más “jugados” dentro de territorios muchas veces inaccesibles a esas voces docentes. Porque el espacio propiamente áulico ha sido concebido como territorio neutral. Los talleres y las aulas en las instituciones técnicas son vistas –desde el sentido común– en tanto espacio de labor, de tareas materializadas sin intermediación reflexiva. Es la tarea cotidiana de docentes y estudiantes la que va enhebrando historias muchas veces no registradas desde investigaciones de corte cuantitativo.

La investigación biográfico-narrativa entonces constituye una poderosa herramienta para bucear en los mundos identitarios, “de las gentes “sin voz”, de la cotidianeidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural” (Bolívar, 2016, p.4). También permite un juego de profundizaciones en las diversas temporalidades:

...un diálogo entre tiempos: cronos permitía una pincelada que permitía la ubicación histórica de series significantes; aión o el tiempo psicológico introdujo la poética y la estética, el placer y el deseo; y kairos como tiempo plural y espontáneo, nos acerca a las preguntas filosóficas y a la pregunta ética por el Otro. (Misischia, 2020, p.69).

Las emociones, los cuerpos en interacciones significativas y significantes y las palabras sentidas y rememoradas van acortando distancias en una trama de alteridades (Misischia, 2020) o una pedagogía performativa (Porta y Ramallo, 2019), que deconstruye y desanda esas áreas invisibilizadas por los porcentajes o los índices estadísticos.

Lxs docentes son portadores de historias significativas del currículum escolar en acción, de vivencias y climas institucionales, de relatos donde se pueden vislumbrar huellas de sus prácticas pedagógicas, sus concepciones del mundo escolarizado y sobre los aprendizajes de sus alumnxs entre otras cuestiones. En esos relatos también están presentes sus propias trayectorias de formación como estudiantes, sus sentires y pensares acerca de la tarea dentro de escuelas singulares. Al contar historias sobre la escuela y sus prácticas pedagógicas, sobre los aprendizajes de esos alumnos y alumnas, sobre las vicisitudes e incertidumbres escolares, sobre las estrategias de enseñanza van construyendo saberes historizados sobre aspectos centrales de la gestión educativa y de la enseñanza.

Y al hablar de sus sueños, proyecciones y realizaciones también nos están relatando con sus propias palabras aspectos centrales, definatorios y no documentados de la construcción escolar del currículum. Contándonos sus historias de enseñanza, entonces, nuestros docentes interlocutores nos estarán narrando sus propias biografías profesionales y personales, nos confiarán sus perspectivas, expectativas e impresiones

acerca de lo que consideran una buena práctica de enseñanza, el papel de la escuela en la sociedad contemporánea (o en ese pueblo o en aquella localidad), el aprendizaje significativo de sus alumnos y alumnas, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensayan, los criterios de intervención curricular y docente que utilizan, los supuestos que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los estudiantes y los suyos propios (Suárez, 2007).

Frente a épocas tan vertiginosas y líquidas (Bauman,2006) donde nada es auto-evidente por sí , estos relatos de Claudio y Alfredo rescatan particularidades densas de pensamientos co-construidos dentro del campo educativo durante más de treinta años donde los tiempos y los espacios escolarizados fueron atravesados por propuestas reformadoras en sus enunciados pero que fueron siendo articuladas de modos muy distintos según los contextos locales, los deseos, las incertidumbres y esas memorias en disputa (Jelin,2005) sintetizadas en este fragmento:

“Lidia-Alfredo, una última pregunta. Si tuvieras que pensar un material, objeto que simbolice la Escuela Técnica para vos. ¿Cuál sería ese material?

Alfredo S. -En realidad voy a ir a un momento intermedio que son los pañuelos que decían “La Escuela técnica no se toca” Es una etapa más reciente de la historia de nuestro país, de nuestro distrito y de la Escuela Técnica ¿no? Digo está ubicada más cercana en el tiempo, es posterior a la Reforma, es anterior al momento que estamos ahora pero fue un momento que la gestión de ese momento –previa a la gestión de este momento-quiso realizar una modificación curricular que iba en desmedro de la formación de los técnicos, de las técnicas, de los profesionales y de la mano-como te decía antes-de la industrialización del país. Sí creo que como elemento no estoy eligiendo un elemento propio de la modalidad, un elemento físico pero sí simbólico que este pañuelo de “La Escuela Técnica no se toca.”

La materialidad aquí se transforma en metáfora de lucha, de tensiones, de vinculaciones con procesos dolorosos de nuestra historia reciente (los pañuelos) donde el mandato “no se toca” nos hace recordar a ese camino auto-reflexivo de Claudio al ir descubriendo que “hay que meterse, hay que luchar. Hay que ir un poco más allá desde lo que uno lo ve; hay que profundizar. Siempre hay que profundizar y ver lo que es justo para uno, la conciencia plena...”

Conclusiones

Desandando los relatos de dos educadores técnicos de Florencio Varela quienes se asumen protagonistas de un período significativo para el nivel, aparecen muy fuertemente las improntas profundas que las políticas neoliberales de los años 90 han producido dentro del entramado socio-educativo de una localidad del Conurbano bonaerense. También emergen dimensiones afectivas, cognitivas y acciones que permiten vislumbrar algunas de las cuestiones que intenta abordar el trabajo de indagación doctoral acerca de las incidencias de las políticas públicas de la Reforma Educativa desde las narrativas (auto)biográficas de docentes jubiladxs.

La decisión epistémico-metodológica de recurrir a la narrativa (auto)biográfica halla su validación en los aportes que estos relatos abren. No se pretende una descripción lineal ni versiones únicas sino la recuperación de voces experimentadas en las prácticas cotidianas dentro de aulas y talleres. Estos primeros abordajes permiten sumergirnos en formas de pensar, de sentir y de actuar de sujetos que se narran a sí mismos y también narran una etapa controversial de nuestra educación contemporánea. En las preguntas de las entrevistas aparecieron preocupaciones sobre las formas de recepción de la mencionada reforma, las respuestas diversas que oscilaron entre la incertidumbre, la sensación de pérdida de una identidad sentida, la resistencia, la emergencia de respuestas en términos colectivos y también la sensación de inestabilidad y de esperanza. Estas narrativas proponen afirmaciones reflexivas de educadores que se sintieron interpelados por una propuesta de política pública que atravesó sus vidas dentro de un entramado social, cultural y político signado por la incertidumbre, los cambios y los múltiples sentidos en pugna (rol del Estado, fines de la educación técnica, prácticas sociales, sentidos políticos). Estas experiencias contadas décadas después son recuperadas desde sus ciclos vitales y son re-significadas desde una visión de presente y de futuro. Se transforman en legado, en aportes a una construcción de nuevos sentidos para las prácticas educativas dentro del nivel técnico.

En el discurrir de esas vidas que son también narración (Ricoeur, 1983) se van encontrando las relaciones íntimas entre pasado, presente y futuro en términos de (auto) conciencia, subjetivación y sentidos de pertenencia y de proyectos para sí y para/con lxs otrxs. En la tarea de ir develando tensiones, potencialidades, logros y fracasos de políticas públicas en el campo educativo, la investigación educativa desde la perspectiva de la narrativa (auto) biográfica ofrece posibilidades de rastrear profundamente esas huellas, develar intencionalidades, vernos a nosotros mismos significativamente porque nos habilita a seguir cuestionando, desestabilizando discursos únicos y potenciando la imaginación creadora.

En esos intersticios epistémicos-metodológicos potentes de los hallazgos narrativos (Porta, Aguirre, 2020) donde se cruzan vidas aparecen preguntas, cuestiones vitales y el tesoro del legado y de la innovación en esa trasmisión de relatos. Es entonces que las diversas formas de abordaje de las narrativas se nutren de distintas tradiciones expresando la riqueza de lo original, la ruptura con las prenociones o presupuestos de corte moderno y abriendo la posibilidad del espacio biográfico-narrativo como dimensión de comprensión e interpretación de vidas siempre valiosas y dignas de ser contadas...porque somos narración vívida re-significando mundos.

Referencias bibliográficas

- Alegre, A. y Porta Vázquez, L. (2022). Narrativa de sí: conceptos e ideas que ayudan a recorrer su construcción conceptual. En *Entramados*, vol. 9, Nro. 12, julio-diciembre.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. (2016). “Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto) biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional” En *Revista*

- Internacional de Educación Superior. Disponible en <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/RIESup>
- Denzin, N y Lincoln, I. (Comps.) (2008). Manual de Investigación Cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa. Vol. 1. Barcelona: Gedisa.
- Do Campo, D. (2020). Tesis: Historia reciente y educación. La Carpa Blanca en tiempos del neoliberalismo (1997-1999). MHC-UNGS
- Gallart, M. (1985). La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo. Buenos Aires: CENEP.
- (2003). La reforma de la educación técnica en la Argentina durante los años noventa. Modelos, alcance de la implementación y balance actual. En Gallart, M.; Miranda Oyarzún y otros, Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Gómez Orsini, L. (2015). Bases y estadísticas para educación técnico profesional del siglo XXI. Córdoba: Eudecor.
- González González, M. A. (2021). Narrativas de sí, las autobiografías como dispositivos para pensar y precisar problemas de investigación en la educación. Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Jelin, E. (2005). Los trabajos de la memoria. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Misichia, B. S. (2020). Formación y Narrativa. Núcleos de sentido a partir del recorrido autobiográfico. Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1 (3), 63-77.
- Olmos, Liliana (2008). Educación política en contexto. Veinticinco años de Reformas Educativas en Argentina. Recuperado de <https://doi.org/rie480695>
- Porta, L. (2020). La expansión biográfica. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Colección Narrativas, Autobiografía y Educación.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2020). Intersticios (auto) biográficos y (auto) etnográficos en investigaciones educativas. Tramas narrativas que entrelazan vida, formación y docencia. En Revista Científica de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Verdad, Nro. 77, julio-diciembre 2020-ISSN online: 2600-5786.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2019). Tres (re)inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social. En Revista Praxis Educativa, 23 (3).
- Ramallo, F. (2029). La (re)invención del pasado como gesto de (des)composición de la Pedagogía. *Sophia*. Colección de Filosofía de la Educación, 27(2).
- Ricoeur, P. (1983). Tiempo y Narración. Tomo 1. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Sardi, (2013). Escribir la práctica, Inscribir la experiencia, Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación, CIIFE, Vol. 2.
- Souza, E. (2020). Investigación (auto) biográfica como acontecimiento: diálogos epistémico-metodológicos. Márgenes. Revista De Educación De La Universidad De Málaga.



- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa. Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente. Dirección Daniel Hugo Suárez, Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.
- Urbano, C. (2011). Re-significación identitaria y devenir en el curso vital. En: J. Yuni, (Comp.), La vejez en el curso de la vida. Catamarca: Encuentro Grupo Editor. Facultad de Humanidades UNCa.
- Yedaide, M. (2016). El relato oficial y los otros relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado. Facultad de Humanidades. UNMdP. Tesis Doctoral. Rosario, UNR. INET <http://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/historia/>

Notas

¹Quintana Lidia. Mg., Docente, tutora de Tramo Pedagógico en UTN, doctoranda en Programa Específico de Formación de Investigadorxs en Narrativas (Auto) Biográficas en Educación de la Facultad de Humanidades de la UNR (lidialaprofe5@gmail.com)

²Aguirre Jonathan. PhD, Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. (Argentina) (aguirrejonathanmdp@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0002-6291-2545>)