



**SUBJETIVAR LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO: DEL VÍNCULO
INSTRUMENTAL AL VÍNCULO EDUCATIVO**

TESIS DE MAESTRÍA

LINA MARÍA QUINTERO RAMÍREZ

DIRECTOR DE TESIS:

OMAR ALEJANDRO BRAVO

UNIVERSIDAD ICESI

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

SANTIAGO DE CALI

2018

TABLA DE CONTENIDO

1	INTRODUCCIÓN	4
2	JUSTIFICACIÓN	6
3	OBJETIVOS	10
3.1	General	10
3.2	Específicos	10
4	MARCO TEÓRICO	11
5	METODOLOGÍA	24
6	DIAGNÓSTICO	31
6.1	De lo autoetnográfico	32
6.2	Acerca de otros actores	38
6.3	Los que interpelan lo instituido	47
7	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: SEMINARIO SUBJETIVAR LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO: DEL VÍNCULO INSTRUMENTAL AL VÍNCULO EDUCATIVO	51
7.1	Consideraciones éticas: retos del interventor psicosocial	51
7.2	Consideraciones metodológicas	53
7.3	Palabras preliminares a los participantes	56
7.4	Objetivos del seminario	58
7.5	Participantes	59
	Fase 1: voces expertas	59
	Fase 2: la voz de la experiencia	67
	Fase 3: voces educadas	78
	Fase 4: composición sinfónica	95
8	PALABRAS FINALES, RECOMENDACIONES A LA INSTITUCIÓN	98
9	ANEXOS	100
9.1	Anexo 1: carta de invitación al seminario	100

9.2	Anexo 2: La experiencia de la lectura	102
9.3	Anexo 3: El vínculo educativo	102
9.4	Anexo 4: Cartas a quien pretende enseñar	102
10	REFERENCIAS	103

1 **Introducción**

La presente propuesta de intervención surge de la experiencia de trabajo como psicóloga en el área de Bienestar al Aprendiz de un centro de formación del Servicio Nacional de Aprendizaje-Sena, y de la reflexión sobre los modos como institucionalmente se comprende e interviene la problemática de la deserción.

Se parte de un diagnóstico elaborado a través del análisis de narrativas espontáneas (entiéndase verbalizaciones libres) de diferentes actores institucionales respecto a la problemática en mención y de un proceso autoetnográfico de la praxis profesional.

Dicho diagnóstico evidenció que la deserción no es inherente solo al aprendiz y que sus causas no deben situarse únicamente en los tradicionalmente denominados factores de vulnerabilidad de los estudiantes, sino que también tiene que ver con aspectos institucionalizados respecto a la función que el Estado le ha encargado al Sena, y con la significación que los actores institucionales elaboran de la misma. Se encontró que lo legitimado respecto a la noción de formación para el trabajo y la noción de aprendiz, repercute en las actuaciones institucionales y por tanto en la permanencia o deserción de los aprendices.

El ejercicio diagnóstico también permitió priorizar el nivel de intervención de la propuesta. Esto es relevante dada la participación de distintos actores institucionales, quienes desde diferentes funciones y posiciones jerárquicas atienden y a su vez participan de la problemática en mención.

Se estableció como población objeto de intervención un grupo de instructores porque se considera que el proceso de formación ocurre predominantemente en la interacción instructor –

aprendiz, y por tanto, los procesos de permanencia o deserción del proceso formativo están atravesados por los vínculos que en esta diada interactiva se favorezcan o se nieguen.

De este modo, surge la propuesta de diseñar un espacio de formación para instructores, a partir del cual se fortalezca el vínculo educativo, como estrategia para intervenir la problemática de la deserción.

2 Justificación

Para iniciar, se presentan aspectos contextuales de la institución en la cual se desarrolló este trabajo:

El Sena es un establecimiento público del orden nacional, con personería jurídica, patrimonio propio e independiente, y autonomía administrativa. Adscrito al Ministerio del Trabajo de Colombia. Ofrece formación gratuita a millones de colombianos que se benefician con programas técnicos, tecnológicos y complementarios que enfocados en el desarrollo económico, tecnológico y social del país, entran a engrosar las actividades productivas de las empresas y de la industria, para obtener mejor competitividad y producción con los mercados globalizados

Es la institución encargada de cumplir la función que le corresponde al Estado de intervenir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos, ofreciendo y ejecutando la formación profesional integral, para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país (Sena, s.f).

Reconocer el carácter público de la institución, su pertenencia al Ministerio de Trabajo y su alineación con las metas del gobierno de turno, remite al contexto político por y en el cual opera hace 60 años. Situar la función social que pretende cumplir, ofrece el marco para pensar la noción de educación que subyace a la propuesta pedagógica y permite analizar la noción de aprendizaje al que se dirige la formación, ya que, de acuerdo al ordenamiento institucional:

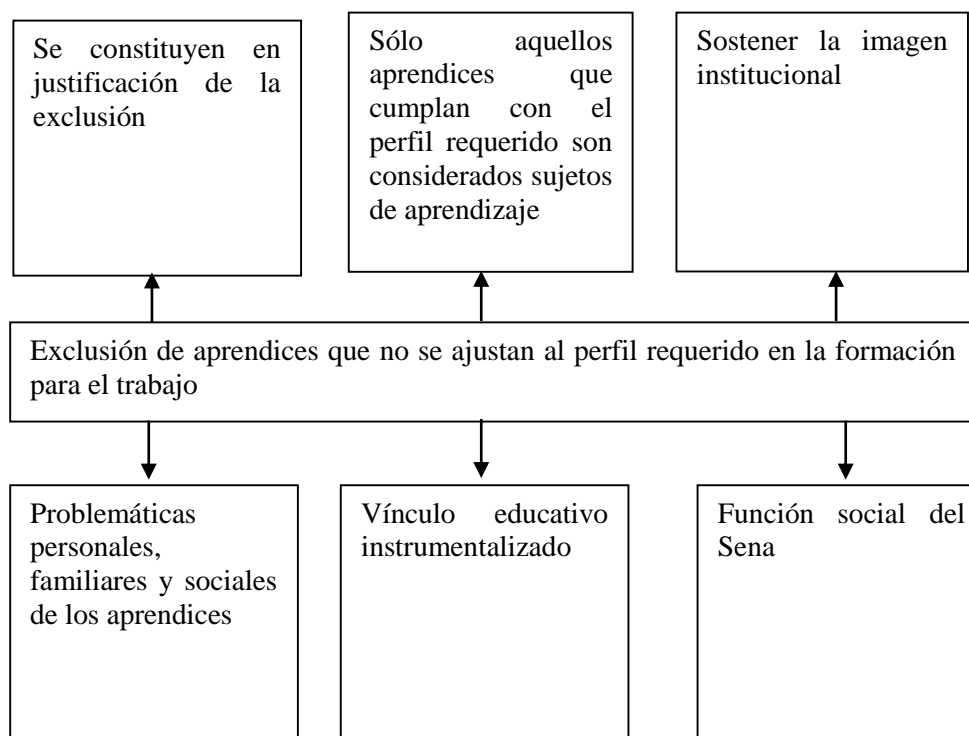
Se concibe la formación profesional integral como el medio para mejorar las condiciones de empleabilidad, la inserción en el mercado laboral y contribuir al incremento de la

productividad de las personas y de las empresas, aportando a la competitividad de las regiones. No se trata solo de formar, sino de vincular a los egresados del Sena con el trabajo (Sena, s.f)

Estos aspectos, ofrecen el marco para pensar el problema que aquí se subraya: exclusión de aprendices que no se ajustan al perfil requerido en la formación para el trabajo.

A continuación se presenta el árbol de problemas:

Gráfico 1:



Fuente: elaboración propia

En esta propuesta se prioriza la causa del vínculo educativo, primero porque es susceptible de intervención desde el campo de acción de la autora, segundo porque los hallazgos diagnósticos sugieren que algunas prácticas y discursos institucionales tipifican procesos de exclusión que son caldo de cultivo del fracaso escolar. Tercero, la oferta de los agentes institucionales favorece o

dificulta el tránsito por la institución y el proceso de aprendizaje. Así, es interesante introducir la pregunta por la denominada diada interactiva instructor – aprendiz y proponer acciones que permitan re pensar la noción de educación, de instructor y de sujeto de aprendizaje, como recurso para favorecer la permanencia de aquellos aprendices que presentan dificultades disciplinarias o académicas.

La causa relacionada con las problemáticas de los aprendices desborda el campo de acción de este trabajo, bien porque requeriría la atención del caso uno a uno, bien porque al tratarse de subcausas sociales, requeriría atención interinstitucional, intersectorial e interepistémica. La causa de la función social de la institución, por su parte, tiene que ver con aspectos políticos y estructurales, difícilmente modificables por intervenciones como la que aquí se propone.

El Sena propende por el desarrollo económico del país a través de la formación de la fuerza de trabajo que la empresa colombiana requiere. Para este propósito demanda un aprendiz adaptable a la lógica institucional, quien por medio de la formación en competencias y atendiendo a la metodología de aprendizaje autónomo pueda adquirir los conocimientos para ser un empleado productivo.

La institución concebida como escenario de formación de empleados, requiere un tipo de estudiante que alcance satisfactoriamente conocimientos técnicos y que además cuente con repertorios discursivos y actitudinales que sean puestos en juego en el mundo laboral.

Estos aspectos introducen la pregunta por aquellos estudiantes que no se posicionan desde este lugar, aquellos que por sus trayectorias vitales presentan dificultades adaptativas al contexto institucional, en sus exigencias disciplinarias y académicas.

La experiencia de trabajo evidencia que estos aprendices presentan un alto grado de deserción. El desacato de la norma institucional y el bajo rendimiento académico están tipificados como faltas al reglamento del aprendiz, las cuales son sancionadas con el condicionamiento o la cancelación del registro académico según la gravedad o la reincidencia en la misma.

Todo aquel que no logra la adaptación al proceso de formación es reconocido como un problema, como una desviación que debe ser intervenida o remitida con el propósito que encaje en el promedio, quien no lo logra es susceptible de ser expulsado del sistema, e implícitamente su deserción es deseable.

Desde esta perspectiva, la responsabilidad del fracaso escolar es puesta de manera unidireccional en el aprendiz. Lo que se propone en este trabajo, es reconocer la participación de otros actores en este fenómeno y ofrecer a través de la reflexión e intervención sobre el vínculo instructor- aprendiz estrategias para mitigar la problemática.

3 Objetivos

3.1 General

- Diseñar una propuesta de intervención encaminada a disminuir las prácticas de exclusión de aprendices que no se adaptan al perfil requerido en una institución de formación para el trabajo

3.2 Específicos

- Caracterizar el vínculo entre instructores y aprendices en un centro de formación para el trabajo
- Plantear una estrategia de intervención que permita el fortalecimiento del vínculo instructor-aprendiz en un centro de formación para el trabajo
- Aportar a la reflexión sobre la formación para el trabajo en Colombia

4 Marco teórico

En este apartado se presentan algunas conceptualizaciones sobre las instituciones y sobre la educación. Se entiende la educación como una institución, que opera a través de organizaciones, tales como la escuela, la universidad y la formación para el trabajo, siendo ésta última, objeto de interés de esta revisión. También, se exponen conceptualizaciones sobre el vínculo educativo, tratando de establecer un puente entre las posturas asumidas por los agentes educativos y aspectos estructurales de la institución.

Al respecto, Lourau (2007), plantea que las instituciones se presentan como un sistema de normas o reglas que ya están ahí, con una existencia posiblemente transformada por la historia, pero de alguna manera con una estructura que las define.

El Sena es una institución del Estado colombiano, encargada de cumplir una función específica: formar para el trabajo. Dicho propósito tiene implícita una noción de educación y una noción de sujeto de educación, que son puestas en juego en las ofertas y demandas que se realizan durante el proceso formativo. Más adelante se profundizará sobre estos aspectos, primero se conceptualiza la noción de institución:

Las instituciones en tanto sistemas culturales, simbólicos e imaginarios, se presentan pues, como conjuntos englobantes, que aspiran a imprimir su sello distintivo en el cuerpo, el pensamiento y la psique de cada uno de sus miembros. Van a favorecer la construcción de sujetos que les sean devotos, en la medida en que logren instaurarse para ellos como polo ideal, y enfermarlos de ese ideal. (Enríquez, 2002, p. 92).

En el Sena, esto tiene que ver con la apuesta por el desarrollo económico y social del país, a través de procesos de formación profesional. Este plan es reconocido y aceptado por todos los

miembros de la institución, quienes en la cotidianidad, y a través de sus praxis y discursos lo replican de maneras conscientes e inconscientes, alineando sus funciones con el fin superior de la institución. Esto puede entenderse a partir de los planteamientos de Berger y Luckman (2001), a propósito de sus estudios de la sociedad como realidad objetiva:

Las instituciones invocan y deben invocar autoridad sobre el individuo, con independencia de los significados subjetivos que aquél pueda atribuir a cualquier situación particular. Debe mantenerse constantemente la prioridad de las definiciones institucionales de situaciones, por sobre los intentos individuales de nuevas definiciones (...) cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y por ende, más controlado se vuelve (p. 85).

Se trata de un mundo institucional objetivado en relación al propósito de

Dar formación profesional integral a los trabajadores de todas las actividades económicas, y a quienes sin serlo requieran dicha formación, para aumentar por ese medio la productividad nacional, y promover la expansión y el desarrollo económico y social armónico del país (Sena, 2016)

Se trata de un dispositivo que funciona como instrumento político porque “responde a fines de la educación consagrados en la Constitución Política de Colombia, con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales y conduce a la obtención de certificados de aptitud ocupacional” (Sena, 2016).

Un proyecto educativo de tal envergadura demanda una oferta de formación masiva con procesos de formación estructurados y sistematizados:

La formación que imparte el Sena combina la teoría y la práctica de manera integral; los aprendices adquieren y desarrollan de forma permanente, conocimientos, destrezas y competencias (...) con el fin de dominar el concepto y la comprensión del conocimiento, y desarrollarlo a través del hacer, lo cual facilita la inserción en el mercado laboral y amplía tanto el conocimiento como la productividad de la sociedad en su conjunto (Sena, 2015).

En este modelo se pone en relieve a dos sujetos. El que enseña y el que aprende, siendo función del primero dotar al segundo del saber que éste requiere. Estos aspectos ilustran lo que ya en 1972 Paulo Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido* definió como educación bancaria:

La concepción bancaria del saber es en el fondo, lo que Sartré llamaría concepción digestiva o alimenticia del saber. Este es como si fuese el alimento que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de tratamiento de engorda (p. 56).

El Sena, en cumplimiento de la misión de “engordar en competencias laborales” a los colombianos para “alimentar” el sector productivo, cuenta con 114 centros de formación distribuidos en los 32 departamentos del país, donde se dictan programas técnicos, tecnológicos y complementarios acordes a las necesidades productivas de cada región. Para el año 2014 según el reporte de datos de formación profesional en Colombia, el número de matriculados en formación técnica y tecnológica fue de 415.860, para el año 2015 hubo un total de 3.334.205 inscritos a los programas de formación titulada (Sena, 2016).

Parra (1996), explica que un proceso educativo con estas características cumple una función meramente instrumental, pues busca distribuir la mayor cantidad de conocimiento entre la mayor cantidad de población posible.

Se puede inferir de este modo, que el sujeto de la educación en este modelo, adquiere un papel antagónico en la escena educativa, mientras que terceros se llevan el papel protagónico. Sin bien, la formación está dirigida al aprendiz, se estima que el proceso es exitoso en tanto se logre su vinculación al sector productivo. En esta vía, Obiols (1997) agrega:

Los cambios en lo económico han significado una modificación importante en varios otros órdenes y en particular han implicado nuevas demandas al sistema educativo, ya que la producción necesita un trabajador que tenga buena formación general que le permita adaptarse a las nuevas tecnologías a lo largo de su vida productiva; la comercialización requiere un empleado más calificado (p. 46).

Esta lógica demanda sujetos prestos al aprendizaje, estudiantes comprometidos con el proceso de formación, ávidos de competencias para ser empleados o empresarios destacados.

Circula una noción de aprendiz preestablecida, que constituye el requisito para permanecer en la institución, pues asegura que el sujeto está en condiciones y disposición de aprender aquellos elementos que deberá poner al servicio de la industria.

Medel (2003) explica que “cada vez que se pone en marcha la acción educativa es en función de la idea que tenemos de sujeto, es decir, qué pensamos del otro en la relación educativa” (p. 49). En el Sena se concibe un único sujeto de educación posible:

El aprendiz Sena es aquella persona con conciencia crítica, constructiva y respetuosa con las ideas propias y la de los demás, con capacidad de dar solución a los problemas que enfrenta a diario. Se deja guiar por sus valores y principios, buscando así el bien para los demás y el de sí mismo. Es una persona creativa que puede transformar una situación y no se deja vencer por los obstáculos que se presentan en su vida diaria y consigue lo que

se propone, se adapta al cambio global enfrentándose con responsabilidad a las situaciones de nuestro diario vivir. (Sena, s.f)

Esto es paradójico porque se trata de una institución que alberga y a su vez representa la diversidad del país, su ubicación en todo el territorio nacional implica la vinculación de poblaciones diversas; por ley, existe acceso preferencial para población vulnerable (con la amplitud que dicho término implica), el acceso igualitario está garantizado, lo que no se asegura es la permanencia. Y esto, desde la perspectiva que aquí se privilegia, no tiene que ver con la falta de dispositivos para atender la deserción de los aprendices. Más bien, se relaciona con que la oferta educativa delimita quién es candidato a ser sujeto de aprendizaje y quién no.

Parra (1996), en su trabajo sobre escuela y modernidad en Colombia, expone elementos que explican la construcción de sujeto de aprendizaje en el Sena:

La escuela construye un pulido espejo de palabras hermosas y altisonantes y se regodea en ellas, se escucha en ellas y se gusta, se ama con el amor solipsista de Narciso. Esta escuela solamente puede amar a un estudiante: Eco, una ninfa que repita sus palabras, que le devuelva la sonoridad de su discurso, que sea parte de ella, que sea ella misma (párr. 19).

Si bien, la metáfora de Eco y Narciso es utilizada por el autor para referirse a la escuela, se considera que ilustra de buena manera, el pedido que en la formación para el trabajo se hace a los estudiantes: adquirir competencias para desempeñarse en el mundo laboral, con el agregado de estar en capacidad de moverse por la institución al margen de tensiones con la norma.

Esta demanda en palabras de Berger y Luckman (2001), es naturalizada y reificada por cada uno de los agentes educativos, ya que “el sentido objetivo del mundo institucional se presenta en

cada individuo como algo que se da y se conoce en general, y que está socialmente establecido en cuanto tal”. (p.108).

No hay lugar a cuestionamientos, lo instituido estrecha el campo de preguntas, y a su vez el campo de posibilidades, delimita con claridad un sujeto de educación, pero deja borroso a quien siendo parte de la institución, no es significado como sujeto de educación por no contar con el perfil requerido.

En esta vía, “la objetividad del mundo institucional se espesa y se endurece” (Berger y Luckman, 2001, p. 81) expulsando del sistema educativo todo aquel que no logre adaptarse a él.

Sin embargo, es importante recordar, una vez más, que esto tiene que ver, con la intención y la responsabilidad institucional de formar para el trabajo. Castro (2013) ha descrito esto como el proceso por el cual se “naturalizan ciertas categorías a fin de fabricar gente: la gente que conviene al orden público” (p. 96).

Se logra sostener el propósito institucional a costa de excluir todo aquel que no se encuadra en los parámetros establecidos para tal fin. Respecto a esto, Manuel Desviat (2014), explica que “se corre el riesgo de generar perfiles, categorías en función de las prioridades, de criterios empresariales o profesionales, excluyendo a aquellas personas que no se ajusten a los criterios de inclusión por no ser adecuados económica o profesionalmente” (p. 2).

Se explicó antes que el Sena es una institución incluyente, garante de la función que le corresponde al estado de ofrecer educación a todos los colombianos, en especial, para aquellos que no pueden acceder a formación paga y quienes por sus condiciones socioeconómicas han sido denominados población vulnerable. Se trata de un contexto de inclusión en las prácticas de

ingreso, sin embargo, la pregunta que atraviesa este trabajo es ¿quiénes pueden permanecer en la institución y quienes son excluidos del sistema?

Si bien se reconoce el Sena como un espacio heterogéneo, que establece intersecciones generacionales, étnicas, sociales y culturales, entre otras, la tendencia homogenizadora impera, en tanto dichas diferencias deben ser adaptables a las dinámicas y exigencias institucionales de la formación para el trabajo, donde “el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional: homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencias etc” (Tenti, 2000, párr. 8)

Por ejemplo, si una persona en situación de discapacidad puede adaptarse a los ritmos, espacios y lógicas institucionales no tendrá dificultad alguna para adelantar su formación, sin embargo, si su situación física o mental choca con la lógica institucional, se verá abocado a desertar. Lo instituido sobre el deber ser de un aprendiz en una institución como el Sena, lo movilizará al abandono del proyecto educativo.

Lo mismo ocurre por ejemplo, con aprendices provenientes de contextos marginales, con historias de violencia y delincuencia: si logran renunciar a las formas hostiles de relacionamiento que privilegian en otros espacios y consiguen cumplir la exigencia académica y disciplinaria podrán culminar sus estudios con éxito; sin embargo, si sus conflictos personales emergen en el espacio educativo, entrarán en una tensión con el sistema y con los miembros del mismo, lo que desembocará en la expulsión de los mismos.

Todo aquel que no logre funcionar o adaptarse al mundo institucional es susceptible en palabras de Duschatky (2005), de ser segregado del mismo pues “la institución expulsiva supone

un sujeto homogéneo que debe configurar su identidad a partir de principios legitimados a priori” (p. 125).

Esto es problemático porque el Sena, al constituir un espacio de resonancia de malestares sociales, tales como violencia, pobreza, delincuencia, enfermedad física y mental, alberga individuos que encarnan estas problemáticas, quienes no pueden o no están dispuestos a abstraerse de ellas para convertirse en la pieza que completa el rompecabezas de la formación para el trabajo.

La puerta de entrada a la institución está abierta sin distinción alguna, no hay barreras para acceder a la formación (más que las burocráticas, establecidas para la admisión); sin embargo, la puerta de salida también está demarcada para aquellos sujetos que de manera deliberada o inconsciente se oponen a la norma.

Saraceno (2014) afirma:

Con esto se está negando la existencia de la diversidad o mejor dicho se está obligando a la diversidad a no existir, a no afirmarse como parte ineludible de la complejidad. Es mucho más fácil normalizar la diversidad que diversificar la norma” (p. 11).

Medel (2003), usa el concepto violencia institucional para explicar este fenómeno:

No siempre las propuestas de la institución responden a las necesidades educativas (o de otro orden: asistenciales, psiquiátricas) de los sujetos. Por lo tanto, algunas de estas propuestas van a un lugar vacío. En estos casos los educadores tienen a pensar que el sujeto no es educable, sin haberse planteado los interrogantes necesarios para poder introducir algo diferente (p. 63)

De este modo, se da una separación de aprendices: los educables y no educables. El asunto es que en la segunda categoría caben un sin número de sujetos, no sólo aquellos que tienen dificultades de aprendizaje, sino los representantes del conflicto social que ocurre afuera de la institución.

Como se ha referido antes, tanto el bajo rendimiento académico como los conflictos disciplinarios son catalogados como faltas al reglamento del aprendiz. Meireiu (2003) afirma que “las lecciones están hechas para los alumnos, y no los alumnos para las lecciones” (párr.2) En este caso, las lecciones están hechas solamente para los alumnos educables, los que cuentan con el perfil de estudiante deseado o quienes son hábiles para asumirlo mientras se encuentran en la institución.

Tenti (2000), por su parte, en un debate sobre las culturas juveniles y la cultura escolar explica:

Todas estas transformaciones en la demografía, la morfología y la cultura de las nuevas generaciones pone en crisis la oferta tradicional de educación. Los síntomas manifiestos y estridentes son la exclusión y el fracaso escolar, el malestar, el conflicto y el desorden, la violencia y las dificultades de integración en las instituciones, y sobre todo la ausencia de sentido de la experiencia escolar para proporciones significativas de adolescentes y jóvenes latinoamericanos (en especial aquellos que provienen de los grupos sociales más excluidos y subordinados), con dificultades para ingresar, progresar y desarrollarse en las instituciones que no han sido hechas para ellos. (párr. 5)

El conflicto social está instalado en la institución educativa, es por esto que Meireiu (2003) afirma:

Lo “normal” en la educación es que la cosa “no funcione”: que el otro se resista, se esconda o rebele. Lo “normal” es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye (párr. 16).

Más adelante agrega:

La tentación de exclusión es, claro está, muy fuerte: “echando a los bárbaros” quizá podamos ejercer correctamente el oficio del enseñante: si nos liberásemos de los que no conocen el “oficio del alumno” (Perenoud, 1994), (...) entonces podríamos enseñar tranquilamente, y ¡quizá, incluso practicar la didáctica o aplicar una pedagogía diferenciada! Pero los propios enseñantes saben muy bien que aquí, como en todas partes, la exclusión es siempre un signo de fracaso, y que sella un abandono: los alumnos más desfavorecidos, los que no han tenido la suerte de aprender, gracias al entorno familiar, las claves del éxito escolar, son los que pagan el pato; su exclusión de la escuela se suma a sus desventajas sociales y los devuelve a la calle, donde su futuro puede ser negro. Por esto ningún educador digno de ese nombre puede aceptar la exclusión como solución a sus dificultades. (Meirieu, 2003. Párr. 18)

En el Sena, el procedimiento de cancelación del registro académico materializa este fenómeno; se trata de un proceso por el cual las personas que incumplen el reglamento del aprendiz son puestos fuera de la formación. Es un sistema expulsivo que deja ver como único responsable de la deserción al aprendiz mismo, por no ser educable. También existe la figura de retiro voluntario, recurso frecuentemente utilizado por los aprendices cuando perciben que se avecina una cancelación de registro académico. Los estudiantes que constreñidos por la lógica

institucional se autoreconocen como no educables, deciden abandonar el proceso antes de ser cancelados, pues las sanciones para la cancelación y para el retiro voluntario varían de 2 años a 6 meses, respectivamente. El asunto que aquí interesa resaltar es que en ambos procedimientos, sobre todo en el segundo, el abandono del proceso formativo es entendido como una decisión del aprendiz desconociendo que éste no fue investido por la institución como sujeto de educación.

En palabras de Meureiu (2003): “Por eso es tan grave alegar la dificultad de enseñar a determinados alumnos para justificar una renuncia educativa a su respecto. Hay que intentar escapar al dilema de la exclusión o el enfrentamiento” (párr. 26).

Los procesos de cancelación de registro académico y retiro voluntario, son entendidos como sanciones, que tienen un fin pedagógico. Sobre el asunto de las sanciones educativas Nuñez (2003) explica:

El profesional castiga en el sujeto aquello que lo enfrenta a su propia dificultad. En este caso, se trata de una verdadera limitación: el no saber qué hacer, qué otra cosa hacer. El recurso del castigo como modalidad de la relación educativa tiene para el profesional, y de ahí la resistencia a su abandono, un beneficio secundario muy importante: vela o encubre sus propios obstáculos epistemológicos. (p. 75)

La autora hace mención al profesional encargado de impartir la formación, al docente; sin embargo, desde una perspectiva amplia, la limitación que describe engloba a toda la institución ya que ésta se encarga de segregar al que aprende del que no aprende, al que acata la norma del que la confronta, y usa como único recurso efectivo para garantizar el estatus quo de la institución el proceso de expulsión. En palabras de Carbonell (2015):

La escuela (...) pretende, más que enseñar, medir la calidad de los muchachos: impulsa a los mejores y rechaza a los más débiles. Se parece cada vez más a una pista olímpica: los chicos corren para alcanzar la meta bajo la atenta mirada de los maestros, quienes, investidos del papel de árbitros, toman nota en su libreta de todos los fallos y caídas y apuntan el nombre de los que son incapaces de seguir el ritmo de la carrera. Pero la escuela no es así por casualidad, sino porque forma parte integrante de la sociedad mercantilista, que no se basa en la igualdad de los derechos de todos, sanos o enfermos, fuertes o débiles, lentos o veloces, sino en el deseo único de destacar a los más fuertes y capaces. En efecto, la palabra fundamental del sistema mercantilista es «eficacia», y esta se logra mediante una selección que se disfraza de competitividad, meritocracia, currículo (p. 119)

Ante esto, Nuñez (2003), afirma

Pero quizá haya otro mundo posible, otra ciudad posible, otra escuela posible. Sería una “especie de escuela”, como diría Alicia, con una “especie de gente”, gente rara que no hace nunca lo que se espera de ella, una “especie de escuela” (...) con “con especies de oficinas”, no todas ellas del todo iguales, que cada cual aprendería progresivamente a identificar con las “especies de personas” que trabajasen en ellas, escribiendo cada una de ellas una historia diferente. En esa escuela hay cosas extrañas; por decirlo todo, todo en ella es extraño siempre y cuando se sepa mirar, es decir, discernir en ella los rastros del hombre para entonces poder dar cada cual su propio rastro. (p.16)

Autores contemporáneos como Nuñez (2003) introducen propuestas novedosas para pensar en la educación; ella explica que el acto educativo debe estar atravesado por la sensibilidad

respecto al otro y que el aprendizaje debe estar motivado por el vínculo afectivo, otorgando un papel preponderante al rol del maestro, pero no en su función de impartir conocimientos sino de invertir a sus estudiantes en el proceso de enseñanza

Meireiu (2003), por su parte, refiere que en condiciones como las descritas en este trabajo,

Es entendible que el enseñante acabe exhausto; es comprensible que se desaliente y, que incluso, se sienta tentado de hacer rebotar contra la institución escolar la violencia – de la que es víctima. El enseñante quiere cubrir el curso y eso lo honra. Quiere transmitir los saberes, y se pregunta cómo lo conseguirá si no puede excluir ni enfrentarse a los que se resisten. (párr. 20)

En esta vía, cobra sentido la elaboración de una propuesta de intervención centrada en el vínculo educativo entre el instructor y el aprendiz, pues se considera que las tensiones institucionales se materializan en esta interacción, y que últimas es en este nivel donde sucede el proceso de enseñanza.

5 Metodología

El proceso diagnóstico se adelantó a partir del análisis de las prácticas y discursos de distintos actores institucionales respecto a la problemática de la deserción en un centro de formación del Servicio Nacional de Aprendizaje – Sena. Se realizó una recopilación de narrativas y prácticas espontáneas de funcionarios acerca de las dificultades académicas o disciplinarias que los aprendices presentan y los modos como son intervenidas, (registradas en un diario de campo a lo largo 12 meses), además de una autoetnografía de la praxis profesional, en lo que respecta a la atención de dichos aprendices.

También, se recurrió a la revisión de

Documentos histórico- institucionales (...) donde se analizó cómo sujetos singulares han asimilado ordenamientos del contexto institucional y, a su vez, dinámicamente han impreso sentidos intersubjetivos en la organización y objetivación de las prácticas (...) ello a partir de atributos y mandatos institucionales, así como de capitales simbólicos apropiados durante su formación y experiencia profesional (Zamora, 2012, p. 49).

Lo anterior, con el propósito de analizar en los discursos y prácticas que se producen de manera natural, si lo instituido respecto a la noción de educación y de aprendiz se relaciona con la deserción.

Para ello, se adelantó un proceso de observación en el medio institucional, registrando en un diario de campo la vida cotidiana del centro de formación en las formas de concebir y atender la problemática descrita, anotando con detalle incidentes críticos para luego analizarlos (Barreto, p. 292).

Se procuró captar las manifestaciones libres del fenómeno, y rastrear coincidencias en los planos dialógico y relacional, para después encuadrarlas con aspectos instituidos.

Para la elaboración del análisis, se apeló al sustento epistémico de la sistematización de experiencias, que según Gutierrez (2008):

Permite aproximarse a la comprensión de los fenómenos sociales desde el interior de su dinámica, como sujetos partícipes en la construcción de la historia (...) La vivencia como educadores en contextos aúlicos, institucionales, comunitarios nos implican como sujetos sociales, mediante nuestras interpretaciones, sentimientos, necesidades somos partícipes de esa práctica social, histórica y humanitaria (...) Por esta situación no podemos ser simples observadores o simples descriptores de la realidad, sino ser sujetos con un propósito de intuir y comprender lo que acontece, para de esta forma saber cómo actuar y transformar aquello que se requiere renovar (p. 7)

Desde esta perspectiva, el ejercicio reflexivo que aquí se propone es pertinente, pues pone en cuestión el quehacer propio y el de terceros, como recurso para problematizar un fenómeno, conceptualizarlo y aportar a su transformación.

Para Jara (2012), la sistematización de experiencias es un ejercicio de producción de conocimiento crítico desde la práctica y en esta medida, constituye un nuevo paradigma de conocimiento.

Si bien este trabajo no se elaboró con el rigor que implica un proceso de sistematización de experiencias, se tomó como referente sus principios epistemológicos por ser consistente con el interés de conocer el fenómeno de la deserción en un centro de formación del Sena desde su interior, contemplando actores y características institucionales, pero dando cabida a la

interpretación subjetiva de la autora, quien propicia un diálogo de voces para construir conocimiento.

Como aspecto relevante cabe apuntar que tal interpretación de la realidad tuvo que ver con preguntas que la autora se hizo durante su trayectoria en la institución tales como: ¿quiénes son los aprendices, qué significa para ellos no aprender, qué implica para ellos renunciar al proyecto educativo, qué genera en la autora las posturas de sus compañeros respecto a los estudiantes, qué representa para los instructores enseñar y ver que algunos aprendices “no aprenden”, qué particularidades tiene la enseñanza en una institución de formación para el trabajo, qué aportes puede hacer la psicología y lo psicosocial a la educación terciaria, qué aportes puede hacer la autora misma?; también tuvo que ver con preguntas sobre su relación con colegas, aprendices, instructores y directivos, con la reflexión sobre experiencias de intervención exitosas y sobre casos en los que se pudo haber hecho más, o incluso menos, pero sobre todo, tuvo que ver con cuestionamientos acerca su postura ética en un medio institucional como el aquí descrito. Pensar y re pensar la propia experiencia buscando concordancias y discrepancias con las experiencias de otros nutre, engrosa, amplía, o incluso transforma lo que se conoce sobre sí mismo, sobre los otros y sobre realidades compartidas.

Mejía (como se citó en Jara, 2012) explica que “enfrentamos nuevas realidades percibidas ahora en su complejidad, que exigen nuevas formas y métodos de explicación” (p. 61). Más adelante, Jara (2012) agrega:

Estamos ante un panorama desafiante que nos convoca a tejer y aportar a tejer continuidades en medio de las discontinuidades de las vivencias, ejercicios, contratos, reflexiones en la perspectiva de la construcción de conciencia crítica, reflexiva,

estratégica y propositiva, en horizontes ético políticos de aprendizaje democrático, plural y transformador (p. 68).

Se trata de una apuesta que exalta la posibilidad contemporánea de romper la dicotomía sujeto – objeto, que históricamente ha separado al que pretende conocer de aquello que pretende conocer, incluyendo en los estudios, las interacciones, implicaciones y sentidos intersubjetivos que suceden en el encuentro con el otro.

Concebido así, el proceso diagnóstico no se agota en la comprensión del problema porque éste contiene en sí mismo las pistas para pensar posibles alternativas, y porque permite que el investigador opere como analizador, noción acuñada por Manero (1990) para definir a “toda persona, situación o acción que deconstruye lo instituido, con efectos mediatos e inmediatos en función de las relaciones de poder, de autoridad, del saber de los participantes” (p. 143)

La figura de analizador se corresponde con la del investigador que no se queda reflexionando en abstracto sino que traduce sus hallazgos en actos, alcanzando de este modo el rol de interventor.

Siguiendo a Manero (1990):

El análisis deja de ser un mero ejercicio intelectual, con posibles aplicaciones prácticas, y se constituye como un trabajo, una acción de desconstrucción en la acción de lo instituido, de las formas de funcionamiento ya establecidas y naturalizadas, ya integradas en la institución (p. 144).

El mismo Manero, más adelante, presenta la definición de analizador natural, útil para situar el proceso que la autora de este trabajo, desde su rol como psicóloga adelanta:

El analizador natural, que al interior de los dispositivos de intervención construidos irrumpe generando consigo un saber sobre los fundamentos mismos de la institución. La irrupción de lo inesperado, la manifestación de todos aquellos elementos que se encontraban ocultos y cuya invisibilidad sostenía una forma de funcionamiento (1990, p. 144).

Como se ha planteado antes, interesa conocer si existe una relación entre lo instituido de la educación y del sujeto de la educación en el Sena, con la deserción de estudiantes, triangulando relatos y prácticas de terceros, con experiencias y posicionamientos propios.

Antes de avanzar, vale la pena precisar el concepto de instituido a la luz de lo planteado por Castoriadis:

Lo instituido nos indica los aspectos que han sido establecidos como representaciones de la realidad a la que los miembros de la sociedad se ciñen; es lo que une y ordena de manera incuestionable las diversas partes y elementos. Es lo inamovible y permanente y se encuentra en cada cultura, con sus particularidades y con sus estructuras (Castoriadis, como se citó Varela, 2016).

Retomando el propósito de este trabajo, se busca analizar las implicaciones, modos de actuar, las propias frustraciones, deseos, etc, situando su lugar en el quehacer y en los modos de concebir a los sujetos con los que se interviene (Correa, 2014).

En esta misma línea, Flores (2002) explica:

El “trabajador comunitario” (..) genera teorías con la intención que otros tengan elementos suficientes para la construcción de un nuevo conocimiento (...) Escribir en la vivencia psicosocial tan sólo es un instrumento necesario para comunicar la experiencia y

con ello provocar un camino nuevo en la construcción de conocimiento y transformación de la realidad. (p. 76)

Estos aspectos son apropiados para introducir la segunda fase metodológica de este trabajo, que consiste en la elaboración de una propuesta de intervención desde una perspectiva psicosocial que:

Implique la intersubjetividad encarnada en un campo de experiencia, situación o contexto, través de la comunicación dirigida hacia el entendimiento (...) y especifique las características individuales y grupales de interacción en contextos particulares, permitiendo abordar la influencia que tienen los contextos en la interacción y por lo tanto las posibles alternativas del cambio social (Díaz y Díaz, 2016, p. 11).

Castaño (como se citó en Díaz y Díaz, 2016), por su parte, expone que “lo psicosocial es entonces un horizonte de actuación, requiere reconocer, para luego conocer” (p.11).

De esta forma, las impresiones diagnósticas constituyeron el insumo para plantear una propuesta de intervención orientada a fortalecer el vínculo educativo entre instructores de un centro de formación del Sena y sus aprendices.

Sin embargo, cabe mencionar que con esto no se pretende ofertar un programa de entrenamiento para instructores, ni construir un manual de estrategias pedagógicas que preparen al instructor para que se vincule con sus estudiantes, ya que se estaría ahondando en la instrumentalización del proceso educativo; más bien, se apuesta por la construcción de escenarios de reflexión donde se pueda discutir la relación con el conocimiento, los significados de enseñar y de no poder enseñar en una institución como el Sena, dándole valor a la trayectoria del docente y a su sentir, a la vez que se introducen preguntas sobre su lugar de poder y sobre cómo enseñar a los “no educables”, sin encubrir sus incapacidades en el autoritarismo, el castigo

o la exclusión. Se trata de una propuesta de intervención que permita ayudar a entender que el investimento del otro en la escena educativa puede hacer la diferencia entre la permanencia o el abandono del proceso educativo.

6 Diagnóstico

Como se planteó en el apartado anterior, este diagnóstico se realizó a través de tres recursos: primero una autoetnografía de la praxis profesional, segundo la recopilación de narrativas y prácticas espontáneas de diferentes actores respecto a la problemática objeto de estudio, y tercero, el análisis de documentos histórico institucionales. Estos aspectos fueron utilizados con el propósito de anotar la relación existente entre las dimensiones: institucional, dialógica y práctica en los modos de concebir y atender la deserción de estudiantes que no se ajustan al perfil de aprendiz requerido en la formación para el trabajo.

Se entrecruzaron los recursos referidos para hilar una interpretación que contemple la experiencia subjetiva de la autora en conexión con la experiencia intersubjetiva que tiene lugar en la interacción de diferentes actores vinculados por su pertenencia a un mundo institucional. En este contexto, resulta útil la definición que Heidegger (como se citó en Larrosa, 2009) propone sobre experiencia como el proceso de “dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello” (p. 31), es decir, dialogar con el otro, interpelándolo e interpelándome en un entramado institucional de sentidos, combinando el tiempo presente y el tiempo pasado de la experiencia.

Para Percia (2001) esto es hacer clínica en las instituciones educativas:

Este escrito enfrenta la dificultad de tener que decir algo sobre los testimonios de otros. Sobre lo que les pasa a los que dirigen, a los que enseñan, a los que aprenden. A veces creo que para pensar una situación debería vivir esa misma situación, entender cada detalle de las cosas que acontecen. Salir de la condición de extranjero (p. 55)

6.1 De lo autoetnográfico

A continuación se abordan procedimientos administrativos que sustentados en normas burocráticas concretizan la exclusión de aprendices. Se ofrece un relato en tercera persona, cuya esencia es la conjugación de la primera y la segunda persona, ¿cómo puede aseverarse esto? se parte de un yo que se dirige al lector desde la intimidad de su experiencia y simultáneamente se propicia un diálogo entre actores y autor.

La frase “este comité de evaluación y seguimiento recomienda la cancelación del registro académico”, representa el “érase una vez” de los cuentos porque es el comienzo de una historia, una que aquí es llamada experiencia, en atención a los planteamientos de los autores que han iluminado esta disertación.

El símil con el cuento, no es propuesto de manera desprevenida, al contrario, tiene dos usos, por un lado, explicar que en este texto hay una narración de lo que para fines académicos es “el problema”, a través de la voz de la autora, quien no se sitúa como protagonista del relato, ni como antagonista del mismo ya que todos los actores ocupan e intervienen de manera simultánea en el escenario. Tampoco es la voz del testigo – espectador, que en la distancia registra lo acontecido, sin participar de los hechos, pero otorgándose la facultad de definirlo y comunicarlo, postura más a fin con los enfoques científicistas que buscan objetivar fenómenos, y de la cual, en este trabajo se toma distancia.

Más bien pretende ser eco de su voz y de otras voces, en un intento por develar cómo los dichos y los hechos son reflejo de lo instituido, y cómo los actores (incluida la autora) llegan a ser ventrílocuos o traductores (Gatti, 2017) de la norma. También pretende ser eco, en tanto busca hacer audibles los “sonidos que se perciben débil y confusamente” (Real Academia

Española, 2001, 22° ed.) en los implícitos institucionales que aportan en la separación de los denominados en el marco teórico educables y no educables, con las consecuencias ya enunciadas de permanencia o deserción en la institución.

El segundo uso del símil al cuento, tiene que ver con la apuesta por la narrativa como recurso de intervención, aspecto que será desarrollado en el siguiente apartado.

Es pertinente ahora volver sobre la frase “este comité recomienda la cancelación de registro académico” porque ha sido enunciada tantas veces durante los últimos 4 años, (tiempo que lleva la autora en la institución), que suscitó preguntas sobre su sentido y su potencia.

Antes de avanzar será necesario darle contexto a tal aseveración. Quincenalmente se realizan reuniones denominadas comités de evaluación y seguimiento donde se reúnen coordinadores académicos, instructores y bienestar al aprendiz, con estudiantes que han sido reportados por cuestiones académicas o disciplinarias, para discutir la falta cometida y determinar una sanción, siendo este el espacio en el que se recomienda a la subdirección del centro determinar la permanencia o salida de los aprendices en razón a las dificultades presentadas.

Con el objetivo de ilustrar la magnitud de este proceso y explicar por qué fue tomado como referencia diagnóstica, a continuación, se sistematiza información de los últimos 4 años sobre reportes de faltas, señalando recomendaciones de condicionamiento y cancelación del registro académico en el mismo lapso de tiempo. No se consideran aquí otro tipo de sanciones como llamado de atención verbal o por escrito, porque no son conducentes a la salida del aprendiz de la institución. Los datos para el 2018 obedecen al primer trimestre del año en curso. La población estudiantil anual oscila entre los 8.000 y 8500 estudiantes para la formación titulada presencial de técnicos y tecnólogos, de la que se ocupa este trabajo.

Tabla 1: Faltas y sanciones

Año	Faltas disciplinarias	Faltas académicas	Condicionamiento de Registro	Cancelación del registro
2015	89	602	373	81
2016	106	1076	758	169
2017	55	988	772	188
2018	71	204	140	75

Fuente: creación propia

Estos aspectos son anotados para reiterar el interés de la autora en aquellos aprendices puestos fuera de la institución por incumplir sus obligaciones, vale recordar que en este contexto “no aprender y no encajar en la dinámica institucional” es considerado una falta; existen procedimientos para atender esta situación (sobre los cuales no se centrará la discusión) pero la ocurrencia sistemática de dichas faltas y su devenir en deserción escolar sugiere la necesidad de proponer otras formas de atención a la problemática, alternas, a la vez que complementarias, a las establecidas por la institución.

Aquí también merece la pena señalar que si bien, en párrafos precedentes los aprendices fueron reducidos a la lógica numérica porque se considera pertinente explicitar la alta ocurrencia del fenómeno, lo que interesa son las lógicas institucionales que lo soportan, partiendo de la experiencia de los actores mismos.

La participación de la autora en el proceso por el cual se recomienda la cancelación del registro académico permitió reconocer la repetición ecológica de discursos que justifican la salida de los estudiantes en razón a su inadaptación a las lógicas institucionales. Hay un mandato que es recitado en la voz los agentes educativos (directivos, funcionarios e instructores), voz que reclama un único sujeto de formación posible y que anuncia la salida de aquellos que no tienen sus características.

Se configura pues la triada entre lo instituido, lo discursivo y lo práctico que permite la homeostasis institucional y legitima la segregación de algunos aprendices. Esto es muy agudo en la institución y se evidencia en las narrativas que más adelante se exponen.

Se ha venido argumentado que lo instituido se manifiesta a través de las voces de los agentes educativos, sin embargo, es prudente llamar la atención sobre el peligro de otorgarle rostro o identidad a dichas voces, ya que se trata de un cuerpo social, un cuerpo institucional que opera y se sostiene a través de sujetos que lo componen pero que a la vez lo representan. Se hace esta salvedad porque no interesa bajo ningún motivo señalar a uno de los actores como responsable de la problemática de la deserción, se quiere más bien, dejar ver que cada uno de ellos le presta su voz a la voz institucional para perpetuar la función social que ésta pretende cumplir. De lo que se trata es de “hacer escuchar lo que dicen, lo que no dicen, lo que insinúan, lo que esconden, lo que entienden, lo que no entienden” (Percia, p. 56).

Es también interesante hacer perceptibles las voces de los aprendices que desean formarse. Deseo entendido en los términos que Meiriu (1987) propone: “El alumno ha de realizar una tarea en la que invierte su deseo, pero, para conseguirlo, ha de inscribirse en un sistema de apremios y recursos que le permite acceder a nuevas competencias” (párr. 76). En la propuesta de intervención las voces de los aprendices, su experiencia y el vínculo con sus docentes cobran un papel preponderante.

Si el aprendiz no se alinea con la lógica institucional su lugar y rol en la institución se va desvaneciendo, el estatuto de aprendiz se gana con el mero ingreso a la institución pero se diluye en las faltas y se pierde cuando éstas persisten; este fenómeno es indistinto a la naturaleza de la falta o lo que subyace a la misma, porque a pesar del reconocimiento de la singularidad del caso,

la escucha de sus causas y la comprensión de los argumentos, el discurso y las prácticas de atención son las mismas y desembocan en la problemática de la que se ha ocupado este escrito.

Como fuente de información secundaria se retoma lo plasmado por un grupo de aprendices en un trabajo de clase denominado “La deserción no es una opción”, resultado de la clase de ética, donde explicitan el valor otorgado a su proceso educativo y la preocupación por la problemática señalada:

En este escrito se podrán evidenciar anécdotas de los aprendices Sena (...) serán situaciones que vivieron durante su formación, cómo lograron superarlas, mencionarán también personas y momentos que marcaron sus vidas (...) la decisión del título se tomó en base a que todos sus autores quisieron dejar palabras de motivación y consejos, para mostrarles a todos los lectores (...) una ilustración de lo que implica ser aprendiz Sena, para que con ello puedan llevar una buena formación y eso les sirva de base para que en las adversidades sepan cómo sacarla adelante y obtener así la certificación. (p. 4-5)

Los estudiantes logran una producción literaria a partir de la cual se defienden de la deserción apelando a su experiencia. Esto es muy potente porque acerca lo teórico a lo concreto, hace vivo una elaboración conceptual propuesta por Larrosa (2009):

De lo que se trata, en este texto, es de darle cierta densidad a eso de la experiencia y mostrar indirectamente que la cuestión de la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, siempre que seamos capaces de darle un uso afilado y preciso (p.13)

Lo instituido de la formación para el trabajo es reconocido por cada uno de sus actores, está instalado en el plano dialógico y tiene consecuencias en lo práctico. Esto en la cotidianidad se evidencia así:

-Prepararse para desempeñar una profesión u ocupación sugiere un proceso de aprendizaje y unas condiciones personales.

-En algunos casos ocurre una coincidencia entre quien es el aprendiz y lo que espera la institución de él. Aquí la formación ocurre sin mayor percance.

-En otros casos existe una discordancia entre lo esperado por la institución y los procesos de los aprendices, quienes no logran devolver la imagen insitucional, sino las imágenes de problemáticas sociales tales como violencia, delincuencia, enfermedad, consumo de sustancias psicoactivas, dificultades relacionales o de aprendizaje, etc.

-La institución despliega acciones para intentar acercar al aprendiz al perfil requerido, ejerciendo una función coercitiva sobre él, bajo el argumento ya explicitado de cualificar al trabajador colombiano.

-Quien logre atender al llamado institucional podrá culminar a satisfacción su proyecto educativo, pero quien se resista o no lo logre será expulsado, no por el sujeto que recomienda la cancelación del registro sino por la demanda que el Estado le hace a la institución.

Esto es una constante. Aprendices con trastornos mentales o enfermedad física, aprendices pertenecientes a grupos delincuenciales, aprendices usadores de drogas o con dificultades adaptativas y relacionales, etc. chocan con el sistema de formación y el código de normas, si cuentan con los recursos para moverse por el sistema alcanzarán el otro educativo, de lo contrario la potencia de lo instituido los conducirá al retiro voluntario o la cancelación del registro académico.

6.2 Acerca de otros actores

A continuación, se presentan agrupadas en 3 categorías, algunas de las posturas y acciones de diferentes actores institucionales (acontecidas en diferentes tiempos y contextos: clases, comités de evaluación y seguimiento, inducciones, pasillos, entre otras) respecto a los procesos de atención de aprendices con dificultades de adaptación al medio institucional o a la exigencia académica, previa conceptualización de Duschatzky y Birgin (2001):

Las narraciones que siguen a continuación invitan a pensar lo que no sabemos de aquello sobre lo que tanto se habla. ¿Será posible intentar una lectura sobre las escuelas que ponga en cuestión lo que creemos comprender acerca de ellas? Heidegger nos recomienda leer lo que no sabemos leer, lo que se hurta a nuestros propios esquemas previos de comprensión, lo que no está dicho en nuestra propia lengua, la de los saberes institucionales (...) En este texto se plantea el desafío de sacudir la seguridad de nuestras retóricas, poniendo en un diálogo las experiencias escolares con las teorías o discursos que versan sobre las instituciones. (p. 18)

Tabla 2: narrativas espontáneas

ACTOR	No educables	Desresponsabilización con el aprendiz	Responsabilidad frente a terceros
Directivo	<p>“A ese aprendiz es mejor cancelarlo, ud ha visto las manzanas podridas, dañan a las otras, si lo dejamos, va a empezar a contagiarse, a dañar a los otros”</p> <p>“Ustedes son el antiproyecto del Sena. No quieren ser aprendices Sena, porque no quieren responder a lo que el Sena les exige, que es para su propio bien”</p> <p>“Tienen que meterse algo en la cabeza, esto del Sena es algo serio, es como la iglesia para el cura y lo respetan. Esto aquí no se lo van a poner de ruana, van a tener que respetar”</p>	<p>“Si tú te vas del Sena no pasa nada, aquí no va a temblar, no va haber tsunami, mañana todos madrugamos a trabajar, tus profesores a dar clase, tus compañeros a estudiar y tú eres el único que va a estar afuera, porque el Sena no se va a caer”</p> <p>“mi recomendación es que aplaces, tú tienes problemas que no son problema del Sena, son válidos, pero nosotros no podemos solucionártelos, vaya solucione sus problemas familiares y cuando tenga la disposición de estudiar y pueda concentrarse en su estudio pues vuelve, porque así pues no vas a aprender y nosotros no podemos regalarte el título”</p>	<p>“No firmo más cancelaciones de matrícula, esto está afectando al centro, busquen la manera de retener a los aprendices, tengo un cerro de cancelaciones por firmar y no voy a firmar nada, busquen esas estrategias, a los desertados búsquelos, a los que van mal ayúdelos, pero no firmo nada”</p> <p>“usted con ese problema de consumo no puede irse a la empresa, llega drogado, va y hace un daño mata a otros y se mata a usted. Usted está haciendo una carrera de electricidad y si no mejora ¿cómo va ir a montarse a un poste drogado?”</p> <p>“No es que nosotros no queramos</p>

	<p>“Queremos adoptarlos como verdaderos aprendices, pero para eso tienen que ser buenos aprendices. Queremos capacitarlos para que se incorporen a la empresa o que emprendan empresa”</p>	<p>“El Sena no está diseñado para ese tipo de problemas. Eso como si yo le pidiera al hospital universitario que hiciera recreación. Te vuelves una carga para sus compañeros, arriar es muy verraco. Si tiene problemas, asúmalos póngale la cara a la vida” “Esta es la última oportunidad. Si no la aprovechas será tu responsabilidad no la del Sena. Nadie puede negar que lo que nos pasa nos afecta en lo emocional y se cruza con lo que uno tiene que hacer, pero igual hay que cumplir y si miramos tu proceso no estas cumpliendo” “El Estado ha invertido en ustedes, se les dan las herramientas, para hacer que se pueda que ustedes aprendan, pero en este caso no se pudo, revisen otras posibilidades, por ejemplo, un técnico” “¿tú qué quisieras que hiciéramos? y ponte en nuestro lugar de directivos, algunos alumnos tienen situaciones más duras que otras, pero no podemos quedarnos ahí, no es una justificación, este es el procedimiento cuando los aprendices no cumplen ¿cuál es tu argumento para convencernos de que te demos otra oportunidad? Tienes esta situación que es tuya pero aquí sencillamente para quedarte tienes que responder. No has cumplido con el compromiso con el Sena y la consecuencia es esta. “A los aprendices aquí los apoyamos mucho, pero a los que no quieren no les rogamos. A los que son buenos les va muy bien, podemos contarles con evidencias casos de aprendices excepcionales que han cambiado sus vidas con el ingreso al Sena”. “Tienes una enfermedad mental que no estás atendiendo, la institución requiere para que puedas continuar en formación que puedas atenderte, lo único que solicitamos es un certificado médico que diga que puedes realizar esta formación ya que tu carrera es de altísimo riesgo y no podemos ponerte en riesgo a ti, a tus compañeros ni a las instituciones”</p>	<p>darles una Oportunidad. No es nuestra culpa. La función de nosotros es mandarlos nítidos a la empresa, pero no logramos que ustedes cumplieran, se nos salió de las manos el problema. No podemos enviarlos a la vida productiva si no aprenden” “Los trabajadores de Colombia deben ser atendidos por alguien y el país le ha delegado esa función al Sena, que está encargado de formar trabajadores vinculados y los que van a llegar a ser trabajadores. Esta es una empresa enorme, en el mundo no hay una parecida, solamente el Sena sabe hacer lo que hace y además de manera gratuita, sin ningún costo formamos a los trabajadores colombianos. Nuestra visión es que las personas que estamos formando ayuden a engrandecer a las empresas, que la industria colombiana crezca”</p>
<p>Instructor</p>	<p>“Yo prefiero a un aprendiz que no sepa pero que tenga interés, pero no un vago, eso no sirve” “Los aprendices ya no son como antes, en mi tiempo era un honor estudiar en el Sena, uno no veía gente mal presentada, ni esa gazmoñería que se ve ahora aquí, ahora llegan con arete, pantalones en las nalgas y hasta enmarihuandos” “yo doy mis clases pero hay aprendices que tienen dificultades que se me salen de las manos, y qué debo hacer, ¿pasarlos? Mi ética no me lo permite, la carrera que yo doy requiere unas ciertas habilidades, por ejemplo lógica, razonamiento abstracto y hay personas con dificultades cognitivas que no pueden, yo por</p>	<p>“Yo tengo que hacer mi trabajo, mi ética no me permite certificar a los aprendices que no aprenden, mis compañeros por pereza no los reportan, y la verdad es que a mí tampoco me gusta, eso es un trabajo súper dispendioso y para mí también es muy desgastante emocionalmente tener que ser la que saca a los aprendices, para nadie es un secreto que tengo mala fama, y a mí no me gusta ver salir a los aprendices, pero ¿yo qué puedo hacer? -“Yo la tengo clarísima, el que no aprende se va, se tiene que ir y no hay nada que hacer” -“Yo recibo a los aprendices en 5 o 6 trimestre y me pregunto cómo llegaron hasta aquí, y la verdad la respuesta es que a muchos profesores les da pereza, los dejan pasar por no reportarlos porque esos informes son súper</p>	<p>“Yo vengo de la empresa, sé qué es lo que necesita la industria, no soy como los profesores que vienen de la universidad sólo a tirar tablero, sin saber cómo es la realidad, por eso le digo a los aprendices, si esto no es para usted, no le haga perder la plata a su mamá, de aquí no podemos mandar a la empresa gente con problemas de aprendizaje porque eso es mandar un finado, por eso tengo fama de estricto, pero es que yo si he vivido la empresa, sé qué es lo que se necesita” - “Yo prefiero un aprendiz menos que un problema más para la industria” - “Aprobar a ese aprendiz es hacerle un daño a el mismo, hace un corto en una empresa y termina quemando un predio”</p>

	<p>eso les digo desde las primeras clases, piénselo bien, busque algo más operativo, algo técnico, algo acorde a su perfil”</p> <p>“Tengo una situación con una aprendiz, yo creo que tiene problemas cognitivos, realmente a ella se le nota, yo desearía ayudarla, pero lastimosamente en ese caso no sé qué hacer, a ella le pasa algo y creo q no va a poder con la formación.</p> <p>No hubo segunda fase para elegir a esos grupos, o sea que ella pasó sólo con el primer filtro, pero desde el primer día se están notando los problemas y le está yendo mal, parece que no entiende Tengo que proceder a mis planes y con el proceso administrativo, no sé si desde psicología pueden hacer algo, tal vez haya algo emocional también, pero lo claro es que esta formación no es para ella, por eso voy a proceder con mis planes de mejoramiento de una vez”</p>	<p>aburridores de hacer, van aprobando a esos muchachos sin saber nada con tal de no hacer bien su trabajo, y luego el problema es para mí que tengo que enseñar mis competencias pero ellos no aprendieron lo necesario para llegar hasta aquí, entonces a mí me toca sacarlos”</p> <p>- “A mí me gustaría poder elegir a mis estudiantes, quedarme sólo con los que quieren aprender, con los buenos porque me cuenta manejar a los aprendices que tienen dificultades”</p>	
Funcionario	<p>“En ese grupo no se salva ni uno, todos son marihuaneros”</p> <p>“A ese muchacho lo debieron sacar en los primeros trimestres, cuando vieron que tenía dificultades y que no iba a poder con la formación, lo dejaron pasar hasta 6 trimestre y ahora lo que le generan es más frustración, es mejor sacarlo desde el comienzo y que haga otra cosa con su vida, a dejarlo avanzar por pesar y cuando está a punto de salir sacarlo”</p> <p>-“Yo tengo ojo para saber quiénes van a poder con la formación, en la inducción vi varios con problemas de aprendizaje, es obvio que no van a poder con la carrera”</p>	<p>“Los aprendices con o sin apoyo socioeconómico desertan, ¿por qué? Porque los profesores les dicen que se vayan, que esa carrera no es para ellos, que no van a poder, si le descontaran a los instructores del sueldo por cada aprendiz desertado se esmerarían en enamorar al aprendiz de la formación, pero para ellos mejor, entre menos aprendices más fácil para ellos y les van a pagar lo mismo”</p>	<p>“Tenemos que pasar la vergüenza de que la empresa nos cancele un contrato por las embarradas que ustedes cometen”</p> <p>“Es el colmo que ustedes vayan a hacernos quedar mal”</p> <p>“Irse del Sena es muy fácil, sólo tiene que ir al 3 piso llevar una carta y hacerla radicar, se acabó su historia en el Sena, pero piénselo bien porque cuántas personas quisieran su cupo, usted le está quitando la oportunidad a alguien que de verdad quería estudiar”</p>
Aprendiz	<p>“Yo no sé sin consciente o inconscientemente los instructores separan a los aprendices, o más bien, se centran más en unos aprendices que en los otros, obviamente en los que somos mejores, la metodología del Sena se presta para eso, para que el profesor dicte la clase y el que aprendió bien y el que no aprendió también, yo lo que vi cuando estuve en la etapa lectiva es que los profesores preferían a los estudiantes que ya habían otras carreras o los que las cogían de una, pero los que tenían dificultades, se les nota la pereza”.</p> <p>-“La verdad es que hay aprendices que vienen aquí a calentarse, a robarle al estado, ¿cuánto le costamos nosotros al Estado, cuánto cuesta el pupitre que usamos, el internet, el agua,</p>	<p>“Le hacen un examen. Lo pierde. Le dan una semana para volverle a hacer otro examen, era lógico que no lo iba a superar porque tiene vacíos. Los compañeros tratamos de ponerlo al día, pero no fue posible”</p> <p>“La profesora sólo se fija en los buenos, yo no entiendo nada y le pregunto y me responde como por responder, pero ella usted la ve en clase y si es feliz con los de semilleros, con los de investigación, que son los buenos, yo la entiendo porque debe ser frustrante enseñarle a alguien como yo que se demora en entender, eso debe ser mamón, pero los buenos son los que menos la necesitan, ellos se merecen la atención porque son buenos y porque participan en actividades extra, pero, usted no cree que los que somos malos también necesitamos, o que antes necesitamos más. Si yo no quisiera esto yo no diría nada, pero esto es lo que yo en realidad</p>	<p>“Todos mis problemas académicos empezaron cuando mi familia revivió el problema del desplazamiento. Nos enfrentamos a unos nuevos problemas de violencia y eso me hizo recaer en pensamientos e imágenes del pasado. Yo, con dificultades hice un técnico en el Sena y esa carrera me dio un buen empleo, le agradezco al Sena que me enseñó lo que necesité para tener ese trabajo que cambió mi vida. Me decidí a hacer el tecnólogo, y me estaba yendo bien, pero con estos problemas que empecé a pasar fue muy difícil. Y ahora que me traen a este comité lo único que pensé, me desplazaron de mi vereda y ahora me van a desplazar del Sena por estas dificultades, cuando lo que yo quiero es estar aquí”</p> <p>“Yo estoy haciendo todo lo posible por ayudarlo a mi compañero para que pase el examen y no le cancelen el</p>

	cuánto le pagan a cada uno de los instructores y demás funcionarios por darnos formación, además de lo que invierten en beneficios económicos?, para que algunos vengan a perder el tiempo y a quitarle la oportunidad a alguien que sí quería estudiar, deberían cancelar a los que no cumplan las normas”	quiero y recibo de parte de la profesora recomendaciones de que me retire porque esta carrera no es para mí”	registro, pero la verdad es que su problema de aprendizaje no le ha permitido entender los conceptos y tampoco pueden regalarle la carrera, si no aprende cómo se va a desempeñar en la empresa”
--	---	--	--

Fuente: creación propia

A continuación se sintetizan los resultados por categorías y tipo de actor:

Tabla 3: sistematización narrativas

Categoría	Número de referencias	Tipo de actor
No educables	12	Directivo, funcionario, instructor, aprendiz
Desresponsabilización con aprendices	14	Directivo, funcionario, instructor, aprendiz
Responsabilización frente a terceros	11	Directivo, funcionario, instructor, aprendiz

Fuente: elaboración propia

Como se puede percibir en la tabla, para cada categoría hay narrativas por actor involucrado. Esto confirma la hipótesis que las nociones de formación, de sujeto de educación y de agente de educación son compartidas y que tienen como asiento una construcción institucional.

Respecto a la categoría No educables, se encontró que tal tipificación no es hecha solo por funcionarios, al contrario es compartida por estudiantes, muestra de ello es la siguiente referencia: *“yo no sé si consciente o inconscientemente los instructores separan a los aprendices, o más bien, se centran más en unos aprendices que en los otros, obviamente en los que somos mejores, la metodología del Sena se presta para eso, para que el profesor dicte la clase y el que aprendió bien y el que no aprendió también, yo lo que vi cuando estuve en la etapa lectiva es que los profesores preferían a los estudiantes que ya habían hecho otras carreras o los que las cogían de una, pero los que tenían dificultades, se les nota la pereza”* (aprendiz en entrevista de monitorias académicas)

Se encontró también que los aprendices mismos llegan a rotularse como no educables: *“debe ser frustrante enseñarle a alguien como yo que se demora en entender, eso debe ser mamón, pero los buenos son los que menos necesitan, ellos se merecen la atención porque son buenos y porque participan en actividades extra, pero, ¿usted no cree que los que somos malos también necesitamos, o que antes necesitamos más?”* (relato de aprendiz en orientación psicológica luego de la recomendación del condicionamiento de su registro académico).

Tal modo de concebir a sus compañeros y a sí mismos se apalanca en el modo de concebir a los estudiantes por parte de los funcionarios, quienes tienen establecido un modelo de estudiante en razón al proyecto educativo que la institución defiende: *“ustedes son el antiproyecto del Sena. No quieren ser aprendices porque no quieren responder a lo que el Sena les exige, que es para su propio bien”* (discurso de un directivo en un comité de evaluación y seguimiento).

Esto es tan fuerte que opera incluso sin requerir evidencia: *“yo tengo ojo para saber quiénes van a poder con la formación, en la inducción vi varios con problemas de aprendizaje, es obvio que no van a poder con la carrera”* (funcionario al observar un aprendiz en su primer día de clase), el prejuicio y la idea de creer saber qué requiere la institución y por qué lo requiere hace que de manera casi apocalíptica se selle el destino académico de un sujeto ¿cómo? la narrativa anterior hace pensar que no se requiere ni siquiera llegar a la fase de calificaciones, las características físicas, actitudinales o intelectuales serían suficientes para que un “funcionario experto” emita tal concepto.

Acercas de la categoría Desresponsabilización frente al aprendiz, se encontró que en todos los niveles, la permanencia en la institución es percibida como un privilegio y que es obligación de los aprendices garantizar a través del cumplimiento de sus deberes su permanencia en ella: *“si tú*

te vas del Sena no pasa nada, aquí no va a temblar, no va haber tsunami, mañana todos madrugamos a trabajar, tus profesores a dar clase, tus compañeros a estudiar y tú eres el único que va a estar afuera, porque el Sena no se va a caer” (relato de un directivo dirigiéndose a un aprendiz que reúne condiciones para ser cancelado); *“irse del Sena es muy fácil, sólo tiene que ir al 3 piso llevar una carta y hacerla radicar, se acabó su historia en el Sena, pero piénselo bien porque cuántas personas quisieran su cupo, usted le está quitando la oportunidad a alguien que de verdad quería estudiar”* (relato de funcionario a un aprendiz quien refiere desánimo por sus dificultades académicas).

También se encontró una sobrevaloración de la misión institucional y una delimitación de la función educativa tan estrecha que desconoce al sujeto de la educación, lo piensa fragmentado y le exige para su permanencia en la institución que se presente y funcione sólo desde la porción de sujeto que le corresponde a la educación, le exige separarse de una o todas las partes de sí que vayan en contravía de la misión institucional, no importa si se trata de su historia, de su familia, de su salud, de su cultura o de su educación previa, deberá despojarse de ellas y sintonizarse con la formación: *“mi recomendación es que aplaces, tú tienes problemas que no son problema del Sena, son válidos pero nosotros no podemos solucionártelos, vaya solucione sus problemas familiares y cuando tenga la disposición de estudiar y pueda concentrarse en su estudio pues vuelve, porque así pues no vas a aprender y nosotros no podemos regalarte el título”* (discurso directivo en un comité de evaluación y seguimiento); *“esta es la última oportunidad. Si no la aprovechas será tu responsabilidad no la del Sena. Nadie puede negar que lo que nos pasa nos afecta en lo emocional y se cruza con lo que uno tiene que hacer, pero igual hay que cumplir y si miramos tu proceso no estas cumpliendo”* (discurso directivo); *“tienes una enfermedad mental que no estás atendiendo, la institución requiere para que puedas continuar en formación que*

puedas atenderte, lo único que solicitamos es un certificado médico que diga que puedes realizar esta formación ya que tu carrera es de altísimo riesgo y no podemos ponerte en riesgo a ti, a tus compañeros ni a las instituciones” (relato de directivos a un estudiante que solicita reingreso a la formación).

En este punto es vital recordar que no se pretende hacer señalamientos ni juzgamientos a personas o instituciones, solamente interesa (como se ha planteado desde el inicio de este trabajo) hacer un análisis clínico de una institución educativa y mostrar cómo un problema que generalmente es abordado desde otras ramas, puede ser interpretado e intervenido partiendo de lo instituido.

Acerca de la tercer categoría de análisis: responsabilidad frente a terceros, se encontró como aspecto recurrente la significación de la vinculación laboral como fin último de la formación: *“tenemos que pasar la vergüenza de que la empresa nos cancele un contrato por las embarradas que ustedes cometen”* (discurso de un instructor en comité de evaluación y seguimiento); *“yo estoy haciendo todo lo posible por ayudarle a mi compañero para que pase el examen y no le cancelen el registro, pero la verdad es que su problema de aprendizaje no le ha permitido entender los conceptos y tampoco pueden regalarle la carrera, si no aprende cómo se va a desempeñar en la empresa”* (relato de un aprendiz sobre su compañero add portas de la cancelación de la institución).

Se evidencia así que el interés superior de la institución está puesto en la industria y en las metas nacionales de formación: *“no firmo más cancelaciones de matrícula, esto está afectando al centro, busquen la manera de retener a los aprendices, tengo un cerro de cancelaciones por*

firmar y no voy a firmar nada, busquen estrategias, a los desertados búsquelos, a los que van mal ayúdelos, pero no firmo nada” (directivo)

Otro aspecto que surgió en las narrativas y que no estaba contemplado como categoría de análisis, es el lugar otorgado por los actores a la naturaleza pública de la institución y con ella, la obligación de los aprendices de responder a la inversión pública que la nación hace en ellos:

“la verdad es que hay aprendices que vienen aquí a calentar puesto, a robarle al Estado, ¿cuánto le costamos nosotros al Estado?, ¿cuánto cuesta el pupitre que usamos, el internet, el agua?, ¿cuánto le pagan a cada uno de los instructores y demás funcionarios por darnos formación, además de lo que invierten en beneficios económicos, para que algunos vengan a perder el tiempo y a quitarle la oportunidad a alguien que sí quería estudiar? deberían cancelar a todos los que no cumplan las normas?” (aprendiz relato retomado de una reunión de aprendices voceros).

“el Estado ha invertido en ustedes, se les dan las herramientas, para hacer que se pueda que ustedes aprendan, pero en este caso no se pudo, revisen otras posibilidades, por ejemplo, un técnico” (discurso directivo a estudiantes en comité de evaluación y seguimiento).

“los trabajadores de Colombia deben ser atendidos por alguien y el país le ha delegado esa función al Sena, que está encargado de formar trabajadores vinculados y los que van a llegar a ser trabajadores” (directivo dirigiéndose a los nuevos aprendices).

“esta es una empresa enorme, en el mundo no hay una parecida, solamente el Sena sabe hacer lo que hace y además de manera gratuita, sin ningún costo formamos a los trabajadores colombianos. Nuestra visión es que las personas que estamos formando ayuden a engrandecer a las empresas, que la industria colombiana crezca” (directivo)

La vinculación a la institución es elevada al nivel de honorífica y en esta medida sus representantes deberán hacer mérito académico y actitudinal para mantenerse en ella.

Sobre el proceso de análisis de narrativas Bakhtin (como se citó en Pizzinato, 2010):

propuso que el lenguaje y los géneros se presentan a las personas a través de la participación cultural y se convierten en bases de significado por las cuales se interpretará y se responderá al mundo. Las respuestas que se dan a los mensajes de cada momento de la existencia son como un proceso autoral en primera persona. Cada persona es autora de su propia historia y como en cada acto autoral, la elección y la interpretación son imprescindibles. Pero siguiendo las ideas de Bakhtin, también cada acto de autoría es un acto de coautoría (Todorov, 2005). Las palabras e interpretaciones disponibles por las personas originalmente no pertenecen a estas personas, pero sus historias están presente en la interacción con los otras y sus palabras y actos ubican los autores y las interpretaciones asertivas por las cuales responden los autores (p.172)

Con ello se quiere insistir en que los planteamientos hasta aquí desarrollados no son una crítica incisiva, sino la invitación a pensar las dinámicas que suceden en un centro de formación para el trabajo, desde un marco de sentido amplio, que sale del plano individual, atraviesa el colectivo y llega al institucional. De allí la mención a Bakhtin (2010) quien propone que el proceso de autoría se conecta con otras personas, historias e interpretaciones, siendo entonces co-construido.

6.3 Los que interpelan lo instituido

Se ha debatido hasta aquí la noción instituida de educación y de sujeto de educación; se ha insistido en su acción coercitiva sobre los agentes educativos; se ha sugerido la existencia de una relación entre lo instituido y la deserción; se ha propuesto que la densidad de lo instituido desborda la voluntariedad de sus actores quienes son llamados a cumplir una función social a través del ejercicio docente, pero, ¿acaso está emergiendo con esto una postura determinista y dogmática? Si aquí se diera por concluida la discusión podría decirse que la tentación objetivista tuvo primacía sobre la apuesta por la subjetividad, la reflexividad y la experiencia. Las causalidades enuncian el por qué de los problemas pero son mudas al cómo resolverlos, no se renunciará aquí a la voz de los actores, en especial la de aquellos que interpelan lo instituido.

Sobre estos aspectos, Percia (2001) explica:

Esta posición recomienda protegerse de la fascinación de las respuestas. Dice que pensar es desencadenar lo ocurrido. Acudir el desencuentro. Dejarlo acontecer como sueño. Sugiere que la clínica de las instituciones no tiene que resolver casos sino atender acontecimientos. (p. 60)

Se trata de nuevo de discursos y prácticas, las que aparecen como resistentes a cumplir un rol segregatorio y excluyente. En algunos casos este proceso se da de manera consciente, como ocurre con la autora de este trabajo; en otros, se da manera implícita, por ello se contempla dentro del ejercicio diagnóstico. “Este es un texto que se plantea el desafío de sacudir la seguridad de nuestras retóricas, poniendo en un diálogo las experiencias escolares con las teorías o discursos que versan sobre las instituciones (Duschatzky y Birgin, 2001, p. 18).

Se trata de agentes educativos con preguntas éticas sobre su quehacer profesional, con consciencia de las implicaciones de sus actos en la vida de los aprendices y con deseo de ampliar su práctica para hacer ofrecimientos desde la subjetividad y el respeto por el otro. Existe una tensión entre quienes se ven abocados a desertar por el incumplimiento académico, pero existe también una tensión entre aquellos que ostentan la responsabilidad de determinar quién permanece y quién no.

El docente se mueve en una doble disyuntiva ética: una ética profesional y una ética general; la primera lo orienta a dar cumplimiento al pedido institucional y la segunda lo orienta a volver sobre sí mismo para hacer devoluciones pertinentes y jalonar la permanencia de los estudiantes en la institución, partiendo de una auténtica preocupación por la dignidad y el sufrimiento del otro. Frases como las que siguen dan cuenta de ello:

“Nunca queremos que los aprendices se vayan, nos duele que no puedas continuar, pero por ética y responsabilidad no podemos mandarte en esas condiciones” (directivo).

“Este es el primer caso de un aprendiz trans que tenemos, pero estoy seguro que no va ser el único, con orientación podremos atenderlo para que se sienta aceptado como cualquier otro aprendiz, vamos a aprender de este caso para el futuro” (instructor).

“Sospecho que él tiene una enfermedad grave, creo que infecciosa, no rinde académicamente pero no lo he reportado porque no tengo corazón para hacerlo, yo creo que no lo hace bien salir del Sena, creo que estar aquí le ayuda, le da vida, mandarlo a casa es mandarlo a morir” (instructor).

“El aprendiz tiene esquizofrenia, no creo que haya ningún problema con que esté aquí, sé porque mi hijo también sufre de esta enfermedad que son personas muy inteligentes, su

enfermedad no tiene que ser impedimento para que continúe, a menos que sea él quien decida retirarse” (instructor).

“Aquí le traigo (al área de psicología) este campeón, él es bueno pero tiene problemas con las drogas, como fuma marihuana se le hace difícil concentrarse, a veces trata de quedarse dormido pero yo lo llamo al orden, sé que con ayuda va a concentrarse y sacar este proyecto adelante” (instructor).

“Yo me pregunto cómo puedo ayudarles a estos muchachos, me pregunto si lo que les digo es apropiado y si de alguna manera les dejo algo para la vida” (instructor).

“A esa niña se le nota que tiene dificultades cognitivas, yo quisiera ayudarla pero no sé cómo, lamentablemente no es mi competencia y no sé cómo podría hacerlo” (instructor).

“Realmente yo soy ingeniero y soy muy malo con las palabras, para mí es muy incómodo cuando los aprendices me cuentan sus problemas, no porque no me importe sino porque no sé qué decir o cómo ayudarlos” (instructor).

“Este muchacho ha tenido problemas en el pasado y ahora los está trayendo al salón de clase, yo ya hablé con él pero siento mi competencia es más técnica, las palabras no son lo mío, remito el caso a las personas competentes en sentimientos y emociones” (instructor).

“Necesito ayuda urgente, hay una niña que dice que no puede separar su situación familiar de la formación y por ello está teniendo dificultades académicas, yo trato de comprender pero mi competencia no me alcanza para darle un consejo, quiero ayudarla pero ella debe querer también” (instructor).

¡Estos planteamientos son un tesoro! No se trata de una aseveración romántica, es más bien un modo metafórico de exaltar su valor. Son cuestionamientos que habilitan la construcción de una propuesta de intervención que no provea respuestas sino más preguntas, una que admita que “el saber no lo tienen los profesores, ni los estudiantes ni los libros. El saber está por producirse en la conversación con los sujetos que han dejado en su seno el no saber y han hecho de ese agujero estructural la fuente para la producción de un nuevo saber, cada uno desde su particularidad. (Gutiérrez, 2017, p. 5).

7 Propuesta de intervención: seminario subjetivar la formación para el trabajo: del vínculo instrumental al vínculo educativo

7.1 Consideraciones éticas: retos del interventor psicosocial

Primer reto del interventor psicosocial: hacer pensable la práctica profesional, es decir, encuadrar su quehacer en lo legal, lo ideológico, lo político y lo institucional, desde una postura crítica analítica que le permita reconocer tensiones e incoherencias, a la vez que recursos y potencias, poniéndolas en contraste con sus propias lógicas, y saberes, ya que como propone Karsz, (2007) “el profesional es portador consciente e inconsciente de configuraciones ideológicas (morales, ideales, educativos, modelos familiares, ect) que tropiezan o se asocian con la de usuarios” (p. 174) e instituciones.

Asumir un reto de este orden implica anclarse en un principio de ética, siendo un imperativo en el ejercicio profesional atender a la pregunta por cuál es la razón de sus prácticas en su campo de acción (Restrepo, 2012.).

En este sentido más que recomendaciones, para este reto, se proponen algunos cuestionamientos:

¿Desde qué enfoque y marco epistémico operar y qué objetivos privilegiar en la intervención? ¿tiene algún margen de maniobrabilidad y autonomía el profesional psicosocial o está constreñido por las lógicas institucionales y burocráticas a las que adscribe su intervención? ¿Es posible escapar a lo que Castro (2013) denomina lógica de la evaluación y furor de la clasificación que impone la ilusión científicista? ¿Puede el interventor psicosocial asumir un rol de intermediario, entre las demandas institucionales y las demandas del sujeto?

El segundo reto del interventor psicosocial, ya enunciado por Castro (2013) es la reinserción del sujeto y la subjetividad en el corazón de las prácticas clínicas, esto implica el genuino reconocimiento del otro. Parece un asunto simple pero no lo es, porque encubre un serio problema: la anulación por diferentes medios de la subjetividad de las personas y el sepultamiento de la subjetividad del interventor mismo. Aquí el desafío va en dos direcciones, por un lado, rastrear la noción de educación imperante y por el otro, pensar las posibilidades que se le confieren o se le iegan a los aprendices en razón a tal noción.

El tercer desafío de intervención, requiere poner en juego los dos retos anteriores: reflexividad sobre sí y reflexividad sobre el otro, como única forma de entender la singularidad enmarcada en un contexto que es institucional, histórico, social y simbólico. Esto supone el principio de ver al otro. De nuevo, podría parecer una cuestión nimia pero no lo es porque es posible (y las más de las veces ocurre así), que el profesional psicosocial (a pesar de su formación en ciencias sociales), se acerque al otro sin siquiera reconocerlo.

Gutiérrez y Peláez (2017) dan luces sobre cómo encarar este tercer reto:

- Asumir una posición de no saber. Si yo tengo todas las verdades de mi lado, no hay lugar para alojar la palabra del otro
- Las intervenciones psicosociales deben tener en cuenta las soluciones que cada comunidad ha construido para responder a sus problemáticas
- Permitirse descubrir las creaciones singulares en sujetos aun en las circunstancias más adversas
- Entrenarnos para ver lo diferente del otro y no su mismidad, su legítima rareza

Se enumeran aquí solo 3 retos, con un hilo que los enlaza: la subjetividad del interventor y la del intervenido (palabra usada en coherencia con la figura y que hacer del interventor, pero objeto de revisión o discusión si se quiere). Wilches (2010) propone: “ojos bien abiertos, oídos bien despiertos que nos permitan atender al corazón, para promover el atrevimiento y dejar que surja la esperanza” (p. 94). Muchos otros son los retos que enfrenta el interventor psicosocial, sin embargo, se privilegiaron aquí aquellos que son susceptibles de transformación por el agente mismo. Existen tensiones políticas y administrativas que escapan a la acción del interventor psicosocial, pero la pregunta por la ética, la escucha, el respeto y la postura siempre lo convocará y de alguna manera terminará delineando los modos en que se agencie a sí mismo en el encuentro con el otro.

7.2 Consideraciones metodológicas

Esta propuesta apela a los principios de la pedagogía social y la pedagogía crítica enunciados por autores como Duschatzky, Nuñez y Freire porque las nociones de educación, de sujeto de educación y de agente educación circulantes en sus elaboraciones son consistentes con las búsquedas comprensivas que movilizaron este trabajo. El puente que trazan Duschazky y Nuñez entre pedagogía y psicoanálisis y la ligazón entre educación y política que Freire enuncia ofrecieron el lente propicio para analizar el objeto de estudio desde lo institucional y por supuesto, para pensar su intervención.

Nuñez, (como se citó en Sosa, 2014) explica:

Nosotros pensamos la educación social como una praxis pública que se compromete con el principio de igualdad, de trabajar con “cualquiera”, no una educación “especial” para

los pobres o para los niños disruptivos, los adolescentes “predelincuentes”, los jóvenes desempleados, y el largo etcétera que podríamos enumerar desde las políticas que producen segregación social (¡en nombre de la mejor “atención” (¿) de las personas!). Por ejemplo, los institutos de escuela secundaria obligatoria (de 12 a 16/17 años), ahora se dirigen a contratar educadores sociales. ¿Para qué? Los directivos y equipos docentes quieren que el educador se lleve a los chicos conflictivos del centro, ¿Qué hacen los educadores sociales? ¿sacar a los chicos conflictivos y llevarlos a que aprendan a poner enchufes y alinear ladrillos? No, de ninguna manera. Entran al instituto y hacen cosas realmente interesantísimas, para todos los chicos que quieran, desde fotografía, internet, pintura, teatro, dentro/fuera de la escuela, con todos los que quieran, también con chicos conflictivos, que de pronto hacen cosas que “nunca hubiéramos esperado de ellos”, dicen los profesores... Entonces, cambiando el lugar de los chicos dentro de la propia institución, se consiguen efectos “impensables”, en lugar de llevarlos a no sé dónde, para machacarlos aparte y certificar su carácter de irrecuperables, de desiguales, de carne para el vertedero. (p.10)

De las reflexiones sobre los problemas de la escuela pueden inferirse respuestas a los problemas de la educación superior; el fragmento de Nuñez que arriba se citó pudo haber sido usado en la fase diagnóstica por explicar de manera precisa los hallazgos de este trabajo: categorización de los estudiantes entre educables y disruptivos, práctica que se traduce en segregación social al interior de los contextos educativos. Y ocurrencia de un proceso de desresponsabilización frente al porvenir de los disruptivos argumentando que requieren trato y educación “especial-diferenciado” ¿algo más excluyente que la inclusión exaltando la diferencia? Sin embargo, la postura de Nuñez es usada en la fase de intervención porque más que señalar

causas del problema ofrece pistas para repensar el ejercicio docente, subrayando que la reinención de sus prácticas permite o potencializa “efectos impensables” en los sujetos.

Barreiro (1965) por su parte explica: “la educación que propone Freire, pues, es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora” (p.18). Una interpretación ligera de tales planteamientos podría usarse como argumento para criticar o desvalorizar el ejercicio docente, una interpretación más responsable y profunda de los planteamientos de este autor abre la posibilidad de problematizar con el docente y no problematizar al docente, ¿parece un juego de palabras? Pues no lo es, hablar de, dista radicalmente de hablar con, porque desde esta mirada queda habilitada la subjetividad y la experiencia a través de preguntas sobre sí y sobre los otros en un diálogo intersubjetivo.

Respecto a las posibles actuaciones para afectar el objeto pensado, esta propuesta tiene como asiento metodológico la investigación acción, la práctica reflexiva y el aprendizaje dialógico porque se trata de enfoques que potencian la participación de los sujetos desde el reconocimiento y la valoración de su experiencia y saber, no sólo para entender la trama que configura el problema sino para situar el abanico de posibilidades que albergan y que pueden constituir.

A lo largo de este trabajo se ha hecho alusión a la triada entre lo instituido, lo discursivo y lo práctico en aras de la comprensión del fenómeno señalado, ahora se propone un delta entre las denominadas consideraciones preliminares (éticas), los aspectos metodológicos y las acciones posibles, en aras de la transformación. En este proceso la transformación no es entendida como un suceso externo o arbitrario, no es del interventor hacia el intervenido sino al contrario, para ello se requiere el auténtico agenciamiento de la población, por eso se intentará en esta propuesta que dichos aspectos no sean cliché, es decir, que estas líneas no hablen de un lugar para el

intervenido que luego en la práctica no existe. Con ello se renuncia a la creencia que el consentimiento informado es una forma de darle voz a los sujetos y a la idea que la vinculación de la población en programas o servicios propuestos de manera unidireccional por el interventor o por la institución que representa es sinónimo de participación activa, porque una propuesta con tales características sería la antítesis a las preguntas y esbozos de respuestas que este trabajo pretende dejar.

7.3 Palabras preliminares a los participantes

Para empezar, esta propuesta de intervención no es más que una invitación porque los instructores a quien va dirigida pueden decidir aceptarla o negarse a ella, tanto en la elección de participar como en la posibilidad de llevar a la cotidianidad de su ejercicio docente las elaboraciones y reflexiones que de aquí surjan. Sin embargo, como de lo que se trata es de instarlos a la participación, merece la pena dejarles saber que fueron las preguntas y reflexiones que ellos se hicieron e hicieron a la autora de manera espontánea en diferentes escenarios y tiempos, las que motivaron la construcción de esta propuesta. Por tanto, desde la formulación misma de este trabajo ya son partícipes de él. Esta no es una producción singular porque retoma las voces de los docentes y las voces de sus aprendices. Su elaboración supera lo individual porque se nutrió de una polifonía de voces, incluyendo las voces de teóricos interesados en la educación, pues sus conceptualizaciones dieron soporte a este proyecto. Así, la pluralidad de este texto no está dada por el número de autores que lo construyeron sino por el número de voces que dieron forma a estas letras, sin las cuales no hubiera sido posible la emergencia de ninguna.

Este proceso se acerca a lo que Fierro, Fortoul y Rosas (1999) desarrollaron:

Se trata de una invitación para que hagan un pequeño alto en el camino e inicien un proceso continuo de reflexión- acción sobre su práctica educativa, con objeto de revalorarla y descubrir cómo llegaron a ser los maestros que son ahora, cuánto han aprendido en su trayectoria y qué les falta por aprender. Nuestra esperanza es que este proceso de reflexión-acción pase a formar parte de la actitud profesional con la que desarrollan su trabajo (...) Sabemos que los maestros tienen preguntas que muchas veces se quedan sin respuesta, dadas las situaciones apremiantes que se les presentan a diario en el salón de clase. Los invitamos a reflexionar en torno a ellas para tratar de replantearlas; hacemos esta invitación porque pensamos que los maestros también deben tomar la palabra en lo que a la educación se refiere (p.12-13).

Por eso, más que invitarlos a un curso donde se oferten contenidos y estrategias pedagógicas (cosa que replicaría el modelo de educación que se está intentando dinamizar) se propone un seminario donde si bien se establecen objetivos y actividades, se espera que éstas puedan ser adelantadas desde la flexibilidad, atendiendo a los retos del interventor psicosocial y tomando como premisa que cuando el conocimiento, la palabra y la experiencia circulan de manera intersubjetiva emergen posibilidades, de ahí el nombre de la propuesta “subjetivar la formación para el trabajo: del vínculo instrumental al vínculo educativo”.

Respecto de las fases que componen este proyecto, debe decirse que los nombres que se propusieron para cada una de ellas estuvieron inspirados en la polifonía de voces antes insinuada. La etapa diagnóstica se adelantó a través de narrativas y se consideró prudente usar este recurso para la intervención.

La primer fase cumple el papel de aprestamiento, en ella voces expertas en pedagogía le hablan a los instructores para preparar el camino a la reflexión. En la segunda fase las voces protagonistas son las de los instructores, quienes hablarán desde la experiencia. En la tercera fase se propone un proceso de sensibilización, en ella tomarán la palabra los aprendices interpelando a sus docentes desde su experiencia como educandos. La cuarta y última fase es de construcción y se espera que en ella emerjan nuevos saberes, serán voces renovadas, nutridas en lo teórico, lo experiencial y práctico a través de lo dialógico.

En caso que la propuesta llegase a ser útil a otras instituciones o sujetos, el concepto de flexibilidad que se propuso anteriormente implica que ante la réplica eventual de este trabajo será necesario hacer adaptaciones en razón a las características del contexto y la población; acerca del desarrollo de las fases: “proponemos que el programa se realice en varias etapas que corresponden al ritmo de trabajo que se genera al transitar por los momentos ya mencionados” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 45), es decir que estas también son susceptibles de adaptación según las particularidades de la población a impactar.

7.4 Objetivos del seminario

- 1.** Posibilitar en los instructores de una institución de formación para el trabajo la reflexión respecto a su experiencia docente
- 2.** Generar una comprensión del vínculo establecido entre instructor – aprendiz en una institución de formación para el trabajo
- 3.** Promover el establecimiento del vínculo educativo entre instructor- aprendiz en una institución de formación para el trabajo

4. Disminuir las prácticas institucionales de segregación de aprendices que no cuentan con el perfil de aprendiz requerido en la formación para el trabajo.

7.5 Participantes

Instructores de un centro de formación de una institución de formación para el trabajo que hayan manifestado inquietudes o preguntas respecto a sus actuaciones profesionales y los ofrecimientos que en términos académicos y relacionales hacen a sus estudiantes. Se propone conformar un grupo de 10 a 15 participantes.

Fase 1: voces expertas

Metodológicamente esta fase se inscribe en la investigación acción porque como lo proponen Fierro, Fortoul y Rosas (1999) cuenta con los siguientes componentes esenciales:

la existencia de un grupo de personas que conscientemente desean evaluar y transformar su práctica social, situándola en un contexto social más amplio. La vinculación entre teoría y la práctica social y el cambio social como consecuencia última de la investigación y la validación del conocimiento construido en el proceso.

Al aplicar esta metodología a la educación, se pretende transformar prácticas educativas con la participación de los sujetos que intervienen en las mismas. Esto significa que son los mismos maestros quienes tienen que recuperar el espacio de su práctica educativa y tener la voluntad de intervenir en ella para mejorarla (p.42-43)

Por eso, más que ofrecer contenidos conceptuales respecto a la pedagogía, en esta etapa se espera que los participantes se inicien en una experiencia sobre su trabajo. Se busca que ellos

vislumbren la “relación entre narrativas, personas y educación” (Larrosa, 2003. p. 607). siendo esta la base que permitirá en etapas subsecuentes que puedan hacerse preguntas respecto de su quehacer profesional y recibir los cuestionamientos reflexivos de sus educandos.

Aquí autores seleccionados hablarán a los instructores a través de textos que propicien una aproximación conceptual situada, esto quiere decir que se propondrá la lectura de textos que acerquen lo teórico a la experiencia para “pensar la lectura como formación y cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación con nosotros mismos). (Larrosa, 2009, p. 29)

Por eso, esta fase se desarrollará en 3 sesiones a través del formato de intercambio propuesto por Ospina, Calderón, Quintero, Cantor y Villalobos: la mesa de conversación como un espacio de intercambio con los instructores ligado a la lectura comentada de textos. Tal formato toma distancia de la propuesta de clase magistral y permite que tanto la autora como los instructores puedan participar de manera permanente (2018).

El proceso se apertura con la remisión de una carta a los inscritos, será un texto de bienvenida cuya pretensión es iniciarlos en la dinámica del seminario en donde la palabra, la lectura y la reflexión serán los protagonistas. El remitente será el mismo Paulo Freire, pues se han elegido algunos apartes del libro que inspiró el estilo de esta propuesta: “cartas a quien pretende enseñar” (1994) para tal fin. Ver anexo 1.

Junto con el texto será enviada la siguiente consigna: lee la carta antes de la primer sesión del seminario, si es posible léela una vez más porque las palabras allí registradas resonarán con fuerza cada sesión y se revestirán de sentidos, aquellos que usted y sus colegas les confieran.

Con este preámbulo se da inicio al seminario en su primer fase:

Sesión 1: presentación del seminario

El primer encuentro entre instructores e interventor será crucial, por ser el espacio para presentar el seminario en sus antecedentes, metodología y propósitos, pero sobre todo por ser el momento oportuno para introducir la pregunta por la significación personal y grupal del proceso al que se están adscribiendo. Vale recordar que la participación es voluntaria y que interesa que los instructores invistan el seminario como el espacio propicio para pensarse a través de su trabajo, porque como lo plantearon Ospina et. Al. (2018) cada instructor fue convocado desde su deseo de ser maestro para que desde allí se permitieran reflexionar sobre sus actos educativos (p.31). Apelar al deseo de volver sobre sí para luego volver sobre otros es clave en este proceso porque implica una decisión y una disposición que en la obligatoriedad o la imposición de asistir a una capacitación opera en un modo diferente.

Primero se consultará a los participantes si tuvieron la posibilidad de leer la carta de bienvenida que Paulo Freire les remitió. En caso que alguno o varios de los participantes no la haya leído se dará un espacio para que lo haga, explicando que ésta será el insumo de trabajo de la primera sesión.

Se pretende con esto que los participantes empiecen a reconocer que el proceso de lectura ocupará un lugar relevante en el seminario, se evitará exigir la lectura como requisito de participación, más bien se buscará que ellos puedan comprender que los textos propuestos no son

más que un pretexto para alcanzar los objetivos del proyecto y que la revisión crítica y comprensiva de los contenidos literarios es pertinente a su experiencia docente.

Para iniciar la primer mesa de trabajo se puede introducir la pregunta: ¿Conocen o investigaron quién es el remitente de su carta? En caso que la respuesta sea afirmativa se le solicitará al participante ilustrar su conocimiento al grupo, de lo contrario el interventor expondrá generalidades de la biografía y obra del autor. El recurso de la carta remitida por Freire además de servir como pista de la lógica del seminario, permite un acercamiento a los constructos que cimentaron esta propuesta, se toma prestada la voz del autor para iniciar el diálogo entre la experiencia y la reflexión teórica sobre la experiencia, jalonando la superación de la falsa dicotomía entre lo teórico y lo práctico.

Luego se le solicitará a los participantes expresar qué les suscitó el recibimiento de dicha carta en lo que respecta a formato y contenido, se propone hacer preguntas como ¿A qué invita este autor? ¿Qué lugar se le otorga a la experiencia en sus planteamientos? ¿Qué lugar se atribuye a la lectura en este escrito? ¿A qué tipo de formación docente se refiere el autor? ¿Qué tipo de formación esperan recibir en este seminario teniendo cuenta los aspectos enunciados y el nombre que se le ha otorgado?

Estos cuestionamientos son una mera sugerencia, por tanto son susceptibles de adaptación, su enunciación y desarrollo están supeditados a la dinámica del grupo, no hay un orden prefijado, lo que si se espera es que se sostenga la discusión y la reflexión sobre el sentido que los participantes le confieren a la carta y al proceso de formación que inician apostando por la construcción de una postura ética respecto a su participación en el proyecto, “lejos de pretender plantear un modelo técnico o de instruir lineamientos y directrices de trabajo, reivindica la

posibilidad y necesidad de asumir reflexiones sobre contenidos teóricos” (Ospina et al, 2018, p. 30)

A través de la primer mesa de conversación se espera que los participantes empiecen a constituir el sentido de la expresión “subjetivar la formación para el trabajo”, se espera que comprendan que es de sus significaciones y comprensiones de lo que se ocupa este proceso y que éste depende enteramente la postura que ante él adopten, se espera que empiecen a familiarizarse con su propia voz cuando habla de la educación, se espera que empiecen a familiarizarse con la voz de sus colegas cuando hablan de cómo viven la educación, se espera que reconozcan la voz de estudiosos de la educación hablando de otras formas de hacer educación y se espera que reconozcan la voz del interventor haciendo ecos de las voces mencionadas y de su propia voz.

Sesión 2: ¿qué es eso de la experiencia?

Para la segunda mesa de discusión se propone a los participantes la lectura del texto experiencia y alteridad en educación de Larrosa (2009), este documento será enviado días previos a la sesión con la siguiente consigna: el autor seleccionado para nuestro segundo encuentro es Jorge Larrosa quien en 14 páginas (¿estarás pensando que es mucho? ¿estarás pensando que será aburrido? ¿qué pensarán tus estudiantes cuando leen tus consignas?) nos habla de eso que todos vivimos, de eso que todos creemos poder definir: la experiencia. Hagamos de la lectura del texto y de su discusión una experiencia -en la acepción que el autor propone-. Si vas a recordar algo de esta consigna por favor que sean estas palabras: hagamos de la lectura del texto y de su discusión una experiencia, para que más adelante, hagamos de la educación una experiencia.

La escogencia de textos académicos para esta fase fue pensada y repensada, ¿sería pertinente?, ¿sería útil?, ¿sería interesante? ¿sería la vía correcta para introducir las preguntas que aquí se quieren hacer? ¿tal vez otros recursos podrían conducir al mismo fin siendo más atractivos para los instructores? Pero esta elección tuvo varias motivaciones, primero se trata de un seminario así que se quiso conservar cierta lógica de corresponsabilidad en el desarrollo de las sesiones, tal postura no es arbitraria sino una demanda con sentido. Segundo, se consideró que este espacio podría ser oportuno para que los docentes conocieran de primera mano posturas de autores contemporáneos que se están pensando la educación. Tercero, tal vez este ejercicio les devuelva preguntas sobre los textos y documentos que ellos mismos les proponen a sus estudiantes ¿cómo se los proponen? ¿se conectan los contenidos que ellos proponen con la experiencia de sus estudiantes? Cuarto: ir dando peso a la relación entre narrativa, personas y educación de la que se habló al comienzo de esta primer fase.

Se dará inicio a la sesión introduciendo la pregunta por la lectura del texto recomendado. En caso que alguno o varios de los participantes no haya leído el texto se dará un espacio para que lo haga, haciendo mención como en la primera sesión a la relevancia del texto para el desarrollo de del encuentro, se quiere invitar al reconocimiento de la lectura como “algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), (Larrosa, 2009, p. 22), se quiere invitar a que en la próxima sesión más participantes hayan leído el texto sugerido, no por obligación sino por la inquietud de la relación existente entre los contenidos allí propuestos y la mesa de conversación.

Luego sería interesante escuchar a los instructores hablar de cómo se relacionaron con el texto y qué les suscitó la consigna, esto considerando que se trata de un documento académico, con cierto tono literario, distante de los documentos que ellos por su formación de base (ingenieros, matemáticos, físicos) posiblemente han estudiado. Esto hace parte del propósito de la propuesta:

ampliar los repertorios de intervención de los docentes a través de textos que inviten a la reflexión sobre su trabajo.

También merecería la pena indagar sobre qué es la experiencia desde su experiencia (la dialogía es puesta a adrede) y cómo entiende el autor invitado el concepto de experiencia para discutir: ¿su postura es coincidente con la del autor? ¿qué tiene de novedosa la propuesta de Larrosa? ¿qué lugar le otorga a la lectura este autor en el proceso de formación? ¿podría establecerse algún tipo de conexión entre la invitación que en la sesión pasada hizo Freire con los planteamientos de Larrosa? Estas preguntas pueden ser debatidas en grupos de trabajo y luego socializadas al auditorio.

La segunda mesa de conversación apuesta al cuestionamiento reflexivo como vía a la subjetivación del quehacer profesional, pero en definitiva ¿qué es subjetivar? Para efectos de este trabajo será el proceso por el cual las personas se piensan a sí mismas a través de su ejercicio profesional, se piensan a sí mismas en su interacción con otros (colegas y aprendices), se piensan a sí mismas en la institución a la que se adscriben, se piensan a sí mismas en sus aciertos, se piensan a sí mismas en sus sesgos, pero sobre todo que se piensan así en sus posibilidades.

Sesión 3: acerca del vínculo

En la tercer mesa de conversación se pretende que los participantes logren una revisión histórica de lo que es la educación, esta vez será la voz de Violeta Nuñez (2003) la que acompañará la sesión, el texto de debate es: El vínculo educativo (2003). El documento deberá ser enviado a los participantes previo a la sesión.

Quienes lean este trabajo de principio a fin (¡qué lindo fuera!), se percatarán que este texto y su autora han circulado por el diagnóstico, la metodología y ahora en la propuesta, esto tiene que ver con que su conceptualización ofrece un soporte sólido para una intervención con las características que aquí se desarrollan. El texto fue seleccionado porque ofrece una visión en retrospectiva de lo que es la educación, retoma voces del pasado (no se exagera con tal afirmación pues evoca los siglos XVIII, XIX, XX) y presenta de manera concreta las nociones de educación y de sujeto de educación propias de la época, para llegar a la exposición de lo que para ella significa el vínculo educativo.

Se consideró prudente proponer la lectura de este texto con miras a precisar el lugar que el agente educativo (Nuñez, 2003, p. 19) históricamente y contemporáneamente ha ocupado, introduciendo de este modo la pregunta por el lugar desde el cual ellos se están movilizand.

Otra vez circula la pregunta ¿por qué este tipo de literatura? Tizio (2003) puede dar luces sobre ello:

Estas líneas abren la puerta del libro para que usted lector lo visite y pueda reescribirlo con sus preguntas a medida que avance en su lectura. Se trata de un libro vivo que registra la polifonía de voces que representan diferentes discursos, tomando cuestiones teóricas, experiencias, clásicos y reflexiones recién hechas (p.16)

Se trata de un texto completamente coherente con los hallazgos y propósitos de este trabajo. ¿por qué dudar que por ejemplo un ingeniero puede interesarse en estas obras si él se desempeña como pedagogo? Arraigarse a estas posturas es promover la sectorización del saber y mantener el sesgo sobre las divisiones entre las disciplinas.

Volviendo a la discusión del texto se propone indagar con los participantes si lo leyeron, en caso que no lo hayan hecho se les dará el espacio para hacerlo, no sin antes recordar que “para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque atendiendo experiencia en un modo particular” (Larrosa, 2009 p. 23) En cada sesión de esta fase será importante reiterar la pertinencia de la lectura y anotar el encadenamiento de los textos en la construcción del sentido del seminario.

Luego, se propondrá a los participantes formar grupos y hacer exposiciones sobre los conceptos de vínculo educativo como joya, como salto y juego y como atadura (contenidos en el texto de Nuñez). Se les solicitará que no hagan una exposición magistral sino que se esfuercen en hacer de su presentación una experiencia, atendiendo a los aspectos desarrollados en la sesión 1 y 2 y apelando a los recursos personales y creativos con los que cuenten.

A esta altura se espera que esté suficientemente desarrollada la fase de aprestamiento, cuyo objetivo principal era preparar el camino a la reflexión sobre el ejercicio profesional.

Fase 2: la voz de la experiencia

La segunda fase del seminario tiene como propósito que los participantes inicien un recorrido reflexivo por su experiencia docente, se busca que ellos puedan encuadrar su actividad profesional en el modelo de formación para el trabajo que caracteriza la institución donde se desempeñan, esto como senda de aproximación a las formas pedagógicas que asumen y los modos de relacionarse con los estudiantes, todo ello para evidenciar la instrumentalización del vínculo entre instructor y aprendiz que encuentra como nicho la misión institucional.

Ospina (et al, 2018) llamaron a este proceso práctica reflexiva:

Forma de investigación intencional y sistemática que tiene por objetivo mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje. Este tipo de práctica, a su vez, busca reducir el riesgo de que el maestro se convierta en un técnico agenciador de saberes producidos (...) ubica al maestro como un profesional que para constituirse como tal, requiere ser reflexivo. Sin embargo, la reflexión es vista como un proceso que no solo se da del exterior al interior, sino que convoca procesos del interior al exterior; es decir, a partir de ella , el maestro debe generar cambio en su práctica cotidiana (p.27)

Esta fase retoma aspectos de la anterior, no en sus contenidos teóricos, sino en las discusiones suscitadas y sobre todo en las posturas asumidas de respecto de ellas. En las mesas de conversación se inició el camino hacia el dialogo intersubjetivo, se retomaron voces expertas que hablaron de tópicos útiles a este proyecto; pero como de lo que trata esta propuesta es de subjetividad, no bastó la lectura de textos y su posterior discusión, (como si de una clase se tratara), hizo falta vincular a los participantes con los contenidos propuestos, para ello se intentó hacer viva la voz de los autores, quienes fueron presentados como invitados a cada sesión. Se espera haber hilado un camino de preguntas sobre educación y experiencia, para en la segunda fase esbozar respuestas.

Se intentará a través de dos sesiones generar lo que Ospina (et al, 2018) definieron como experiencia sensible:

El ofrecimiento de experiencias que impactaran la sensibilidad y que gestaran condiciones para la reflexión sobre sí mismos, sobre sus modos de situarse y de entrar en

relación con los otros, permitiendo a su vez que de forma concomitante se llevaran a cabo elaboraciones sobre tu trabajo (p. 38)

Sesión 1: ecos institucionales

En esta sesión se propone a los participantes pensar las nociones de educación, de sujeto de educación y de agente de educación construidas por ellos a lo largo de su experiencia como docentes. Interesa que puedan pensar cómo dichas nociones se deforman de una institución a otra y cómo ellos mismos transfiguran sus discursos y prácticas de un modelo educativo a otro, esto para que generen procesos reflexivos en torno a la acción de lo instituido en sus prácticas educativas y vinculares.

En esta sesión la experiencia docente será tramitada desde la dimensión institucional por estar tamizada en ella (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

Diseñar una propuesta de intervención en un contexto educativo con multiplicidad de problemas y actores para dichos problemas exige un ejercicio de delimitación que reduzca el riesgo de desbordamientos temáticos y poblacionales, por eso este trabajo desde sus inicios se focalizó en la acción coercitiva de la institución sobre los sujetos que se desenvuelven en ella.

A esta altura importa que los participantes del seminario hagan consciencia de tal acción y que se pregunten si ellos operan como sujetos oprimidos o si por el contrario de manera voluntaria están alineados con la fórmula institucional.

En esta sesión se propiciará que los participantes escuchen a través de sus voces las voces institucionales. Para ello se suscitarán discusiones en torno a las significaciones del modelo de formación para el trabajo y sus implicancias en la vida docente y en la vida de aprendiz, para que

se percaten que sus discursos (fuente argumentativa de sus prácticas) están enraizados en la lógica institucional, por eso esta sesión se ha nominado “ecos institucionales”.

Kaminsky (2001) plantea “estos saberes están desprovistos de sus propios alfabetos y sus modos articulados de significación. Se trata de discursos educativos entre otros tantos discursos institucionales” (p. 78). No son invenciones individuales, tampoco son construcciones colectivas conscientes, son más bien una “memoria institucional arbitraria y subjetiva a la vez” (Blejmar, 2001.p.35)

Por tanto, es menester del interventor optar por incluir o no en sus estudios y prácticas preguntas por los discursos instituidos, “la cuestión de poder verlos reside en querer escucharlos, desarticular significaciones conocidas y re-articular sentidos junto con las vigilancias y las seguridades de nuestro saber leer las instituciones” (Kaminsky, 2001, p. 78).

El problema de la educación (como cualquier otro) puede ser abordado, analizado e intervenido desde diversos principios y técnicas, pero como se ha enunciado en otros momentos, en esta propuesta interesa un aspecto puntual de la educación: el vínculo educativo en una institución de formación para el trabajo desde una perspectiva institucional, cuestión que permitió también explicitar que lo clínico y lo educativo no tienen por qué ser separados conceptual, metodológica ni praxiológicamente.

Siguiendo a Fierro, Fortoul y Rosas (1999) el interventor invita a

Reflexionar sobre la influencia de la institución escolar sobre la práctica de cada maestro y sobre lo que imprime una dimensión colectiva al que hacer individual (...) El dinamismo de la práctica docente en su contexto institucional, determinada desde la

administración del sistema educativo, transcurre a su vez en el marco de las condiciones materiales, normativas y laborales (p. 77)

También procura “abrir los diálogos entre discursos (instituidos) y realidades (procesos de institucionalización)” (Kaminski, 2001, p. 99) creando experiencias que cuestionen y construyan a la vez.

En esta sesión se solicitará a los participantes discutir el esquema que más abajo se presenta y diligenciarlo de manera grupal. Se recomienda que el interventor pueda plasmar previo inicio de la sesión el recuadro en un cartel o un tablero, también que lleve marcadores de diferentes colores para escribir las respuestas.

El interventor podrá proponer ejercicios que dinamicen la participación, en este momento puede apelar a sus recursos creativos o discursivos, no hay un formato estipulado para este punto porque se considera que los modos de abordar a la población están mediatizados por las habilidades y actitudes del interventor, por su estilo y por el lugar que le otorga a los procesos que adelanta; tampoco ha sido interés de esta propuesta demarcar caminos fijos, por eso se deja abierto un espacio a la creación.

Se invitará a los participantes a pensar los modelos educativos hegemónicos plasmados en el esquema, ¿cuál es su pretensión formativa? ¿qué se espera de estudiantes y docentes? ¿qué tipo de relaciones instauran los actores institucionales en pro del objetivo institucional? ¿qué tratamiento se le da a aquellos estudiantes que tienen dificultades adaptativas al modelo institucional? ¿qué particularidades encuentran en el modelo de formación para el trabajo?

Se propone que la discusión parta y se nutra del recorrido que los docentes han hecho en su experiencia en diferentes escenarios escolares, sin embargo, no es requisito haber trabajado en otras instituciones para hablar de ellas.

Tabla 4: nociones de educación, sujeto de educación y agente de educación:

Tipos de institución	¿Cuál es el fin de la institución?	¿Qué le pide la institución a los docentes para cumplir su fin?	¿Qué le exige la institución a los estudiantes para cumplir su fin?	¿Qué pasa con quienes no cumplen?
Escuela pública-nivel primaria				
Escuela privada-nivel primaria				
Escuela pública-nivel secundaria				
Escuela privada-nivel secundaria				
Instituto privado				
Institución pública de formación para				

el trabajo				
Universidad pública				
Universidad privada				

Fuente: elaboración propia

Un segundo momento de la sesión estará dedicado a la producción de dos figuras que representarán al docente de la formación para el trabajo y al aprendiz de la formación para el trabajo. Para este proceso el interventor deberá preparar materiales como tela, agujas, hilos, botones, lana, algodón, espuma y otros que considere necesarios.

La consigna de trabajo será: organicen grupos para darle forma, pensamiento, emoción y acción a docentes y aprendices de esta institución. Ustedes deberán crear dos figuras representando los personajes anteriormente mencionados, busquen los medios para que además de darle un cuerpo puedan destacar en ellos sus modos de pensar, sentir y vivir la formación para el trabajo. Luego construyan una escena educativa que deje ver cómo interactúan y las relaciones que entre ellos se tejen. Finalmente, cada grupo narrará al auditorio su escena.

Este ejercicio tiene varios propósitos. Uno de ellos es sincronizar el fin del seminario (generar un vínculo educativo entre instructores y aprendices) con las actividades que se adelantan en él. Esto quiere decir que los participantes también puedan sentirse en algún modo vinculados en su proceso de formación, entendiendo el vínculo como lo hace Tizio (2003):

El vínculo educativo no funciona si no hay transferencia, la transferencia se dirige a un rasgo del educador, sea propio o construido, que para el sujeto es el signo de un deseo (...) por tanto no se trata de obturar el vacío con ofertas que generan rechazo, no se trata

de interrogar al sujeto sobre lo que quiere, sino de poner en juego el propio deseo del educador como aquello que abre un campo de posibilidades. (p. 174)

Esto se conecta con otros aspectos de la propuesta tales como la participación voluntaria y la discusión de textos sugeridos (no impuestos) en la fase 1, evocando el deseo de los instructores de pensar su ejercicio docente y planteando recursos y acciones para “causar el interés del sujeto” (Tizio, 2003, p.175)

Otro de los fines de esta actividad se relaciona con la subjetivación del seminario como vía de subjetivación de la formación para el trabajo. Se cree que generar experiencias sensibles en el seminario constituye una vía para generar después experiencias sensibles en el ambiente de formación.

El tercer fin de esta actividad se ubica en un plano simbólico: los participantes producen un instructor, producen un aprendiz y producen vínculos entre ellos, recreando con ello posibilidades de dinamizar las comprensiones que tienen de sí y de sus estudiantes.

El cuarto y último fin de la actividad tiene que ver con la narrativa, se les pidió a los participantes crear y narrar una escena educativa, se pretende con ello iniciarlos en la experiencia de producción escrita con la cual se enfrentarán en la fase siguiente.

Sesión 2: ecos docentes: mi voz, sus voces

Previo a la segunda sesión se hará llegar a los participantes la siguiente consigna: para el próximo encuentro trae la foto de un grupo al que le des clase. No hay un formato establecido para su presentación, puede ser digital o física, tampoco hay criterios para la elección del grupo,

no hay un número mínimo de estudiantes a fotografiar, tampoco un lugar específico, será de tu entera elección, sólo ten presente que éste será el insumo de la sesión.

Se iniciará el espacio indagando con los participantes si tuvieron oportunidad de traer la foto. En caso que alguno de ellos no la haya traído se le invitará a que se acerque a uno de sus grupos para obtener el material requerido en la sesión (el seminario se realizará en la institución misma), con ello se espera que los instructores comprendan que el seguimiento de la consigna es de libre cumplimiento pero siempre es el insumo del trabajo a desarrollar. En caso que alguno de los participantes no haya traído la foto y decida no buscarla será necesario analizar de qué manera gestionará su participación en la sesión y hacerle una devolución personal al final, aunque se espera que el ambiente del seminario (generado y sostenido en el deseo de participación) minimice la ocurrencia de esta situación.

Una vez reunida la mayor cantidad de fotos se procederá a explicar su uso: pensar en los personajes que allí aparecen y los modos en que los instructores se vinculan con ellos, primero desde el plano personal, luego en el colectivo, para finalmente enlazarlo con el plano institucional (la sesión anterior preparó el terreno para esto).

Se solicitará a cada uno de los participantes que en plenaria presenten la foto seleccionada y con ella que expliquen qué les evocó la consigna, con qué criterios escogieron el grupo, cómo le explicaron a sus estudiantes que requerían fotografiarlos y cómo lo asumieron ellos ¿hubo tal explicación o ejercieron su autoridad para obtenerla?

Esto permitirá vislumbrar el lugar conferido al ejercicio: ¿fue una práctica sencilla o fue una práctica de difícil realización? También permitirá al interventor analizar cómo están asumiendo los pedidos del seminario los participantes y cómo se posiciona él mismo ante las respuestas que

obtiene, esto es importante porque devuelve a los principios metodológicos de esta propuesta: interventor y participantes cuentan con cierto grado de maniobrabilidad; el interventor ostenta la responsabilidad del direccionamiento de las sesiones, deberá desarrollar los contenidos de la propuesta, pero también dar lugar a lo emergente, deberá evitar que los contenidos de la sesión se diluyan, pero también dar lugar a las voces de los participantes cuando hablen de otros temas, tal vez eso que no se las ha preguntado sea el problema que quieren atender y por tanto deberá ser al menos considerado. Esto se podría resolver con la enunciación de actividades rígidas que no admitan modificaciones de estructura o contenido, se trataría de sesiones con un paso a paso o un check list, desde otro enfoque tal vez eso sería lo correcto, desde otro enfoque tal vez esta propuesta carezca de consistencia, certezas y fórmulas, pero desde el lugar de ética que aquí se decidió privilegiar hay cabida a la creación, porque quizá en la rigidez del punto por punto se niegan posibilidades y se desconoce el saber del intervenido, ¿quién como el docente para hablar de educación y de su experiencia en la educación? Tal vez la negativa de un participante a desarrollar una actividad dice más, invita a más, tal vez su disposición ante la propuesta habla de la pertinencia de la propuesta y por tanto el interventor deberá ser sensible a estos aspectos y estar en la capacidad de ampliar su propuesta si es necesario. A esto se refiere la flexibilidad como principio, no basta enunciarla por ser lo políticamente correcto, habrá que darle un lugar en la intervención, aunque ello costara crear una nueva propuesta.

Volviendo a la revisión de los retratos traídos por los instructores, se introducirán cuestionamientos que permitan pensar la relación que ellos han establecido con sus estudiantes: ¿a qué especialidad pertenece el grupo fotografiado? (en la formación para el trabajo los grupos están divididos por especialidades de formación), ¿cuáles son los nombres de cada una de las personas que aparecen en la foto? ¿cuáles son los estudiantes que recuerdan? ¿qué

características tienen los aprendices que recuerdan? ¿qué características tienen los aprendices que no recuerdan? El interventor favorecerá el desarrollo de estas preguntas (y las que surjan en la interacción con el grupo) para luego buscar junto con los participantes coincidencias y disidencias en sus manifestaciones.

Por ello se les propondrá responder: ¿cuántos de ustedes se incluyeron en la foto grupal? ¿alguno conoce los nombres de cada uno de sus estudiantes? ¿encuentran similitudes en las razones que tienen para recordar a un aprendiz, cuáles son? ¿encuentran semejanzas en las características de los estudiantes que no recuerdan, cuáles? ¿pueden señalar en las fotos aprendices que potencialmente culminarán su carrera y aprendices que posiblemente desertarán? ¿con qué criterio pueden establecer estos aspectos? ¿existe alguna relación entre los asuntos discutidos en la sesión anterior sobre la institución y lo que ustedes piensan de los aprendices? ¿cómo se evidencia esta relación en sus prácticas docentes? ¿qué oportunidades y dificultades asocian a tal lógica?

Se han planteado muchos interrogantes, pero podrían ser aún más, todos aquellos que le permitan a los participantes visualizar que el vínculo que establecen con sus estudiantes está atravesado por la función social que la institución pretende cumplir y por tanto tiene un corte instrumental.

Se propuso crear en esta sesión un eco de voces docentes, voces que coinciden y que chocan, voces que se encuentran y se alejan, ecos de lo que se dice en los salones, ecos de sus historias, de las de sus colegas y de las de sus estudiantes. A esto subyace una intención, denominada por Ospina (et. al. (2018) como:

Una intención pedagógica de construcción de un estilo colectivo de aproximación a las prácticas de los otros, en el que prevalece el tacto y el respeto pero en el que también se fortalece la capacidad de reconocerse críticamente (...) El trabajo de análisis de la propia práctica (...) introduce el detenimiento, y esto resulta fundamental para desarrollar la capacidad de interrogar la propia práctica y el devenir de la misma en relación con los propósitos d que se parte. (p.37-38)

Se espera que el ejercicio de reconocerse críticamente prepare a los instructores para que en la fase que sigue puedan oír lo que tienen para decir sus estudiantes.

Fase 3: voces educadas

Esta fase se apoya metodológicamente en el concepto de aprendizaje dialógico que según Aubert, Flecha, Garcia, Flecha y Racionero (2010):

Da un paso más respecto a anteriores concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, como la concepción tradicional y la constructivista, que fueron desarrolladas en y para la sociedad industrial. Los conceptos y las teorías en la base del aprendizaje dialógico son coherentes con la actual sociedad de información, la multiculturalidad y el giro dialógico de las sociedades (...) Esa es la principal característica del aprendizaje dialógico, la interacción y la comunicación como factores claves del aprendizaje (...) a través de un dialogo dirigido se pueden alcanzar acuerdos en torno a ámbitos de la realidad, vivencias o sentimientos (p. 24)

Acerca de las instituciones educativas los mismos autores afirman:

No son algo dado, que existe independientemente de nosotros y nosotras. Las personas nos pusimos de acuerdo para crear una institución dedicada a la enseñanza y, para su mantenimiento, también acordamos unas determinadas prácticas de enseñanza y aprendizaje. Hoy, ante la inadecuación del modelo educativo (teórico y práctico) de la sociedad industrial, tenemos la misma capacidad para reflexionar sobre ello e introducir los cambios necesarios para recrear el centro educativo (p. 39-40)

Estos planteamientos son apropiados para el desarrollo de esta fase por cuestionar el modelo tradicionalista de educación anclado en la perspectiva industrial (imperante en la formación para el trabajo) y por proponer la interacción y el diálogo como posible fuente de reflexión y transformación del sector educativo. La perspectiva dialógica se articula con las metodologías usadas en fases precedentes: investigación acción y práctica reflexiva, ambas desarrolladas desde la experiencia y la narrativa en diferentes voces: expertas, experienciales y ahora educadas; estas últimas son las voces de los estudiantes, que vienen a interpelar a sus docentes por medio de escritos en los que expresan su sentir hacia la institución y hacia la labor de sus profesores, exaltando algunos aspectos y demandando otros.

No se recomienda llegar a esta fase sin antes circular por las anteriores, porque es en el desarrollo de las sesiones preliminares que los maestros se prepararán para recibir y elaborar las imágenes de sí mismos que sus estudiantes les devuelvan.

Se ha hecho suficiente mención a la flexibilización de los procesos diseñados en esta propuesta, se ha tomado distancia de la actitud tecnicista que podría adoptar el interventor siendo activista y portando consigo un manual detallado de pasos y actos a desarrollar. Sin embargo, hay que advertir que lo que permitirá que los docentes aniden las voces de sus educandos en vez

de rechazarlas o protegerse de ellas son las preguntas y reclamos que ellos mismos se han venido haciendo antes.

Los escritos que los aprendices entregarán a sus docentes tienen el formato de carta, en atención al trabajo inspirador de Freire: cartas a quien pretende enseñar (1994). La producción de estos escritos requirió un proceso de vinculación de los estudiantes con la propuesta de intervención, para ello se les explicó en qué consistió este trabajo, cuál fue la hipótesis que le dio forma, cuáles fueron los hallazgos diagnósticos, a dónde se quiere llegar y por qué su palabra tiene suficiente trayectoria y fuerza para dirigirse a los docentes.

Los estudiantes se mostraron entusiastas de participar, únicamente se les dio un tema y ellos construyeron sus textos, se les planteó que no había formato, extensión o normas para el escrito, ellos respondieron creando textos profundos y respetuosos de sus docentes, por eso además de agradecer su participación hay que apuntar que las cartas no fueron editadas. Los estudiantes refirieron dudas en cuanto a la calidad y pertinencia de los textos producidos, ante ello la autora expresó que cada una de las palabras escritas eran valiosas y suficientes para la propuesta. Sólo hubo una variación y fue producto de las anotaciones de los aprendices: la autora había propuesto que las cartas fueran anónimas, con el argumento de entregar voces sin cara a los docentes, sin embargo, ellos expresaron interés en firmarlas, por lo cual cada una de las sesiones de esta fase lleva el nombre de los participantes. Se espera que las cartas operen como “plataformas de reflexión. Ellas revisten la capacidad de provocar a quien interpelan (Blejmar, 2001, p.36).

La experiencia de este seminario en esta fase se acerca a lo que Correa (2013) definió como experiencia narrativa:

La experiencia narrativa no se da solamente en la circulación de relatos orales, en leyendas o mitos, sino que se expresa también en textos de todo orden frente a los cuales los sujetos se sitúan y se asumen, por eso mismo, diferentes posiciones, constituyendo lo que Lejèune (19991) llama “un borrador aproximado constantemente rehecho de la historia de su vida”, que es otra cosa que el proceso de construir “una versión longitudinal” del yo. Así, todas y cada una de las versiones que crean los sujetos sobre sí mismos o a las que tienen acceso en la relación con los otros se han constituido mediante relaciones dialógicas (Bajtin, 1985) y procesos de negociación implicados con los textos que configuran el tejido social (p. 187).

Se afirma que el seminario puede ser pensado como una experiencia narrativa por varias razones: se sirve de la producción y lectura de textos, busca en todo momento que los participantes revisen la versión de sí cuando son docentes y que contemplan otras posibilidades. Volviendo a los objetivos de esta propuesta, el seminario puede ser vivido como una experiencia narrativa en cuanto establece caminos para tipificar el vínculo que ofrecen a sus estudiantes y ampliarlo hacia el vínculo educativo. “Presumimos que esta manera de intervención irá generando nuevos modos de ver y de verse a sí mismos, a los otros y sus maneras de relacionarse” (Correa, 2013 p. 192). En esta etapa “los textos de lectura que se ofrecen son narraciones, disponen de un estatuto narrativo próximo al relato (...) estos relatos narrativos parecen, además habitados por la densidad testimonial de la historia oral, escenarios en cuerpo presente con cierta etnografía subcutánea” (Kaminsky, 2001, p. 77).

Se sugiere leer estas cartas “como testimonios y no como comunicaciones. Las comunicaciones se acercan al informe, mientras que los testimonios acarician experiencias” (Percia, 2001, p. 67). Cada carta está ligada a un contenido teórico propuesto por Freire. Por eso

para cada sesión se desarrollarán dos lecturas, primero se entregará por grupos el relato del aprendiz, luego se hará entrega de una de las cartas de Freire que aborde la problemática o temática descrita por el aprendiz. Cuando hayan leído los dos documentos se abrirá una plenaria en donde los docentes puedan expresar ¿cómo se sienten frente a lo planteado en la carta? ¿a qué invita el aprendiz explícita o implícitamente? ¿a qué invita el autor? ¿cómo evalúan la experiencia de leer a sus estudiantes? ¿podrían a través de otros dispositivos los estudiantes expresar lo que piensan y sienten? ¿qué generó en ustedes este ejercicio? Finalmente se le solicitará a los instructores que de manera grupal elaboren una contestación a la carta recibida. “Sabemos que para muchos no es fácil escribir, pero el ejercicio de redactar unas cuantas líneas, en las que expresen aquello que les haya parecido más importante de la jordana, se convertirá” (p.50) en reflexión para sí mismos y retroalimentación para los estudiantes, que podrán acceder a la palabra del instructor, fuera del contexto educativo y respondiendo a sus interrogantes y solicitudes.

Sesión 1: palabras de Hansk Blake:

Mi nombre es Hans Blake Salas Millán, aprendiz de la tecnología en electricidad industrial. Por medio de la presente me dirijo a usted con el fin de expresar mi punto de vista como integrante de nuestra comunidad ante una problemática existente como son las dificultades de aprendizaje.

Nuestra querida institución no solo se caracteriza por su excelente nivel de formación ética y académica sino también por el desarrollo del perfil laboral enfocado al área industrial. Perfil que evidentemente es de gran importancia y muy significativo en el desarrollo profesional de sus egresados ya que representa una ventaja sobre muchas instituciones académicas e incluso

universidades que carecen de este enfoque industrial. Todas estas grandes bondades, que nos aporta nuestra institución a nuestra formación, que a su vez requieren de un nivel de exigencia muy alto que es garantizado por la tipificación de normas y parámetros consagrados en sus estatutos más esenciales en pro de la conservación de la calidad académica.

No obstante, el nivel y la naturaleza académica llega a ser muy excluyente para muchas personas que como la gran mayoría entran en los programas de formación con rebosantes expectativas, con sus sueños y metas en mano, y portando una misión de crecimiento personal y laboral, viendo en sus estudios la esperanza de un mejor futuro para ellos y sus familias, personas que presentan diferentes tipos de dificultades de aprendizaje y que al no encontrar un mecanismo de ayuda y apoyo pese a sus esfuerzos y dedicación ven sus metas obstaculizadas o frustradas y deben emprender o retomar su vida laboral con sus posibilidades limitadas en una sociedad que nos condiciona de acuerdo a nuestras aptitudes.

Yo como aprendiz estoy seguro de la necesidad y suprema importancia que tiene la implementación de estrategias que oxigenen la comunión entre la institución y los aprendices con dificultades de aprendizaje, estrategias que sin duda alguna tendrían un impacto notorio en nuestra comunidad y por consiguiente en nuestra sociedad, siendo adaptadas a la visión del aprendiz y ejecutadas por los instructores, que a su vez tendrían más herramientas para llevar a cabo más incluyentemente la gran y admirable labor que vienen desarrollando como es la de formar profesionales íntegros y supremamente competentes.

De primera mano he tenido la oportunidad de conocer dos casos puntuales que involucran esta problemática, dos compañeros con dificultad de aprendizaje uno de los cuales tomó la decisión de retirarse en el primer trimestre ya que como él decía “no pudo entender nada”, sé

muy bien lo frustrado y golpeado anímicamente que se sintió por este fracaso. El segundo caso es de un compañero muy allegado a mí, que en este momento se está enfrentando a una cancelación de matrícula y es gracias al apoyo de nuestro grupo de trabajo conformado por dos aprendices más, que no solo ha podido llegar hasta este punto de la carrera, ya que hemos dedicado de nuestro tiempo y esfuerzo para explicarle temas de una manera diferente con la que le sea más fácil comprender los temas planteados, sino que también estamos haciendo un esfuerzo conjunto por evitar la cancelación de su matrícula y obtener para él una última posibilidad de volver a ser evaluado, nuestro apoyo ha sido fundamental para este compañero.

Las respuestas de los instructores en estos dos casos inicialmente fue tener muy buena disposición para repasar y explicar cada tema objeto de duda de manera reiterada usando el mismo método y expresión, aun así, los resultados que se veían en los aprendices citados no fueron positivos ni profundos, este obstáculo terminó siendo compartido por varios instructores quienes pese a su disposición no lograron que los aprendices tuvieran un progreso parejo ni significativo. Y sin más herramientas terminaron aconsejando a los aprendices cambiar de carrera por una que se les facilitara más, proceder que personalmente encuentro inadmisible en un formador, no obstante, comprensible ya que los instructores están condicionados por la estructura metódica de la institución la cual es tema central de esta carta y a su vez el problema planteado.

Mi reconocimiento de la problemática me exhorta de manera imperativa a la formulación de una solución que respetuosa y firmemente plantearé a continuación.

Es absolutamente necesario capacitar a los instructores en métodos de enseñanza enfocados a estos casos en particular, diversificando así sus herramientas de instrucción y facilitando una

comunicación mucho más empática entre el instructor y el aprendiz, así el instructor podrá identificar el problema y a su vez formular diferentes planes a seguir, teniendo como resultado una búsqueda conjunta a la solución de dudas y obstáculos, que nos lleva a un progreso con mayor probabilidad de éxito, todo esto sumado a el respaldo anímico que es sumamente importante en cualquier proceso de formación, no solo para el aprendiz que se sentiría fortalecido por la confianza que otorga el aprender claramente los temas y la colaboración del instructor que simboliza el conocimiento y la experiencia, sino también por el instructor que va a encontrar nuevos caminos para llegar a estas persona con dificultades de aprendizaje y así llevar a cabo la misión de formar profesionales, misión que les representa un crecimiento laboral y personal.

Soy un aprendiz que cursa 5to trimestre de la tecnología en electricidad industrial, absolutamente agradecido con la institución y todos los instructores que me han aportado grandes conocimientos, y muy orgulloso de ser parte de esta institución, es por esto que deseo que otras personas incluyendo a las que se les dificulta el aprendizaje gocen de los grandes beneficios que yo gozo de una manera equitativa, justa e igualitaria. Como mensaje a la institución y apelando a su propia exigencia declaro que somos muy buenos, pero podemos ser mejores.

Texto de discusión: De hablare al educando a hablar con el

Sesión 2: palabras de Alex

Cuando la psicóloga me hizo la propuesta de hacer esta carta, me sentía algo emocionado y con miedo. Tenía miedo de compartir mi experiencia y plasmar algo personal en un papel que iba a ser leído por otras personas que probablemente no conozco. Pero aun así dije que sí, que

iba a participar escribiéndola, porque exactamente ese miedo que sentía lo podría evitar en otras personas haciendo consciencia en los instructores y personas que iban a leer esto.

Soy una persona como cualquiera de ustedes, pero con una condición algo particular, soy una persona transgénero. Al momento de ingresar a esta institución tenía miedo, creí que iba a ser una etapa muy difícil en mi vida debido a la discriminación. Creí que tendría que estar algo aislado de los demás. Creí que debía de ser totalmente introvertido. Pero no, ha sido totalmente, al contrario, y en vez de robarme tranquilidad, ha logrado darme fuerzas para seguir con mi proceso de formación educativa y personal.

La institución ha sido un punto clave en mi vida, me ha ayudado a combatir contra mis inseguridades, mis miedos y a encontrarme a mí mismo. Me ha estrechado la mano mostrando una cara del respeto y la comprensión. Me ha ayudado en el desarrollo de mi personalidad y a saber que mi opinión es tan importante como el sentirme bien.

Los instructores han sido de mucha ayuda, su pronta comprensión, aceptación, inclusión, y respeto hacen que el ambiente se sienta menos pesado para una persona con la misma situación que yo.

Pasé de sentir miedo por explicar y exponer mi situación. Pasé de sentir ansiedad cada que cambiábamos de trimestre porque significaría hablar con nuevos instructores que desconocían de mí. Pasé de sentirme nervioso en cada llamado a lista por escuchar un nombre que me identifica legalmente pero con el que no me siento identificado personalmente. Pasé de corregir los pronombres con los que las personas se referían a mí. Pasé de tener una preocupación más en mi vida, a al fin ser reconocido como quien realmente soy y como realmente me siento a gusto.

Y por último, quisiera lanzar una voz de auxilio, no sólo por mí, o por las personas transgénero que estén pasando un mal momento, sino por los aprendices en general, ya que todos aunque no estemos pasando por lo mismo, tenemos dificultades: instructores, necesitamos su ayuda, ustedes también influyen en nuestra carrera y por ende, en nuestras vidas.

Esta institución para mí ha representado más que un título como electricista. Esto es más que un patrocinio. No es sólo las ganas de salir adelante, es la motivación que me ha dado para hacerlo. No es sólo las posibilidades laborales, es las oportunidades de vida. No es sólo el conocimiento adquirido, es las experiencias vividas.

Texto de discusión: Relación entre educandos y educadores.

Sesión 3: Palabras de Juan Felipe

Hola, soy un estudiante que a lo largo de mi etapa educativa me he encontrado con distintas formas de enseñanza, distintas formas de construir el conocimiento, distintas formas de estar presente de manera académica y humana de los profesores hacia los estudiantes, en esta carta deseo compartir con base a mi experiencia lo importante que puede ser un profesor para nuestras vidas.

Un profesor en términos generales es una persona que se dedica profesionalmente a la enseñanza, teniendo en cuenta esto cualquier persona con un conocimiento en algún tema puede desempeñarse como tal. Pero te has preguntado ¿porqué de los muchos profesores que pasan por nuestra vida hay alguno que tienen más significancia a nivel personal que otros? es una pregunta que podemos responder de la siguiente manera. Un profesor en muchos de los casos se convierte en un segundo padre para la vida de un estudiante, es esa persona que cuando siente

que algo no anda bien deja su rol de profesor para convertirse en esa persona que se interesa por el estudiante a nivel personal, pero esto no sucede con todos los profesores. Si bien todos los maestros tienen la capacidad para enseñar no todos tienen la capacidad para dejar un espacio abierto en el corazón del estudiante. Hay profesores que simplemente desempeñan su profesión pero no se comprometen con la docencia, este tipo de profesor es una persona que lastimosamente no le apasiona lo que hace, por consiguiente, no tiene interés en que sus estudiantes aprendan y simplemente imparte el conocimiento ligado a una metodología establecida. En contra parte, tenemos al profesor de vocación, es esa persona que además de tener el conocimiento desea que sus estudiantes aprendan de la mejor manera, cuando encuentra fallencias en alguno de sus estudiantes se preocupa y genera estrategias para que el estudiante obtenga el conocimiento que desea compartirle, son profesores que en muchas ocasiones se convierten en personas muy importantes para sus estudiantes debido a que son un ejemplo, por eso muchos estudiantes se esfuerzan en igualarlos o superarlos académica y personalmente. Estos profesores difícilmente salen de la vida de un estudiante debido a que pueden reconocer el esfuerzo que hace su profesor, más allá de compartir el conocimiento académico. En mi etapa educativa conocí estudiantes que deseaban pasar mucho más tiempo con sus profesores que con sus padres debido a que sentían que recibían más apoyo por parte del profesor que de sus propios padres, he aquí cuando manifiesto que en muchos casos el profesor se convierte en un segundo padre.

Podemos notar que un profesor ha desempeñado su trabajo por vocación cuando un estudiante culmina su formación y en cada lugar donde se presenta a nivel académico o profesional nombra a su profesor con alegría y semblante de agradecimiento por el empeño y dedicación que ha tenido por el estudiante. Y tú profesor ¿cómo te sentirías si en algunos años te

enteras de que muchos de tus alumnos comentan maravillas sobre ti y dejan ese ambiente de agradecimiento cuando hablan de tu desempeño como profesor? Podría imaginarme tu rostro de felicidad y nostalgia al recordar cuando dedicabas todo tu empeño para que ese estudiante aprendiera y que el día de hoy te ha compensado con reconocimientos y agradecimientos además del aporte a la sociedad a nivel personal por los valores que le inculcaste. No así con el profesor que se desempeña sin vocación, lastimosamente en muchos de los casos hay estudiantes que recuerdan con desprecio a sus profesores o simplemente no los recuerdan porque no dejaron un espacio abierto en el corazón del estudiante.

Finalizando esta carta quiero manifestarles que para mí ha influido ha sido tanta la influencia de mis docentes que mi deseo es ser un gran profesor de vocación. Me encanta cuando un compañero se acerca a preguntarme por algún tema en específico y puedo explicarle con detenimiento y delicadeza buscando que pueda entender la duda que tiene, para mí es muy gratificante cuando escucho decir a mi compañero que ha podido entender el tema y lo veo desenvolviéndose fácilmente en lo que anteriormente le dificultaba, me gusta ver sus rostros de alegría y agradecimiento cuando puedo ayudarles. Profesor si das lo mejor de ti a tus estudiantes ellos te lo agradecerán toda la vida.

Texto de discusión: cualidades de los maestros progresistas.

Sesión 4: Los profes nuevos también tienen algo que decir, palabras de Oscar

Memorias de mi primer día de clase. Hoy estoy frente al mismo grupo, que parece no entender, ni comprender mi desesperación, frustración y a veces decepción para que pudieran discernir el significado y privilegio de estar sentados allí, los miro uno a uno y empiezo a divagar en mis pensamientos respecto a si de verdad estos estudiantes merecen estar ahí, o si el

que no merece estar ahí soy yo, una lucha perdida conmigo mismo en poder apoxrtar y ayudar a estas personas.

Por un momento recurrí a instructores más veteranos, tal vez ellos tienen la respuesta puesto que llevan más años en este arte de enseñar, sus respuestas siempre concluían en que extrañaban los estudiantes de antes, que esa época dorada no volverá y que prácticamente ahora se enseña por enseñar pero que prácticamente se perdió la magia, el misticismo y prácticamente se volvió en un quehacer diario mecanizado en el diario vivir de formar a las nuevas generaciones de estudiantes.

Olvidé que quienes estaban sentados ahí eran personas que sentían y vivían,, por un momento pensé y reflexioné sobre mi función y misión de estar frente a ellos, y el papel de ellos frente a mí.

¿En qué momento me olvide quien soy yo?, si yo también estuve en el papel de aprendiz de estudiante, y ahora en este papel como profesor empiezo a escarbar en mis pensamientos para recordar cuando inicie, mi primer día de clases como aprendiz y como profesor y así recodar las sensaciones, emociones e ideas que estuvieron presentes esa vez.

Cuando era aprendiz, siempre iba expectante respecto a mis profesores, los veía como seres omnipotentes que tenían mucho conocimiento, iba a buscar la manera de poder absorber toda esa enseñanza que tenían para dar, recuerdo que el primero instructor se nos presentó de una manera bastante seria y muy cortante, indicándonos las normas, horarios y reglas de clase que se iban a aplicar. Después de un momento nos contó su historia y quien era, su vida y como llego hasta ahí, no me sentí identificado, pero sentí una profunda admiración y motivación para

lograr tener todo ese conocimiento y experiencia. De alguna manera un profesor siempre será un referente por seguir.

Era un 15 de Octubre del 2014, estaba preparado para dar mi primera clase, estaba un poco exhausto (no había dormido bien el día anterior, la ansiedad se apodero de mi) pero mis ganas por enseñar no me dejaban desfallecer puesto que había esperado ese momento con mucho anhelo; temor, nervios, empezaban a inundar mi mente, llenándome de cuestionamiento ¿será que me van a empezar a molestar?, ¿me irán a respetar?, ¿ lograré compartir el conocimiento que tengo en mi cabeza, ¿podré hacerme entender?, indagándome si estaba en el camino correcto, si este nuevo trasegar y aventura de mi vida era lo que debía hacer y si al final “iba a tener el don” para enseñar.

Poco a poco fueron llegando los estudiantes, a diferencia del tipo de estudiante que tuve en mi experiencia anterior, no eran ni ingenieros o personas con un conocimiento avanzado específico, eran personas con miras de aprender algo nuevo que le aportara a su vida, que les permitieran trabajar e incluso cumplir sus sueños. Ellos en principio me miraban con incredulidad, otros con expectativa, y otros sencillamente se sentaron esperando tal vez la típica clase.

Inicie saludando con un “buenos Días muchachos” titubeando, con los nervios a flor de piel me dí cuenta que los estudiantes habían percibido mi estado, así que respire profundo y retome con una descripción de mí, recordando la presentación del profesor en mi primera clase. Mi nombre es Oscar, instructor de fundamentos de seguridad informática, fui aprendiz de esta institución y ex participante de una reconocida competencia internacional.

En este momento vi que los aprendices empezaron a interesarse más por lo que tenía por contar, en ese momento justo, recordé cuando siendo un aprendiz la experiencia de un mentor también significó algo para mí.

Una oleada de preguntas se vino hacia mí, preguntaban cómo había hecho, que siendo tan joven como sería instructor, incluso uno dijo admirarme por lo que había hecho , por un momento me di cuenta que no era un instructor, profesor ni maestro, era un aprendiz, estudiante más, estaba aprendiendo junto con ellos que, no solo era una persona que les iba a “enseñar” temas técnicos, comprendí que mi papel era mostrarles a estas personas que existía algo más que aprender por aprender, por un título o un cartón.

En esta primera clase, propuse las reglas de juego, para así llegar a un mutuo acuerdo, imponerlas suponía un desconocimiento de la situación personal de cada uno, claro está que no accedería a peticiones fuera de contexto, serían reglas y normas lógicas de una clase, pero sobre todo entendiendo las particularidades generales, flexibilice la entrada a formación, para que pudieran llegar 20 minutos más tarde, venían desde diferentes sitios de la ciudad, unos incluso desde las afueras de la ciudad,, después me di cuenta que a pesar de tener esa flexibilidad llegaban puntuales a la formación, no faltó el aprendiz que aprovechaba ese tiempo para llegar tarde, sin embargo los que más lejos viven, siempre fueron los primeros.

Continúe explicando las competencias y resultados que se verían durante el curso, seguido del temario, en este momento observe cómo los aprendices empezaron a sentir confundidos, les hablaba temas que se salían de su dominio, eran términos que ellos desconocían. En ese momento aprendí que tenía que encontrar la manera de tomar lo mínimo que conocían para aprovecharlo y a partir de ahí enseñar lo básico para poder terminar con lo más avanzado, se

tiene que utilizar la imaginación y ponerse en los zapatos de ellos para poder hacer una clase amena y fluida

No fue mi primer día de clase, fue el primer día de una nueva vida, una vida de servicio, de ser un referente, un guía y un apoyo de vida para las personas que entran al SENA, todos tienen unas historias, una vida la cual desconocemos, no pretendo con esto decir que debemos echarnos la carga de los problemas de los demás en nuestra espalda, pero si tener un poco de consideración y entender el porqué de muchas cosas que suceden con nuestros aprendices.

El primer día de clase de cada profesor es único y son historias muy enriquecedoras, recordemos el nuestro y no olvidemos las sensaciones y reflexiones que nos dejó ese momento, que siendo el primer día o una clase después de 20 años, no olvidemos esa inspiración que nos invitó a seguir adelante, que cada día de clase, sea como nuestra primera vez, que no nos olvidemos de nuestros miedos, nuestros temores, pero sobre todo no olvidemos de nuestra motivación, imaginación y razones para dar lo mejor de nosotros por enseñar. Extrañamos con mucho los estudiantes de antes, pero estamos dejando de sorprendernos y dejando pasar la nueva generación, de la cual podemos aprender mucho, y volvernos los profesores de la nueva generación.

Texto a discutir: primer día de clase

Sesión 5: Palabras de la interventora a los escritores

En esta sesión la autora entregará a cada uno de los escritores: Hans Blake, Alex, Juan Felipe y Oscar, una carta expresando su agradecimiento por la participación en el proceso, no bastará aquí hacer un reconocimiento protocolario por su tiempo, disposición e interés, será necesario adelantar una producción tan profunda como la que ellos hicieron, una que deje ver el valor de

sus palabras, ¡EL VALOR DE LA PALABRA!, como recurso y vía de abordaje en la resignificación de experiencias y realidades.

Se tratará de textos que expresen la relación que la autora sostiene con cada uno de ellos y las razones por las cuales fueron convocados a participar, si bien, su vinculación fue voluntaria, ellos cuentan con algunas características personales (observadas por la autora) que facilitaron la comprensión del sentido de la propuesta y de su participación en la misma.

Aunque la particularidad de la experiencia relacional se plasmará en las cartas, merece la pena que los lectores de este trabajo sepan que sensibilidad, valentía, rectitud y pasión son cualidades que describen a cada uno de los escritores (en el orden en que se les citó arriba) y que justamente dichos aspectos aunados a su disposición a la escritura, permitieron que sus producciones constituyeran el insumo de las sesiones precedentes.

Hans, incansable luchador de nobles causas, voz de voces silenciadas; Alex, hombre de coraje y gallardía incomparables que iluminó (sin saberlo pero de manera muy importante) esta tesis. Juan Felipe, orador y líder que obra en principios de fe y justicia. Óscar, compromiso y dedicación definen bien su labor, él es una representación viva del auténtico vínculo educativo.

Cada uno de los escritores, desde su reflexividad, saber y experiencia, habló de tópicos abordados por autores consagrados a la investigación en educación, por eso se propuso un ejercicio dialéctico entre sus textos y los de Freire; sus voces plasmadas en letra, actualizaron en tiempo y contexto la vieja discusión por la escuela y la transformaron en discusión por la formación para el trabajo, apelando a la mirada del que estudia pero que a la vez reconoce rol y valor de su docente, por ello estas elaboraciones constituyen un material de gran valor.

Como se planteó al inicio, las cartas que la autora escribirá no pretenden ofrecer una devolución objetiva del proceso, todo lo contrario, se trata de una devolución intersubjetiva, coherente con las premisas fundamentales de este trabajo, en lo que hace a uso de la narrativa, de la escritura y la lectura como medios para construir y deconstruir vínculos y realidades.

Fase 4: composición sinfónica

La última fase de esta propuesta busca que los participantes después de haber adelantado un proceso reflexivo forjado en su experiencia y la experiencia de sus educandos, puedan generar posibilidades de acción desde su conciencia como educadores y desde su potencia individual y grupal, (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

Metafóricamente y en sincronía con la idea que los discursos y prácticas de los actores institucionales, representan voces y ecos de voces, se propone que esta fase sea una composición sinfónica, entendiendo esta como un “conjunto de voces, de instrumentos, o de ambas cosas, que suenan acordes a la vez” (Real Academia Española, 2001, 22º ed.). Hay lugar aquí para las voces oídas en sesiones anteriores, siendo ellas el instrumento de creación unas nuevas. Los participantes tendrán la potestad de hacer que lo dicho a lo largo del seminario se desdoble en prácticas educativas renovadas.

El respaldo metodológico en esta fase está dado por el concepto de comunidad de práctica definida por Wenger (2001) como:

Una comunidad de práctica es un contexto viviente que puede ofrecer a los principiantes acceso a la competencia y que también puede provocar una experiencia personal de compromiso por la que incorporar esa competencia a una identidad de participación.

Cuando estas condiciones se cumplen, las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la adquisición de conocimiento; por otro lado, una comunidad de práctica que funcione bien es un contexto adecuado para explorar visiones radicalmente nuevas sin convertirnos en tontos ni atascarnos en un callejón sin salida. Una historia de compromiso mutuo en torno a una empresa conjunta es un contexto ideal para este tipo de aprendizaje avanzado, que requiere un fuerte vínculo de competencia comunitaria junto con un profundo respeto por la particularidad de la experiencia. Cuando estas condiciones se cumplen, las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la creación de conocimiento. (p, 259-260)

Se propone que los participantes puedan hilar la experiencia del seminario a través de la discusión de casos que para ellos hayan sido de difícil resolución, se busca con ello que de manera colectiva puedan expresar cómo respondieron y cómo responderían luego del seminario. “La oportunidad que ofrecemos a los maestros pretende, también darles la posibilidad de hacer frente a algunos de los problemas más frecuentes que limitan el alcance de innovaciones” (Fierro, Fourtoul y Rosas, p.20), se invitará a que referencien buenas prácticas de trabajo y que identifiquen las de sus colegas, para ampliar sus repertorios y renovar sus intervenciones.

Como lo plantea Percia (2001): hay casos que los exceden, no saben qué hacer con ellos. Son muchos y no tienen a dónde derivarlos. Se culpan por no poder hacer más” (p. 63). Las tensiones dentro de las instituciones educativas permanecerán en el tiempo, se transformarán en razón a distintas circunstancias, pero no se suprimirán, igual que las dinámicas institucionales que serán perpetuadas en el tiempo y ampliadas por sus miembros. En este sentido, los actores institucionales deberán tomar decisiones y asumir posturas. Se espera que a partir del seminario

los participantes reconozcan las lógicas que los oprimen y las relaciones que con ellas se instauran.

Esta última fase se desarrollará en dos sesiones. En la primera se solicitará a los participantes reconstruir casos y desarrollar los aspectos anteriormente enunciados. En la segunda, a modo de cierre, se propondrá a los instructores diseñar una estrategia que les permita recoger las memorias del seminario, se les indicará que uno de los productos deberá ser la sistematización de prácticas que ellos consideren positivas para el abordaje de casos que los confrontan, la creación de otros productos y su formato será libre.

8 Palabras finales, recomendaciones a la institución

Este trabajo además de presentar una propuesta de intervención orientada a la reinención del vínculo educativo, busca aportar a la reflexión sobre la formación para el trabajo, a partir de una producción gestada desde adentro de una de sus instituciones.

La elaboración in situ implicó dilucidar un problema, buscar sus casusas y sobre todo sus formas de resolución desde la institución y con las voces de sus actores, cada uno de los cuales tuvo un lugar destacado, ninguno se opacó en el otro, sin embargo, aparecieron amalgamados a través del tejido de sentidos por los que circularon. Es a esto a lo que se llamó dimensión institucional, que opera con los instituidos de educación, educandos y educadores (nombrados indistintamente en otros apartados como aprendices, estudiantes, instructores, docentes y profesores) que se derivan de ella; este trabajo es un intento de acto instituyente.

Para desarrollar esta propuesta fue necesario recurrir a investigaciones sobre la escuela que permitieran pensar la educación a este nivel, no se encontró suficiente material que abordara los problemas propios de este tipo de formación, por ello se recomienda producir conocimiento sobre la institución, ella misma es cuna del saber; de sus adentros surgen empresas, ideas innovadoras y proyectos que sin duda alguna hacen aportaciones al progreso del país, sin embargo, también ocurren procesos sociales que no son homologables a otros escenarios; sus actores tienen todo el saber y autoridad para escribir sobre sus experiencias, no sólo desde la perspectiva técnica sino desde la subjetiva.

Esta recomendación remite a un llamado a la academia y a sus pensadores, ¿por qué no ha sido de su interés la investigación acerca de la formación para el trabajo?, ¿acaso como en lo social se le ha atribuido un lugar inferior que a la escuela y la universidad?, ¿qué le hace falta a

la formación para el trabajo, a sus funcionarios y estudiantes para que fueran objeto de interés académico?

Volviendo a las recomendaciones para la institución, un segundo aspecto a considerar es alojar la diferencia, en el sentido profundo de la palabra, las metas de inclusión para población vulnerable se cumplen para el ingreso, pero como se planteó en el apartado diagnóstico hay que preguntarse cómo se comportan dichas poblaciones en la institución y qué hacen los funcionarios con ellas, pero en terreno, lejos de los documentos legales y normativos que establecen cómo se debe dar tal interacción.

Finalmente se pretende incitar a la construcción de nuevos interrogantes, hay multiplicidad de temas y objetos de estudio por explorar, y será necesario abrir espacio a debates sobre el quehacer institucional y profesional en el marco del proyecto educativo de la formación para el trabajo en Colombia.

9.1 Anexo 1: carta de invitación al seminario

Para: instructores Sena

De: Paulo Freire

Ningún tema puede ser más adecuado como objeto de esta primera carta para quien se atreve a enseñar que el significado crítico de ese acto, así como el significado igualmente crítico de aprender. Es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más que lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende.

Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores.

El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargados de sugerencias, de preguntas, que el educador no había notado antes. Pero ahora, al enseñar, no como un burócrata de la mente sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad - razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad-, el educador tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado.

No obstante, el hecho de que enseñar enseña al educador a transmitir un cierto contenido no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia

necesaria para hacerlo, ni lo autoriza a enseñar lo que no sabe. La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes

de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si es bien percibida

y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación constante del educador, capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica.

Partamos de la experiencia de aprender, de conocer, por parte de quien se prepara para la tarea docente, lo que necesariamente implica estudiar. Desde ya, no es mi intención escribir

prescripciones que deban ser seguidas rigurosamente, lo que significaría una contradicción frontal con todo lo que he dicho hasta ahora. Por el contrario, lo que aquí me interesa, de

acuerdo con el espíritu del libro en sí, es desafiar a sus lectores y lectoras sobre ciertos puntos o aspectos, insistiendo en que siempre hay algo diferente para hacer en nuestra vida educativa

cotidiana, ya sea que participemos en ella como aprendices, y por lo tanto educadores, o como educadores, y por eso aprendices también.

No me gustaría dar la impresión, sin quererlo, de estar dejando absolutamente clara la cuestión del estudiar, del leer, del observar, del reconocer las relaciones entre los objetos para conocerlos. Estoy intentando aclarar algunos puntos que merecen nuestra atención en la comprensión crítica de estos procesos.

Comencemos por estudiar, que, al incluir el enseñar del educador, incluye también, por un lado, el aprendizaje anterior y concomitante de quien enseña y el aprendizaje del principiante que se prepara para enseñar en el mañana o que rehace su saber para enseñar mejor hoy, y, por otro lado, el aprendizaje de quien, aún niño, se encuentra en los comienzos de su educación. Como preparación del sujeto para aprender, estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador, no importa si yo me comprometo con él a través de la lectura de un texto que trata o discute un determinado contenido que me ha sido propuesto por la escuela o si lo realizo partiendo de una reflexión crítica sobre cierto suceso social o natural, que como necesidad de la propia reflexión me conduce a la lectura de textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren o que me son sugeridos por otros.

Siendo así, en el nivel de una posición crítica que no opone el saber del sentido común a otro saber más sistemático o de mayor exactitud, sino que busca una síntesis de los contrarios, el acto

de estudiar siempre implica el de leer, aunque no se agote en éste. De leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente. Pero leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto.

Si en realidad estoy estudiando, si estoy leyendo seriamente, no puedo pasar una página si no he conseguido alcanzar su significado con relativa claridad. Mi salida no es memorizar trozos

del texto leyéndolos mecánicamente dos, tres o cuatro veces y luego cerrar los ojos y tratar de repetirlos como si su fijación puramente maquina me brindase el conocimiento que necesito.

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de esa curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra.

9.2 Anexo 2: La experiencia de la lectura

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

9.3 Anexo 3: El vínculo educativo

Núñez, V. (2003). El vínculo educativo En: Hebe Tizio-Coordinadora. Reinventar el vínculo educativo. Barcelona: Editorial Gedisa SA

9.4 Anexo 4: Cartas a quien pretende enseñar

Freire, Paulo (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI

10 Referencias

- Aubert, A, Flecha, A, Garcia, C, Flecha R y Racionero, S (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Barreto, J. (2010). Inclusión/exclusión, la intervención social en tensión. En: Mosquera, C, Martinez M, Lorente, B. (Ed.), *Intervención social, cultura y ética: un debate interdisciplinario* (p.p141-159). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional
- Bairreiro, J. (1965). Educación y concientización. En: *La educación como práctica de Libertad*. México: Siglo XXI
- Berger, P., y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blejmar, B. (2001). De la gestión de resistencia a la gestión requerida. En Duschatzky, S y Birgin A (Ed), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. (p.p 35-54). Buenos Aires, Argentina: Flacso manantial
- Bravo, O. A. (2016). Estrategias comunitarias de prevención en salud en la cárcel de Villahermosa. *Drugs and Addictive Behavior*, 1(2), 156-170.
- Carbonell, J. (2015) *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro
- Castro, X. (2013) Salud mental sin sujeto: una reflexión sobre la expulsión de la subjetividad de las prácticas en salud mental en la época actual. *CS*, (11), 73-114.
- Correa, M (2013) La narrativa y su poética: brújula y camino para la formación inicial de los niños. En: Florez, R y Torrado, C. *Primera infancia, lenguajes e inclusión social: una mirada desde la investigación*. (p.p183-200). Bogotá, Colombia: Ediciones Usta

- Díaz, A; Díaz, S. (2012) Qué es lo psicosocial. Ocho pistas para reflexiones e intervenciones psicosociales. En: Moncayo, E, Díaz, A. *Psicología social crítica e intervención psicosocial. Reflexiones y experiencias de investigación*. Universidad de San Buenaventura, Cali.
- Desviat M. (2014). Filosofía de la Rehabilitación. <http://www.atopos.es/index.php/biblioteca/otros-biblioteca/o9-filosofia-de-la-rehabilitacion-psicosocial-manuel-desviat>
- Duschatzky, S. (2005). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S y Birgin A. (2001). Escenas escolares de un Nuevo siglo. En Duschatzky, S y Birgin A (Ed), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. (p.p 17-34). Buenos Aires, Argentina: Flacso manantial
- Encarna, M. (2003). El vínculo educativo En: Hebe Tizio-Coordinadora. *Reinventar el vínculo educativo*. Barcelona: Editorial Gedisa SA.
- Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Fierro, C. Fortoul, B. Lesvia, R. (1999) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Buenos Aires, México: Paidós
- Flores, J. (2002). Metodología y epistemología de la investigación psicosocial. *Información Psicológica*. (78), 71-79

Gatti, G. (2017). El ciudadano-víctima. Notas para iniciar un debate. *Revista Estudios Sociales*. (59), 8-13

Gutiérrez, D. (2008). Hablemos de sistematización de Experiencias... En: *Apuntes sobre metodología de la Investigación*. (3), 8-13

Gutierrez-Pelaez, M. (2017) Retos para las intervenciones psicológicas y psicosociales en Colombia en el marco de la implementación de los acuerdos de paz entre el Gobierno y las FARC-EP. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*. (35), 1-8

Jara, Oscar. (2012). Sistematización de Experiencias, Investigación y Evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos. *Educación Research Global*. (1), 56-70

Karsz, S. (2007). *Problematizar el Trabajo social. Definición, figuras, clínica*. España: Gedisa

Kaminsky, G. (2001). Escuelas en escena. Imágenes institucionales que estallan el discurso educativo. En Duschatzky, S y Birgin A (Ed), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. (p.p 77-109). Buenos Aires, Argentina:Flacso manantial

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. S. larrosa, Experiencia y alteridad en educación (págs. 13-44). Argentina: Homosapiens.

Lourau, Rene. (2007) *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Meirieu, P. (2003) *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes

Manero, R. (1990). *Introducción al análisis institucional*. Tramas, Revista de Psicología, (1), 121-157

- Montero, M. (2007). *Hacer Para transformar: El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo En: Hebe Tizio-Coordinadora. *Reinventar el vínculo educativo*. (p.p 19-43). Barcelona, España: Editorial Gedisa SA.
- Ospina, V., Calderón T., Quintero, M., Cantor, J., Villaobos, M. (2018) *El rol del educador del nivel maternal. Tensiones y debates. Santiago de Cali*: Editorial Universidad Icesi, Editorial Bonaventuriana.
- Packer, M. J., y Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35 (4), 227-241. Traducción libre. Grupo Cultura y Desarrollo Humano. Universidad del Valle.
- Parra, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia*. Tomo I. Alumnos y maestros. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Percia, M. (2001) Ideas que responden, preguntas que no cesan. Para una clínica de las instituciones En Duschatzky, S y Birgin A (Ed), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. (p.p 55-76). Buenos Aires, Argentina: Flacso manantial
- Pizzinato, Adolfo. (2010). Diversidad cultural y aprendizaje colaborativo: análisis del discurso docente. *Liberabit*, 16(2), 171-182. Recuperado en 20 de mayo de 2018, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272010000200007&lng=es&tlng=es.
- Real Academia Española. (2001). Eco. En *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=EKg7nem>

Real Academia Española. (2001). Sinfonía. En Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=EKg7nem>

Restrepo, M. (2012) Vulnerabilidad y dignidad: su reconocimiento en la política pública. En: *Salud mental y desplazamiento Forzado* (p.p 21-36). Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario

Saraceno B (2004) La ciudadanía como forma de tolerancia. *Átopos*, salud mental, comunidad y cultura, (3), p 5-14

Sena, (2016). *Reporte de datos de formación profesional en Colombia 2016*. Recuperado de: http://observatorio.sena.edu.co/Content/pdf/reporte_de_datos_bibb.pdf

Sena. (2015). *Informe de Gestión del SENA 2015*. Bogotá: Servicio Nacional de Aprendizaje SENA.

Sena, (s.f). *Historia, misión, valores y símbolos*. Recuperado el 03/04/2017, de: <http://compromiso.sena.edu.co/index.php?text=inicio&id=30>

Sena, (s.f) *Política de fomento y bienestar y liderazgo del aprendiz*. Recuperado el 10/07/2017, de: <http://www.sena.edu.co/es-co/comunidades/aprendices/Paginas/bienestarAprendiz.aspx>

Sosa, M (2014). Pedagogía social, la perspectiva de Violeta Nuñez. *Cuadernos de educación*. N°12 (1-24). Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/9226>

de M Sosa

Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Brasilia.

Tizio, H. (2003). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En: Hebe Tizio-Coordinadora. *Reinventar el vínculo educativo*. (p.p 165-182) Barcelona: Editorial Gedisa SA.

Varela, M. (7 de Julio de 2016). Lo instituyente. Algunas aproximaciones desde Castoriadis. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.institutomz.com/nuevo/2013-09-20-18-23-11/coordinador-general-del-instituto-mz/3233-lo-instituyente-algunas-aproximaciones-desde-castoriadis>

Wilches, I. (2010). Lo que hemos aprendido sobre la atención a mujeres víctimas de violencia sexual en el conflicto armado colombiano. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 86-94. Retrieved May 20, 2018, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2010000200008&lng=en&tlng=.

Zamora, A. (2012). La investigación biográfico-narrativa como base analítica de prácticas de institucionalización. *Revista de Educación* (4), p 47- 62