

# Intervenir en la complejidad: volver a estudiar en los sectores populares

por **Miriam Edith Contigiani, Andrés Milstein, Sebastián Novomisky y Fabiana Beatriz Romero**

## Resumen

Este trabajo se propone compartir la experiencia de un proyecto de educación secundaria de adultos, que se desarrolla en cuatro fábricas de la empresa Siderar, situadas en polos industriales del Conurbano bonaerense y Gran La Plata. Las localidades en que se encuentran son: Florencio Varela, Ensenada, Haedo y Canning.

La gestión de este proyecto se sostiene con el trabajo de un equipo, constituido por coordinadores formados en Comunicación Social y Psicología y por docentes de las áreas de ciencias exactas, sociales, inglés, informática y tecnología.

Los destinatarios del proyecto son adultos trabajadores que han quedado al margen del sistema educativo y que por las condiciones laborales precarias y complejas en las que actualmente se encuentran (jornadas de ocho a doce horas con sistema rotativo, horas extras, paradas y guardias) no pueden responder a una oferta educativa con un régimen de cursada diaria y con carga horaria extensa y fija.

Considerando estas características, se busca responder a esta demanda de educación secundaria y se desarrolla un dispositivo pedagógico que se sitúa dentro de las fábricas y desde el que se busca intervenir considerando esta complejidad, desde una perspectiva crítica.

## Palabras clave

Educación – intervención – intencionalidad – formación – direccionalidad

## Abstract

*This paper intends to share the experience of secondary education for adults which is carried out in four Siderar factories, located in industrial centers of Buenos Aires and La Plata. The localities in which they function are: Florencio Varela, Ensenada, Haedo and Canning. The management of this project is supported by the work of a team consisting of coordinators trained in Social Communication and psychology and professors in the areas of Natural sciences, Social sciences, English, Computer science and Technology.*

*The project target group is working adults who have been left out of the educational system. Due to the poor and complex working conditions in which they are currently immersed (working day of eight days a week, of twelve hours a day, rotating system, overtime, stops and guards) they cannot cope with an educational offering of daily course of studies with extensive and fixed schedule.*

*Given these characteristics, it is sought to satisfy this secondary educational demand developing a pedagogical device, which is placed inside the factories, and from which it is sought to intervene from a critical perspective, considering this complexity.*

## Keywords

*Education – intervention – intentionality – training – directionality*

## Miriam Edith Contigiani

mcontigiani@hotmail.com

Licenciada en Comunicación Social, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), La Plata, Argentina. Adscripta en la cátedra Teoría de la Educación, FPyCS, UNLP. Coordinadora del Bachillerato de adultos en la fábrica Siderar, Haedo, provincia de Buenos Aires, Argentina.

## Andrés Milstein

andymilstein@hotmail.com

Licenciado en Comunicación Social, FPyCS, UNLP, La Plata, Argentina. Coordinador del Bachillerato de adultos en la fábrica Siderar, Canning, provincia de Buenos Aires, Argentina.

## Sebastián Novomisky

sebanovo@yahoo.com.ar

Licenciado en Comunicación Social, FPyCS, UNLP, La Plata, Argentina. Docente e investigador. Profesor adjunto en la cátedra Prácticas de la Enseñanza II, FPyCS, UNLP.

## Fabiana Beatriz Romero

fabiana\_b\_romero@yahoo.com.ar

Licenciada en Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata, Argentina. Coordinadora del Bachillerato de adultos en la fábrica Siderar, Ensenada y Florencio Varela, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Artículo:

Recibido: xx/xx/2013

Aceptado: xx/xx/2013

La experiencia sobre educación de adultos, que buscamos compartir en este artículo, se desarrolla en cuatro plantas siderúrgicas situadas en polos industriales del Gran La Plata y el Conurbano bonaerense, pertenecientes a la empresa Siderar.<sup>1</sup> En ellas, cerca de ciento cincuenta trabajadores cursan el Bachillerato con Orientación en Tecnología, que tiene una duración de tres años y se implementa a partir de la gestión de un proyecto llevado adelante por un equipo interdisciplinario, constituido por coordinadores formados en Comunicación Social y Psicología y por docentes de las áreas de ciencias exactas, sociales, inglés, informática y tecnología.

El punto de partida para la planificación y gestión de este proyecto se apoya en las condiciones laborales precarias y complejas en las que se encuentran los trabajadores: jornadas de ocho a doce horas con sistema rotativo, horas extras, paradas y guardias. Se denomina así a las jornadas en las que se paraliza la producción por una determinada cantidad de tiempo, para reparar las líneas de montaje.

Existen paradas de mantenimiento programadas y aquellas que acontecen de improviso. En el caso de las primeras, aunque pueden contemplarse en el calendario escolar, presentan cierta complejidad respecto del proceso

educativo, porque puede demandar mayor tiempo de los alumnos en esa situación y dificulta la asistencia a clases. En las segundas, directamente se pone en tensión el tiempo de la escuela dentro de la fábrica con el tiempo del trabajo.

Considerando esta situación, se programa la cursada de dos materias bimestrales por semana: una perteneciente al ciclo común y otra proveniente del área de tecnología, que constituye la orientación del bachiller. Esta disposición respecto del tiempo presenta un desafío en términos pedagógicos, puesto que el docente debe trabajar los temas estipulados en la reglamentación vigente, en ese breve período. En esta instancia se reconoce la necesidad de trabajar desde una perspectiva educativa que permita abordar esta complejidad.

Las materias se dictan en tres turnos, que coinciden con el horario de ingreso o salida de los trabajadores de su jornada laboral. De tal modo, la misma clase se desarrolla en tres oportunidades en el mismo día para que antes del ingreso al trabajo, o luego del mismo, el alumno pueda coincidir con un horario e incorporarse a las cursadas.

Este dispositivo se constituye sobre la normativa que reglamenta el Estado:<sup>2</sup> se realiza un recorte que no es una simplificación sino una apropiación de lo que se establece

en función de las necesidades y características de las situaciones que presentan los alumnos, relevadas a partir del trabajo realizado con ellos en el aula, desde la intervención docente y desde el espacio de tutoría que articula dos áreas: institucional y pedagógica.

Entenderemos en este trabajo a la intervención como “el intento de modificación de la práctica desde una acción consciente, de la que puede o no resultar modificada la práctica y, de serlo, no necesariamente en el sentido esperado” (Silber, 2004: 4).

Este recorte se realiza considerando los elementos que ofrece Paulo Freire para pensar la situación educativa,<sup>3</sup> desde una determinada manera de ver el mundo. Freire la llama direccionalidad de la educación, porque esa intervención con la que se busca modificar las prácticas del otro está cargada de intencionalidad (Freire, 2008: 49).

La intencionalidad define el sentido de la intervención: qué buscamos enseñar y para qué lo hacemos. Qué aprendizajes queremos que se produzcan y por qué, más allá de que nuestras intervenciones no tengan el resultado esperado, no se den en el momento en que lo deseamos o, sencillamente, no ocurran. Formará parte también del sentido de la intervención, el continuar insistiendo para producir una transformación.

“La intencionalidad define el sentido de la intervención: qué buscamos enseñar y para qué lo hacemos. Qué aprendizajes queremos que se produzcan y por qué, más allá de que nuestras intervenciones no tengan el resultado esperado, no se den en el momento en que lo deseamos o sencillamente no ocurran. Formará parte también del sentido de la intervención, el continuar insistiendo para producir una transformación”.

En esta insistencia, puede reconocerse que si se busca que el sujeto pueda formarse para lograr autonomía, eso no será de inmediato ni tampoco porque se decida intervenir desde una perspectiva crítica. La autonomía es algo que se busca, pero es un proceso que nunca llega a completarse. Si es posible el desarrollo de determinados ámbitos de autonomía y en distintos niveles, para los que será necesario disponer de medios específicos (Meirieu, 1998: 86-87).

Intervenir desde una perspectiva crítica no significa que el sujeto se forme en esa dirección. Es el sujeto el que decide qué toma de aquello que se le propone. Es una decisión personal del que aprende. Por ello, no puede concebirse que la enseñanza se realice de un modo mecánico, puesto que supone de parte del alumno el esfuerzo de un ejercicio de construcción en función de su proyecto personal.

El reconocimiento de la libertad del otro en relación con las elecciones que realiza respecto de su proceso educativo no significa que el educador quede en situación de intervenir desde la espontaneidad (o desde el autoritarismo, para domesticar esa libertad), sino que en la identificación sobre los múltiples atravesamientos que condicionan y constituyen al sujeto nos acercamos a la comprensión sobre cómo se puede predisponer al educando para conocer.

Uno de los caminos más fértiles para alcanzar esa comprensión es intervenir, reflexionar sobre lo que sucedió con nuestras intervenciones y volver a intervenir para tratar de acercarnos a nuestros propósitos. Es en la práctica, en el encuentro con el otro, donde el educador reconoce o sufre ante la dificultad para concretar el ideal desde el que se propuso intervenir. Se trata

de lo que el pedagogo argentino, Ricardo Nassif (1980: 22-23), llamó la tensión entre la idealidad y la realidad, que es uno de los niveles de análisis que le permite reconocer a la educación en un sentido amplio, en toda su anchura y complejidad.<sup>4</sup> De acuerdo a sus aportes, el fenómeno educativo es polifacético y multiforme: la educación no se restringe a lo escolar, no se produce en una sola dirección ni en los mismos planos y niveles.

En el plano de la realidad la educación se expresa tal como se encuentra condicionada históricamente, mientras que en el plano de la idealidad la educación nos dice como debería ser. El autor menciona que la educación media entre la realidad y la idealidad.

La direccionalidad de la educación, entonces, va a condicionar el vínculo que el educador intentará constituir con el educando, qué saberes considera valiosos para ser enseñados y cómo se va a organizar el tiempo y el espacio en el aula.

Retomando nuestra descripción, la primera de las áreas que articula el espacio de tutoría es la institucional, que está referida a lo escolar. Es una dimensión que busca constituirse en un espacio educativo que ancla en un espacio laboral. La institucionalidad no está dada a priori, sino que se va gestando en el proceso educativo. En este sentido, el coordinador del espacio que se habilita con la apertura de la escuela, dentro de la fábrica, se constituye como el referente del proyecto en cada una de las plantas.

Respecto de la segunda área, la pedagógica, las actividades están vinculadas al acompañamiento del proceso que llevan a cabo los alumnos. Se realiza desde un espacio

formal en el que los alumnos pueden encontrar atención a sus demandas, dificultades y propuestas en relación con lo educativo y en el que los docentes mantienen diálogos en miras a lo que acontece en su vínculo con los alumnos y en relación con las articulaciones disciplinares que son una preocupación del proyecto.

Desde ese espacio se busca acompañar a los alumnos durante el desarrollo de las cursadas sosteniendo el objetivo de la inclusión y la permanencia, respecto de los docentes, se trabaja para el mantenimiento de un intercambio fluido con ellos, en tanto posibilita un seguimiento integral de cada uno de los momentos que van transitando los grupos.

Este acompañamiento involucra, por parte del coordinador, la responsabilidad del proceso que desarrollan los adultos. En la práctica, atiende diferentes niveles de complejidad: en primera instancia, en la atención en relación con la asistencia para facilitar, cuidar y sostener la permanencia y participación en el espacio educativo. En segundo lugar, se busca realizar una articulación con el docente desde la que se interviene, para trabajar sobre una participación responsable que

propvea elementos para sostener la decisión de los alumnos respecto de culminar sus estudios secundarios.

Por otro lado, también desde este espacio, se trabaja con los alumnos en la preparación de las materias que deben cursar, aportando desde la ejercitación y/o problematización de los temas vistos en clase.

Y por último, de manera transversal, se trabaja en la constitución de un espacio extra áulico, pero que involucra lo que allí acontece, en el que se encuentre una escucha atenta en relación con las dificultades o proyecciones escolares de los alumnos, que involucran siempre una dimensión personal, subjetiva. En este contexto, la búsqueda está orientada a un intercambio sostenido entre los docentes, los alumnos y el coordinador a partir del diálogo que requieren las situaciones educativas en las que los estudiantes se encuentran.

### Los destinatarios del proyecto

La población que tiene como destinatario este proyecto está compuesta por adultos que han sido excluidos del sistema educativo.<sup>5</sup> Estos alumnos han intentado retomar el secundario en otro momento de su vida, en el que pudieron

“Es en la práctica, en el encuentro con el otro, donde el educador reconoce o sufre ante la dificultad para concretar el ideal desde el que se propuso intervenir. Se trata de lo que el pedagogo argentino, Ricardo Nassif (1980: 22-23), llamó la tensión entre la idealidad y la realidad, que es uno de los niveles de análisis que le permite reconocer a la educación en un sentido amplio, en toda su anchura y complejidad”.

acceder a una oferta educativa caracterizada por tener un régimen de asistencia diaria y obligatoria como los bachilleratos nocturnos. Esta decisión ha sido difícil de sostener para ellos puesto que la carga horaria y las rotaciones en las jornadas de trabajo requieren de un tiempo difícil de compatibilizar con aquel régimen.

Lo que tienen en común es que de una manera u otra, han quedado al margen de la educación formal que provee el sistema educativo hace tiempo: los más jóvenes cuentan con algún año de secundario cumplido, que en rigor se enmarca en la reforma educativa en la que se implementó el Polimodal<sup>6</sup> y, por otro lado, el grueso de los alumnos adultos, que finalizó su educación primaria hace veinte, treinta o cuarenta años.

Algunas de las características que se identifican en estos grupos de alumnos, en relación con lo pedagógico, tienen que ver con los efectos que trajo aparejada la desvinculación en períodos prolongados del sistema educativo. Como consecuencia, se advierten dificultades en relación con la falta de ejercicio periódico de ciertas prácticas de lectura, escritura y cálculo, y cierta disminución de la confianza en sí mismos y en sus posibilidades con relación a la construcción de conocimiento en el aula.

Este último aspecto es uno de los temas prioritarios que se busca

trabajar con ellos en el espacio de la escuela, y se realiza recuperando sus experiencias desarrolladas en otros ámbitos a lo largo de su vida que, desde la perspectiva pedagógica asumida, también pueden entenderse como educativas. De acuerdo a los aportes de Rosa Nidia Buenfil Burgos (1992: 18), esas experiencias o situaciones pueden considerarse educativas en tanto el sujeto que se ha sentido interpelado o ha sido interpelado intencionalmente, incorpore en ese proceso algún contenido del orden de lo conductual, lo valorativo o lo conceptual.

Esta pérdida de confianza en sí mismos se identifica en el aula con el temor a participar y sentirse expuestos, con la baja autoestima que expresan en el convencimiento de que “no pueden” con las actividades que se les proponen o cuando expresan que ya están grandes para estudiar. Este tipo de situaciones, que también ponen de relieve la resistencia ante lo nuevo, se manifiestan en un primer momento del proceso educativo: al comienzo, cuando deben afrontar los primeros desafíos en relación con su práctica educativa en la escuela.

### La confianza en la intervención pedagógica

Uno de los aspectos sobre los que se busca intervenir pedagógicamente tiene que ver con la confianza. Entenderemos a

la confianza, en este trabajo, como la modalidad de una relación que tiene que ver con el poder. En primer término, la confianza resulta necesaria para el desarrollo de la vida cotidiana. Implica asumir el riesgo ante lo desconocido para poder lograr una apropiación, con menor incertidumbre, de aquello que aún no acontece. Esta elección de apostar al desconocido no será total sino parcial: se realiza en algún punto o aspecto. Una de las cualidades de la confianza, entonces, tiene que ver con que se diversifica.

En segundo lugar, se atenderá al funcionamiento de la confianza oponiéndola a la desconfianza. Ambas hacen posible una idea del otro que se pone en juego en la interacción en el aula. El docente interviene a partir de las concepciones que tiene sobre el grupo: si esa noción está fundada en la desconfianza sobre las posibilidades del alumno, los resultados probablemente estén asociados con dejar al descubierto sus limitaciones. Si, en cambio, la puesta en relación se constituye por la confianza, lo que puede aparecer en ese encuentro es la posibilidad de progreso para el alumno, porque la confianza funciona de manera circular: la actuación del alumno está condicionada por lo que cree que piensa el maestro sobre él.

Por último, la confianza no es en sí misma propiedad de alguien, sino que se produce en relación. Tiene sobre los individuos un poder constituyente con relación a su subjetividad. Sobre este aspecto, Cornu (1999: 22-23) menciona que la relación de confianza/ desconfianza puede tener un efecto reforzador: “La individuación está vinculada con una relación de confianza. Así como cuando se etiqueta a alguien [...] uno puede comprender que

“Constituir un espacio educativo en un espacio de seguridad requiere, entonces, de intervenir no sólo para favorecer sus posibilidades de concreción sino también para poder habitarlo. En esta perspectiva, se advierte que es responsabilidad del educador sostener ese espacio invitando al sujeto a conocer a partir de problemas vivos que le den sentido a sus aprendizajes”.

esto tiene un efecto terrible, porque la verdad de esas profecías no se vincula con una realidad psicológica preexistente, sino que se construye en el efecto de la palabra que ha sido dirigida al otro”.

### El concepto de experiencia

En el apartado anterior desarrollamos cómo entendemos la confianza y su poder en cuanto a la configuración de la relación educativa y las posibilidades que ofrece para que el sujeto pueda producir conocimiento en un espacio en el que se sienta seguro para participar.

En esta instancia, diremos que el sujeto actúa y se apropia del espacio educativo a partir de las herramientas de las que dispone en ese momento, que constituyen sus experiencias previas. El sujeto se constituye por estas experiencias que son incompletas y vinculan el hacer y el pensar. Para este trabajo, se rescata de la experiencia aquella función orientadora para la acción que no se agota en la práctica sino que actúa, a partir de su vivencia, como organizadora conceptual para experiencias futuras (Caruso y Dussel, 1999: 42-43).

Creemos que el rol de la experiencia en la educación debe considerarse como una dimensión prioritaria para ser explorada, en tanto no se haya dissociada del saber y no es meramente el punto de partida para la producción de conocimiento.

El autor Jorge Larrosa reflexiona sobre la experiencia en la educación y en sus aportes respecto de cómo ha sido considerada, advierte que fue menospreciada, tanto en la filosofía como en la ciencia. La

filosofía lo hizo en dos direcciones: primero, porque al considerarla sólo como el punto de partida para conocer, la recluyó a una forma de conocimiento inferior; y segundo, porque al reconocer su existencia lo hizo pero como obstáculo para obtener el verdadero conocimiento.

Respecto de la ciencia moderna, ha buscado objetivar y homogeneizar la experiencia con pretensiones de universalidad, despojándola de su capacidad que es la de dar cuenta de lo particular, lo subjetivo y lo contextual.

Lo que marca en esta reflexión con respecto a la ciencia es que el saber estaría en otro lugar, que no es el de la experiencia. El autor compara a la razón con la experiencia y dice: “La razón tiene que ser pura, tiene que producir ideas claras y distintas, y la experiencia es siempre impura, confusa, demasiado ligada al tiempo, a la fugacidad y a la mutabilidad del tiempo, demasiado ligada a situaciones concretas, particulares, contextuales, demasiado vinculada a nuestro cuerpo, a nuestras pasiones, a nuestros amores y a nuestros odios” (Larrosa, 2003: 3).

Por esto, el lenguaje de la experiencia no sería el de la ciencia sino aquel que posibilite explicarla

desde su indeterminación y desde su apertura, al poder dar cuenta del modo de habitar el mundo de los hombres, desde su subjetividad, en tanto seres inconclusos y por esta condición, educables.

### El trabajo sobre la experiencia y la confianza

Desde esta perspectiva, consideramos el aprendizaje no como una reproducción de contenidos, sino como una apropiación de los mismos y del espacio del cual forman parte los alumnos. En este sentido, los aportes de Ferry nos ayudan para poder pensar la formación y su diferencia con el aprendizaje. Para el autor, formarse “es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma” (1997: 53) y lo diferencia de la enseñanza y el aprendizaje puesto que, aclara, pueden ser soportes de la formación pero no son la formación.

El autor define a la formación como una dinámica de desarrollo personal en la que el sujeto encuentra las formas para cumplir con el trabajo que se propone hacer. Esta búsqueda de herramientas está

**“En las propuestas pedagógicas se recuperan los saberes previos de los sujetos, saberes que han acumulado en sus años de vida respecto de lo escolar, lo religioso, lo político, lo económico, lo sindical y que constituye su experiencia. Es en el trabajo a partir de ella que la producción de conocimiento se advierte cercana para los adultos, al tiempo que los predispone para animarse a producir algo nuevo, a vivir una experiencia distinta con relación a su construcción”.**

orientada de acuerdo a los objetivos propuestos y a la posición en la que se encuentra el sujeto. Agrega que una formación no se recibe, nadie puede formar a otro porque ello implicaría un sujeto activo (el formador) y otro pasivo (el formado). Señala que el sujeto se forma por mediaciones. Los dispositivos, entendidos como soportes de la formación, sirven de mediadores para que el alumno logre el encuentro con las formas para cumplir con sus objetivos. El currículum, por ejemplo, es un mediador para la formación.

Desde esta posición, en el bachillerato se interviene pedagógicamente en primera instancia, indagando sobre las experiencias de los sujetos para luego poder recuperarlas y formular, a partir de ellas, una propuesta pedagógica disciplinar e interdisciplinar.

En este marco, se realizan dos proyectos: el primero, en el contexto de una materia de la orientación llamada Proyecto y Diseño Industrial, en la que los alumnos realizaron una cocina solar, a partir de sus saberes en relación con el trabajo con el acero. Este proyecto tuvo una instancia de investigación en torno de la temática de las energías alternativas y un momento de diseño de la tecnología a realizar, sobre la que luego se elaboró una maqueta. El último momento de este proceso estuvo dado por la evaluación de lo realizado y, posteriormente, una instancia de muestra con la que se buscó visibilizar el trabajo hecho y el tener un espacio para compartir la experiencia en torno de su elaboración.

El segundo proyecto se orienta a la planificación e implementación de una propuesta pedagógica en la que se ponen en diálogo saberes de diferentes disciplinas del área de ciencias exactas (disciplinas sentidas por los alumnos como complejas), a partir de conceptos trabajados en

materias anteriormente cursadas que serán recuperados en esta instancia, para el abordaje de nuevas materias del área con la construcción de un instrumento musical: una guitarra de falda.

La matemática y la física son materias cuya dificultad no radica en los contenidos en sí, sino cuando éstos son sentidos como abstracciones. En esta perspectiva, consideramos que todo contenido puede considerarse como una herramienta que tiene un sentido y una utilidad. Con las herramientas se puede atender a una necesidad surgida de la práctica, articulándose con otras para resolver diferentes problemáticas al tiempo que posibilita el ejercicio de una reconstrucción teórica en la que no sólo es posible aprender contenidos si no también la operación lógica que los sostiene, facilitando alternativas de resolución de problemas de diversa índole.

Para resolver el armado de este instrumento, los alumnos utilizarán conceptos de matemática, operaciones algebraicas y teoremas que les permitirán calcular distancias, áreas, volúmenes, medir escalas y realizar ecuaciones. La química y la biología aportarán en la comprensión de las características de los materiales a utilizar en la producción del instrumento.

Con la implementación de ambos proyectos se busca que, desde la intervención realizada en forma articulada entre docentes y coordinadores, se faciliten las herramientas para que el alumno pueda construir conocimiento. En este proceso, el sujeto se apropia de “los interrogantes fundacionales de la cultura para acceder a respuestas elaboradas por sus predecesores y atreverse a dar las suyas” (Meirieu, 1998: 80-81). Pero, como dice el autor, nadie puede animarse a

hacer algo que no sabe hacer si no tiene garantía de no quedar expuesto en ese intentar aprender. En la experiencia, en el trabajo pedagógico con adultos se reconoce que esta tensión es un desafío que se presenta en forma recurrente.

Anteriormente, mencionábamos que es el sujeto quien decide qué toma de aquello que se le propone. Es decir, aprender es una decisión irreductible del alumno. Sin embargo, no debe confundirse el no poder del educador en ese sentido, con crear los espacios para que el otro pueda conocer. Se trata de facilitar las condiciones para hacerle sitio al que llega, para que pueda asumir un rol y animarse a participar, aunque existan los desaciertos.

Constituir un espacio educativo en un espacio de seguridad requiere de intervenir, no sólo para favorecer sus posibilidades de concreción sino también para poder habitarlo. En esta perspectiva, se advierte que es responsabilidad del educador sostener ese espacio, invitando al sujeto a conocer a partir de problemas vivos que le den sentido a sus aprendizajes.

En este sentido, también en las propuestas pedagógicas se recuperan los saberes previos de los sujetos, saberes que han acumulado en sus años de vida respecto de lo escolar, lo religioso, lo político, lo económico, lo sindical y que constituye su experiencia. Es en el trabajo, a partir de ella, que la producción de conocimiento se advierte cercana para los adultos, al tiempo que los predispone para animarse a producir algo nuevo, a vivir una experiencia distinta en relación con su construcción.

En las vivencias de los alumnos en estos procesos se expresan también, además de un interés por transitar algo nuevo, sentimientos de angustia, enojos, resistencias

y miedos. En estas instancias, en las que se propone un espacio de reflexión sobre lo vivido, se ponen en crisis valores que tienen sustento en la estructura vertical en la que trabajan y que trasladan al espacio de la escuela. Espacio que se habilita en una estructura que condiciona el trabajo sobre lo educativo pero que no lo determina, en tanto este espacio educativo se constituye sobre otros supuestos, que tienen que ver con una búsqueda para trabajar con el alumno sobre la reflexión del contexto en el que está inserto y sus contradicciones, el desarrollo de su formación y desde ella, sobre su autonomía.

#### Notas

1 Las plantas están ubicadas en Haedo (Morón), Canning (Ezeiza), Florencio Varela y Ensenada.

2 Modalidad de educación a distancia, Bachiller con orientación en Tecnología. Resolución N° 4663/08, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

3 Los elementos para poder pensar la situación educativa, de acuerdo a los aportes de Freire, son: el educador y el educando, los objetos cognoscibles (contenidos), el tiempo y espacio pedagógico y la intencionalidad educativa, que no es más que lo político en lo educativo.

4 El autor ofrece además, como niveles de análisis para abordar lo educativo, la intencionalidad e *initencionalidad* educadoras y la macro y micro-educación. Mientras que la *intencionalidad* es propia de la educación formal (consciente, metódica y artificial), la *initencionalidad* se asocia con la educación funcional (inconsciente, ametódica, espontánea y refleja). Los niveles macro y micro posibilitan en el caso de lo micro hacer aparecer a la educación en un proceso de formación personal, al tiempo que en un nivel macroscópico, la educación se expresa en el sistema educativo y las instituciones que lo componen (Nassif, 1980: 20-21).

5 El dispositivo pedagógico moderno operó, eliminando las diferencias culturales, en la constitución de un sujeto de la educación simple. Ese sujeto, en realidad, fue considerado como objeto en la relación pedagógica. Es el que no conoce, el que no sabe, el que debe escuchar. Sus experiencias, entonces, quedan afuera de la institución escolar. Ante el no reconocimiento de las mismas, de lo que lo constituye culturalmente como sujeto, y al no poder asimilar –ante la diferencia inevitable– la unificación propuesta por el sistema educativo, el sujeto se queda afuera de lo escolar. Este no reconocimiento de las formas culturales fortalece las condiciones de desigualdad.

6 La Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en 1993, establecía la educación general básica (EGB) obligatoria en nueve años y luego la Educación Secundaria llamada Polimodal, en tres años. Aquellos alumnos que han dejado la secundaria en aquel contexto cuentan con materias cursadas de séptimo, octavo y noveno año que, de acuerdo a la nueva Ley de Educación Nacional N° 20.206, se corresponderían con los primeros tres años de la secundaria básica.

## Bibliografía

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1992). *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*. Departamento de Investigaciones Educativas, México DF, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

CARUSO, Marcelo y DUSSEL, Inés (1999). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz, Argentina.

CORNU, Laurence (1999). *La confianza en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Argentina.

FERRY, Gilles (1997). "Pedagogía de la formación", Formación de Formadores, Carrera de Especialización de Posgrado, Serie "Los documentos 6", Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

FREIRE, Paulo (2008). *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, Argentina.

LARROSA, Jorge (2003). "La experiencia y sus lenguajes", Conferencia, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación, Barcelona, Universidad de Barcelona, España.

MEIRIEU, Philippe (1998). *Frankenstein educador*, Barcelona, España, Laertes.

NASSIF, Ricardo (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*, Cincel, España.

SILBER, Julia (2004). "Intervención, acción y formación pedagógicas", Ficha de cátedra Teoría de la Educación, La Plata, Profesorado en Comunicación Social, Facultad de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Notas <subtítulo1>