

## Capítulo XIV

### La educación de jóvenes y adultos. Una mirada desde los protagonistas.

Graciela Martínez\*  
Fermina Rivas\*\*

#### Presentación

Durante el año 2001 fuimos convocadas por las autoridades del Centro de Mano de Obra Especializada N° 3 (Ce.M.O.E. N° 3) para evaluar lo que denominan “Proyecto de Auxiliar Técnico Polivalente”. Después de varios encuentros, acordamos que más que una evaluación externa nos interesaba realizar un trabajo compartido, a modo de investigación con orientación participativa que contribuyera a construir conocimientos sobre la propuesta pedagógica del Ce.M.O.E. N° 3, y en ese marco, analizar más específicamente la propuesta curricular del curso de Auxiliar Técnico Polivalente (en adelante ATP), aportar conocimientos para evaluar el proceso que se lleva adelante y sistematizar la experiencia.

Se conformó un equipo interinstitucional que abarca educadores del Instituto de Formación Docente N° 9 (IFD N° 9), educadores del Ce.M.O.E. N° 3 (todos de Centenario, provincia de Neuquén), y la orientación del profesor Carlos Falaschi de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

Una vez comenzado el trabajo y dadas las limitaciones de las condiciones laborales de los docentes de ambas instituciones, tomamos decisiones que corresponderían a una metodología sustentada en una perspectiva cualitativa, respetando así la visión de los actores.

Esta experiencia nos ha permitido abordar un trabajo de investigación con la participación de docentes de otras instituciones, posibilitándonos poner en práctica, a través de un trabajo concreto, la propuesta surgida de la Escuela Marina Vilte (CTERA) y la Universidad Nacional del Comahue<sup>1</sup>, de la que hemos estado participando en estos últimos cuatro años, y concretar de esta manera la elaboración de las presentes tesinas.

Este trabajo pretende constituirse en la presentación del proceso y los resultados de una confrontación entre teoría y empiria y en tal sentido, presentaremos una síntesis del diseño de investigación y algunas consideraciones teóricas como trabajo compartido de las autoras, para posteriormente profundizar, de manera individual, en dos aspectos seleccionados para las tesinas. En un caso, se abordará la concepción de *formación integral* desde los propios actores y en otro, la *relación teoría-práctica* desde la configuración de los Maestros de Enseñanza Práctica (MEP).

#### Acerca del objeto y las preguntas iniciales

*Formulación del tema:* El proyecto de Auxiliar Técnico Polivalente del Ce. M.O.E. N°3. Una mirada desde los propios actores.

---

\* Profesora en Ciencias de la Educación, se desempeña actualmente como docente en el Instituto de Formación Docente N° 9 de Centenario, provincia de Neuquén.

\*\* Profesora en Ciencias de la Educación, se desempeña actualmente como docente en el Instituto de Formación Docente N° 9 de Centenario, provincia de Neuquén.

<sup>1</sup> Nos referimos a la carrera de posgrado: Especialización en Investigación Educativa que dictan conjuntamente la EMV de CTERA y la UNCo en el marco del convenio firmado por ambas instituciones.

*Focalización del objeto:* La propuesta curricular del Proyecto de Auxiliar Técnico Polivalente, del Ce.M.O.E. N° 3, de Centenario desde la significación de los actores involucrados.

*Enfoque teórico metodológico:* Acordamos adoptar un camino sustentado en una perspectiva cualitativa, siguiendo una lógica inductiva analítica, en el marco de una investigación con orientación participativa.

*Aproximación al objeto de estudio, primeros interrogantes:* “La actual hegemonía neoliberal organiza los espacios educativos públicos como escenarios fragmentados orientados más a la producción de consumidores pasivos que de sujetos críticos capaces de participar en la construcción de una sociedad alternativa (...). La sociedad civil, que había desarrollado en otras décadas proyectos destinados a la educación de adultos, hoy se halla casi desmembrada y con escasa capacidad de producir planes alternativos que se transformen en propuestas educativas para este sector”<sup>1</sup>.

En este contexto desmovilizador, estático y errante, el Ce.M.O.E. N° 3 desafió su propia realidad y elaboró en 1999 un proyecto innovador que abarcó tanto la reformulación del plan de estudios, como de las prácticas educativas. “Al ejercer su capacidad de proyectar, el Centro miró hacia adelante, bosquejando, haciendo croquis, con la idea de hacer algo”<sup>2</sup> y como todo proceso de construcción, merece un entramado evaluativo que genere tiempo y espacios reflexivos sistemáticos que modifiquen, afiancen y sumen aportes para mejorar el proyecto. Este hecho actuó como motivador y detonante de la curiosidad investigativa. Partimos de esta manifestación de la realidad escolar, surgiendo las primeras preguntas, tales como:

¿Qué significados otorgan los actores a la institución?

¿Cómo significan los alumnos, los docentes, la comunidad, la propuesta curricular del proyecto de ATP?

¿Qué concepciones de trabajo y oficio circulan en la institución?

¿Qué concepciones de relación teoría-práctica subyacen en el imaginario de los educadores?

¿Qué representaciones sobre las posibilidades de los alumnos ya sean laborales, de horizonte de vida, de continuidad de estudio, tienen los diversos actores?

¿Qué entienden los educadores por formación integral?

En lo referente al proyecto específico presentado por la institución en 1999, denominado curso de ATP, surgieron otras preguntas:

¿Cómo surge la propuesta curricular de ATP?

¿Qué aspectos significativos constituyen la propuesta?

¿Qué supuestos aparecen explícitos y cuáles subyacen?

¿Qué contradicciones, permanencias y conflictos surgen en la propuesta desde su génesis a la actualidad?

¿Qué sentidos le otorgan los distintos actores a la propuesta?

¿Qué rol cumple el Estado en la constitución y sostenimiento de la propuesta?

Algunos de estos interrogantes podremos contestar desde la significación de los actores y desde la documentación existente, a sabiendas de que se podrán seguir profundizando e indagando en futuras acciones conjuntas.

#### *Propósitos:*

1. Realizar un trabajo de investigación cualitativa que pueda contribuir a: construir conocimientos sobre la propuesta pedagógica del Ce.M.O.E. N° 3, evaluar la misma y sistematizar de la experiencia.

---

<sup>1</sup> BALDUZZI, J, FINNEGAN, F. y PAGANO, A., “La educación de jóvenes y Adultos en Debate”. Bs.As., E.M.V., CTERA, IDEAS, 1995.

<sup>2</sup> FRIGERIO, G, y POGGI, M., “El análisis de la institución educativa”, Bs.As. 1996

2. Detectar aspectos significativos de la propuesta curricular de ATP que le permita a los educadores repensar la práctica educativa y tomar decisiones al respecto.
3. Establecer espacios de reflexión que nos posibilite, tanto al equipo de investigación como a los educadores del Ce.M.O.E. N°3 comprender el sentido de la propuesta pedagógica, sus contradicciones, rupturas y permanencias.

### **Acercándonos al campo**

La intención inicial era recoger las perspectivas de los propios actores y así lo hicimos, aunque de manera *acotada*. Realizamos entrevistas a los Maestros de Enseñanza Práctica (M.E.P.), a dos profesores de las disciplinas y encuestas a todos los alumnos de primero, segundo y tercer año de ATP.; simultáneamente analizamos documentación escrita (Proyecto de ATP y programas).

En esta primera etapa, y a partir de la lectura y análisis de la información que disponíamos, surgieron cuatro grandes ejes problemáticos a trabajar institucionalmente y por lo cual ya empezamos a programar conjuntamente con los educadores del Ce. M.O.E. lo que constituirá la segunda etapa de este trabajo.

Los cuatro conceptos a los que hacemos referencia, son:

*Técnico polivalente*

*Formación integral*

*Alumnos-adolescentes*

*Teoría-práctica*

Hasta aquí hemos presentado un tronco común y, en adelante profundizaremos individualmente dos problemas que están íntimamente relacionados: *formación integral* y *relación teoría-práctica*.

Este trabajo de investigación es el resultado del esfuerzo común de un equipo en el que además de las autoras de este trabajo, participaron las compañeras Daniela Arias y Silvia Juncos. Ahora bien, atendiendo a los requisitos carrera de posgrado antes mencionada, es que hemos accedido a *producir* individualmente los *recortes* que se desarrollan en los siguientes apartados: “*La formación integral. Un desafío para la formación profesional*” y “*La relación teoría-práctica. Una mirada desde los maestros de enseñanza práctica*”.

## **I. La formación integral. Un desafío en la formación profesional<sup>3</sup>**

### **Introducción**

En este apartado, intento comunicar algunas ideas que fueron surgiendo del análisis de la información que disponíamos y el propósito es centrarme en uno de los conceptos que aparece con fuerza y como eje de la propuesta curricular de ATP, me refiero al concepto de Formación Integral y decido titular esta parte “La Formación Integral. Un desafío para la Formación Profesional” argumentando en ese sentido.

Quiero señalar, que la interpretación que llevo adelante pretende mostrar la comprensión realizada sobre el significado que otorgan los actores de la propuesta de ATP a este concepto, analizando algunas contradicciones, señalando reiteraciones y sin la pretensión de que este trabajo sea una generalización, ni una prescripción. Tampoco tiene el valor de *verdad* sino, por el contrario, la intención es aportar reflexiones que ayuden a evaluar la propuesta y volver a pensar la práctica pedagógica. En ese sentido, realizar este trabajo ha permitido relacionarme de otra manera con el conocimiento y resignificar mi trabajo docente.

---

<sup>3</sup> El punto I, ha sido redactado por Graciela Martínez, como parte de su trabajo final de tesina presentado en el marco de la Carrera de posgrado: “Especialización en investigación educativa” (CTERA-UNCo).

Destaco también, que esta tarea se hizo en equipo, y gracias a ello pude animarme a escribir estas líneas en forma individual. Fue sumamente placentero compartir con mis compañeras, tanto la primer etapa de formación en la carrera de posgrado (especialización en investigación educativa), como esta instancia donde pudimos efectivamente concretar *un trabajo de investigación*. Por esta razón opto por mantener el *nosotros* en las páginas siguientes, y sólo adopto el *yo* en esta introducción, porque además creo que cualquier intento de construcción de conocimientos debe ser *con otros*, colectivamente.

Esta aventura, que significó *conocer y comprender*, me enfrentó a mí misma con la necesidad de ejercer la curiosidad y en el hacer, fui conjeturando, compartiendo ideas, tanto con las compañeras del equipo, como con los educadores-actores de la propuesta, objeto de esta investigación. No estoy segura cuánto he aprendido a investigar, pero sí creo en aquello que tanto escuchamos decir “a investigar se aprende investigando”, ese es el camino recorrido y puedo afirmar que esta tarea produce placer y alegría.

Por último, en este informe apelo a autores que expresan claramente ideas que quiero comunicar y que me ayudan a fundamentar teóricamente las mismas, en todo caso se re-crean a los efectos de este trabajo y espero no traicionar el espíritu que ellos quisieron darle.

### **La empiria y la teoría, un diálogo siempre inconcluso**

La situación de pobreza educativa afecta cotidianamente a la población del Ce.M.O.E. N° 3, en su mayoría adolescente que demanda, ocupar un lugar en el sistema educativo. Estos jóvenes, al concurrir a la institución ya cargan con una mochila de fracasos, provienen de hogares carenciados y cuentan con estigmas y estereotipos.

Aunque ingresan con el nivel primario completo, muchos de ellos han repetido los primeros años del secundario, han abandonado el primer año o bien les han aconsejado no intentar el secundario porque “no les da la cabeza”. Decía un maestro de enseñanza práctica: *“son echados de otros colegios, ellos reniegan, pero como decía, son echados de otros colegios y es la última oportunidad, para muchos, la última oportunidad de pasar por una escuela...”*

Un porcentaje importante de los adolescentes encuestados, respondía escuetamente a la pregunta por qué decidiste asistir al CEMOE con frases tales como: *“...porque no me recibían en otra escuela, pero si seguía en el 67 iba a repetir otra vez...”*, *“... porque no tenía opción alguna...”*, *“... porque venía de una mala experiencia en la EPET, ya que no me daba para estudiar en ese colegio, y como me gustan los talleres lo más cercano a eso era el CEMOE y por eso lo elegí...”*. Estas son algunas razones por las que optan priorizar, en primera instancia, formarse en una actividad “más práctica” que “intelectual” asociándolo a lo más fácil, en el caso de un alumno de ATP quien decía: *“porque había talleres y pensé que se me iba a hacer más fácil y son cosas que en mi casa siempre vi. Y también porque me aconsejaron que era la única escuela que podía pasar porque no te exigen casi nada”*. La representación que tienen los ingresantes es de separación entre “trabajo intelectual” y “trabajo manual” quedando reservado para ellos este último.

Consideramos que estos jóvenes pertenecen a la franja que muy bien ha conceptualizado María Teresa Sirvent y Sandra Llosa<sup>4</sup> como Nivel de Riesgo Educativo. *“Este concepto hace referencia a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones*

---

<sup>4</sup> SIRVENT, MA. TERESA Y LLOSA, SANDRA: *“Jóvenes y adultos y educación en la ciudad de Buenos Aires: hacia una pedagogía de la participación”*. Art. Para la Revista El Relámpago. Publicación de Política Educativa del Foro para una Pedagogía Latinoamericana. 1999.

sociopolíticas y económicas” (Sirvent, 1999a). Agregan que *“cuanto menor es el nivel educativo alcanzado, mayor es el riesgo de marginación”*, entrecruzado con otros factores de pobreza y *“las políticas neoconservadoras que excluyen a sectores de la población no sólo del acceso a bienes y servicios sociales tales como la salud, el trabajo, la vivienda, la educación, sino de las propias decisiones referidas a la distribución de dichos bienes y servicios”*.

Hay que tener en cuenta que esta problemática se ha agudizado en los tiempos que corren, no obstante ha sido una preocupación en décadas pasadas. Silvia Llomovatte<sup>5</sup> ha investigado al respecto y en un artículo de la década del 80 hace referencia a los adolescentes en la Argentina como un caso de enajenación con respecto al conocimiento socialmente válido. La autora plantea que *“esta exclusión es notoria en el desarrollo del nivel primario del sistema educativo, donde se observa una llamativa baja del rendimiento en los últimos años (...), pero se hace aún más evidente en el nivel post-primario donde la única oferta articulada del sistema educativo es la enseñanza media académica o técnica –que está lejos de ser universal-”*.

Hace más de veinte años ya se venía discutiendo y pensando esta problemática y tenemos como intento de respuesta y antecedente de la formación profesional la creación del Consejo Nacional de Enseñanza Técnica -CONET- en el año 1974. Rescatamos esta experiencia que de algún modo fue la base de lo que hoy son los centros de formación profesional y porque vale la pena recordar tanto la esencia del plan de estudios como sus objetivos, ya que encontramos puntos de contacto con la propuesta de ATP analizada. Pocos años después (en 1978) nació el CEMOE.

El ciclo de formación profesional para adolescentes creado por el CONET, tenía *“un plan de estudio (que) proponía dos grupos de ‘actividades obligatorias’, según figura en la Resolución N°1343 del CONET, una de ‘Cultura general’ que comprende las áreas de Estudios Sociales y de Ciencias a las que se les asigna igual peso y otras de ‘Cultura profesional’ que se reparte entre Práctica de Taller y Dibujo Técnico. Hay un tercer grupo de actividades llamadas ‘complementarias’, que consisten en recuperación (para desertores del nivel primario), apoyo, educación física y recreación...”*.

Ya aparecía insinuada la preocupación por lo que hemos llamado *nivel de riesgo educativo* y como respuesta al problema: la formación profesional. El plan de estudios cubría un amplio espectro que pretendía trascender las habilidades técnico profesionales específicas de determinado oficio y construir una relación solidaria con el mundo del trabajo.

Salvando las distancias y ubicándonos en otro momento histórico, vemos en los objetivos institucionales de la propuesta curricular de ATP, propósitos que apuntan a enfrentar el *nivel de riesgo educativo* por un lado, y por otro a *“consolidar la formación integral”*.

En este sentido nos encontramos con una propuesta progresista que nos dice: *“Educar integralmente al joven, adolescente y adulto en los aspectos sociales, científicos, políticos, etc. tomando los procesos del trabajo y la sociedad actual como objeto de estudio y vehículo para avanzar en nuevos conocimientos”*.

*“Educar para la Democracia desde una práctica que promueva la participación de todos en los distintos ámbitos de la escuela”*.

*“Fomentar el trabajo cooperativo, a fin de revalorizar la producción solidaria como alternativa al modelo individualista”*.

*“Jerarquizar el conocimiento propendiendo a que este, se constituya en una necesidad de continuos y nuevos descubrimientos”*.

---

<sup>5</sup> LLOMOVATTE, SILVIA: *“Políticas Educativas y exclusión social de los adolescentes: el caso de Argentina en la actualidad”*. En *“Respuestas a la crisis educativa”*, compiladores Cecilia Braslavsky y Daniel Filmus. Edit Cántaro – FLACSO – CLACSO. Bs. As. 1988.

*“Organizar el funcionamiento de la escuela, de manera tal que nos permita brindar oportunidades a todas aquellas personas que el modelo de estructura del sistema hoy no permite su acceso ni permanencia”.*

*“Trabajar para el ingreso y permanencia de los alumnos para evitar el fracaso que provoca la no escolaridad que en muchos casos los condena a la marginalidad”<sup>6</sup>.*

La institución propone *“una carrera de formación profesional básica que demanda un mínimo de tres años de duración”*, con un primer año con contenidos comunes, *“los que serán seleccionados con el objetivo de ampliar y consolidar la formación integral de los alumnos. Recuperar desde un planteo ético, valores y principios que son base de nuestra sociedad, consagrados en nuestra Constitución Nacional”.*

Si bien en la propuesta escrita aparece manifiesto *“revalorizar la cultura del trabajo como fuente de realización y dignificación del hombre”*, los educadores se enfrentan con contradicciones profundas producto de la situación social, económica y política que nos plantea el neoliberalismo y el capitalismo globalizado, donde tener trabajo digno es privilegio de unos pocos y los altos índices de desocupación son moneda corriente. Frente a esta disyuntiva se hace fuerte la necesidad de la *formación integral* en el afán de *“promover en el alumno y en la comunidad educativa, espíritu crítico y autocrítico sobre la base del análisis y la reflexión. (...) Estamos viendo que no estamos formando alumnos para trabajar, porque si le ofrecemos una enseñanza para una salida laboral, hoy no existe, entonces lo fundamental es que se forme un alumno que pueda llegar a pensar y a elegir por sus propios medios una salida, una formación más integral que le de más apertura y más posibilidad... como persona”*, nos dice con preocupación un MEP.

Se plantea una falsa disyuntiva formar para el trabajo o formar integralmente, pero la *formación integral* en un sentido crítico incluye al trabajo como objeto de estudio, tal como se plantea en los objetivos del proyecto de ATP.

Recordemos que la propuesta analizada se lleva adelante en un centro de mano de obra especializada, considerada en el subsistema de educación de la provincia de Neuquén como centro de formación profesional, y la preocupación de los docentes gira alrededor de la formación para el trabajo y dicen *“el objetivo es formar hombres para el trabajo a partir de la enseñanza de un oficio, no es un objetivo superado ni por el tiempo, ni por las nuevas formas que la evolución tecnológica le da a las relaciones laborales, ni por el desempleo (...). El hombre se integrará a la sociedad a través del trabajo, es necesario que la escuela revalorice la cultura del trabajo, pues el trabajo es fuente de realización del hombre”<sup>7</sup>.*

Al respecto, Juan Balduzzi<sup>8</sup> hace referencia a la formación para el trabajo diferenciándola de la formación para el empleo, haciendo una relación entre educación y trabajo y pensando básicamente en la educación de jóvenes y adultos y el mundo del trabajo. Escribe *“una está más cerca de las propuestas de sociedad más inclusivas; la otra de la demanda más inmediata de los sectores que se subordinan más directamente a las necesidades del capitalismo...”.*

*“La primera propuesta tiende a concebir el espacio educativo como una formación integral por medio y/o para el trabajo, desde esta perspectiva el trabajo es, a la vez que herramienta para la formación, un objeto de conocimiento en sí mismo.”*

*“La segunda formulación simplemente aspira a brindar a las personas la capacitación necesaria para desempeñarse en un puesto de trabajo, sin que implique*

---

<sup>6</sup> Proyecto ATP presentado por las autoridades del CeMOE N°3. 1999.

<sup>7</sup> Todos los entrecomillados de los párrafos precedentes corresponden al Proyecto ATP del CeMOE N°3.

<sup>8</sup> BALDUZZI, JUAN: *“La educación de jóvenes y adultos y el mundo del trabajo”* en “Congreso Educativo Nacional”. Aportes para la discusión. E.M.V. CTERA. Bs.As. 1996.

otro tipo de calificación. Se suele hablar aquí de desarrollo de las 'capacidades', 'competencias' y 'habilidades' necesarias a tal fin."

*"En general, en la formación para el empleo predominan la visión y necesidades de los empresarios; la formación para el trabajo es compatible con el desarrollo de una visión más amplia, inclusiva en el plano social, que se articula con el necesario protagonismo de los trabajadores y el conjunto de la sociedad civil."*

Si bien desde el marco conceptual de la propuesta curricular de ATP, como desde algunas entrevistas aparece explícito la relación entre la formación integral y la formación para el trabajo cercano al planteo que hace Juan Balduzzi; también es un debate que debe profundizar la institución. Como ejemplo de lo primero esta afirmación de un MEP: *"Por eso es que la formación integral que se le da al alumno es buena, porque no estamos preparando para una salida laboral, porque si no le estamos mintiendo.(...) Pero el hecho de que estemos formando personas pensantes, independientes, eso es fundamental, yo creo que pasa por ahí la cosa, darle los elementos..."*.

Como ejemplo de la necesidad de debate frente a la pregunta si se ha discutido la diferencia de conceptos como trabajo y empleo, un profesor señalaba: *"Sí, se ha discutido en distintas oportunidades, pero yo no me atrevería a decir que hay un concepto unánime,... porque no te sorprenda que te encuentres con gente que cree que debemos formar empleados..."*.

Estas afirmaciones no sorprenderían a investigadores en educación de jóvenes y adultos que se citan en este trabajo, pero en este caso nos mueve a seguir indagando en la propuesta curricular y pedagógica del CEMOE que parece desafiante en tiempos de *crisis y austeridad*. Decimos esto porque en la *formación integral*, por un lado aspiran a *formar para el trabajo*, cuando la flexibilización laboral exige especialización y preparación de mano de obra barata; y por otro *contiene* a los alumnos frente a tanta exclusión social.

Para los educadores del *centro*, la contención aparece como necesaria, es parte de la educación, y la asocian con no aplicar sanciones disciplinarias, pero ¿es considerado un contenido escolar?, nos queda la duda. Dicen: *"Muchos vienen..., yo creo que vienen a buscar contención y bueno, dentro de la contención está la educación. (...) Se trabaja mucho para contener al chico, a tal punto que acá nosotros, ante un acto de indisciplina entre comillas, de algún alumno, nosotros no amonestamos, jamás, nunca puede decir un alumno que fue amonestado por ninguna razón, por ningún motivo, todo se habla y trata de solucionarse pero siempre con el diálogo de por medio, el consejo a tiempo, tratamos de ser lo más contemplativos posibles porque no nos olvidemos que muchos de los chicos alumnos de esta escuela vienen de hogares... muy, muy carenciados... Ese chico no puede ser atendido igual que un chico de un hogar bien constituido, que come todos los días, porque manejan distintos códigos, distintos valores."*<sup>9</sup> La contención en este sentido es un tema de debate y conflicto dentro de la institución. Pero también aparece condicionada por la representación de los docentes que señalan *"es la última oportunidad que tienen"*. Aquí el interrogante es si esta idea no opera como condicionante de la acción pedagógica, como *profecía autocumplida*.

La contención puede ser un interesante contenido escolar, y al decir de Amanda Toubes<sup>10</sup> "la materialidad pedagógica", con la que tenemos que hacer nuestros planes, nuestros textos escolares, nuestros problemas, los ejercicios de matemática y de física y de biología o de ciencias naturales, etc. Generalmente, la contención es vivida como distracción de la enseñanza específica de las disciplinas y separada del concepto de *formación integral*.

---

<sup>9</sup> Entrevista a un MEP.

<sup>10</sup> Conferencia de Amanda Toubes en Taller: "La formación permanente como una condición de la práctica docente". ATEN. Neuquén. Oct, 2001.

En relación con la *formación integral*, otro aspecto que apenas es insinuado por los entrevistados es la autoestima de los alumnos y como juega esto en la construcción de su identidad. Si bien este aspecto ahonda en cuestiones psicológicas profundas, consideramos importante analizar en este momento, aunque sea superficialmente, el impacto subjetivo que origina socialmente la desocupación y la crisis económica en el seno familiar y por ende, en el deterioro de la estima de sí mismo.

Los alumnos que concurren al Ce.M.O.E. en su mayoría son hijos de desocupados y esta situación afecta a toda la familia, dado que *“el desempleo prolongado perturbará totalmente el sistema de necesidades fundamentales de la gente. Debido a los problemas de subsistencia, la persona se sentirá cada vez, menos protegida; las crisis familiares y los sentimientos de culpa pueden destruir las relaciones afectivas; la falta de participación dará cabida a sentimientos de aislamiento y marginación, y la disminución de la autoestima puede fácilmente provocar crisis de identidad”*<sup>11</sup>.

Estos jóvenes, como ya dijimos al comienzo del apartado, sufren la situación de pobreza educativa y están ubicados en los márgenes de la sociedad. En este contexto, el sistema educativo les plantea relaciones pedagógicas donde aparecen como “desadaptados”, “indisciplinados” y “con baja autoestima”. Frente al planteo “disciplinador” del sistema educativo se nos ocurre preguntarnos: Trabajar con los alumnos sobre el fortalecimiento de su autoestima, ¿favorecerá a la adaptación de los jóvenes a este sistema educativo? O ¿contribuirá a construir una identidad autónoma, que les permita participar realmente, defender su dignidad y el lugar que merecen ocupar?

Sobre estas cuestiones, queremos aportar algunas reflexiones que ayudarán a repensar el tratamiento de este aspecto.

Así como algunos educadores consideran que el ingreso de estos jóvenes al Ce.M.O.E es “la última oportunidad que tienen”, otros consideran que es “un puente” en la continuidad de estudios secundarios. *“Hay muchos chicos que... no sé la palabra exacta, no sé si es vergüenza o qué, que les cuesta adaptarse al secundario y vienen acá, acá tienen más confianza, es más personalizado, se dan cuenta que pueden. En cambio, van allá y piensan... no sé que piensan, y dejan y abandonan, pero pasan por acá, tienen mejor autoestima y se han dado cuenta que ellos también pueden, como cualquier otro chico, llegar. Y son excelentes alumnos, hay chicos acá que son excelentísimos.”*<sup>12</sup>

La autoestima en un sujeto, es parte esencial de la construcción de su identidad e influye en su constitución tanto en lo que es y desea ser, como en lo que esperan de él, o bien cómo supone que los demás lo ven. Las relaciones afectivas que se establecen entre educador y educando contribuyen a que estos jóvenes, asuman diferentes roles de acción y participación frente a la vida, ya sean pasivamente, resignadamente o de resistencia y críticamente. En este sentido, también en cada sujeto la capacidad de crear nos acerca a sentir el trabajo y la vida como dignos de ser vividos.

En una escuela como el Ce.M.O.E. que *pretende* formar para el trabajo, debería contemplarse con fuerza la idea del valor estructurante del trabajo para el sostén de una identidad socio-cultural, donde el trabajo es transformador del medio ambiente, es realización de uno mismo, es producción manual e intelectual, es una creación humana...

En los momentos actuales de desocupación y exclusión social se deteriora la identidad y lógicamente la autoestima de jóvenes y adultos. Es así que habría que

---

<sup>11</sup> CORTAZZO INES Y MOISE CECILIA (comp.) *“Estado, Salud y Desocupación. De la vulnerabilidad a la exclusión”*. Ed. Paidós Tramas sociales, año 2000.

<sup>12</sup> Entrevista a un profesor de matemática.

repensar, en la formación integral, este aspecto y más específicamente la estimulación de la capacidad creadora que redundará en el fortalecimiento de la autoestima.

Dado que nos estamos refiriendo a la formación profesional de jóvenes y analizando una propuesta curricular de ATP, nos enfrentamos al *avance de la tecnología*, las desventajas que se ocasionan en los sectores más desfavorecidos y la relación que conlleva con la capacidad creadora. Nos dice Cecilia Moise: *“Las nuevas tecnologías encuentran resistencia para erigirse como instrumentos de participación ciudadana y democratización de la sociedad. Aunque este proceso de expropiación de saberes afecta a todos los estratos sociales, son los pobres quienes tienen más dificultades para percibirse como potenciales productores de tecnología, para darse cuenta de los saberes y las capacidades tecnológicas con los que podrían mejorar su inserción laboral y social.”*

Los jóvenes encuestados valorizan los aprendizajes del taller y es quizás desde estos aprendizajes que se pueda resignificar la capacidad creadora y el papel de la tecnología en sus vidas.

Otro punto que llama la atención es las expectativas de los alumnos en torno al certificado de finalización de estudios. En las encuestas realizadas se les preguntaba: *¿Para qué creés que te sirve el certificado con el que egresás?*, las respuestas se dividieron en *“no me sirve para nada”*, *“para conseguir trabajo”* y *“no sé si me va a servir porque no hay trabajo”*.

El certificado que otorga la escuela, con la que estamos trabajando, no tiene legitimación social, ni validez legal (en el sentido tradicional), es un postítulo primario y si los jóvenes desean ingresar al secundario tienen que comenzar sus estudios desde primer año. Esta es y ha sido una preocupación del Ce.M.O.E., no sólo por “mejorar la calidad” de los conocimientos de los alumnos, sino también lograr la legitimación de la acreditación. La gran maquinaria burocrática y la necesidad de mantener la identidad como escuela de adultos, los ha llevado a no encontrar una propuesta satisfactoria en este sentido. La certificación y/o titulación es un fuerte obstáculo en los alumnos al momento de valorizar los conocimientos de los que se apropian.

Fuimos haciendo referencia, que tanto en el discurso de los MEP como de los profesores entrevistados y en la documentación analizada, es potente la idea de formación integral, pero “algo pasa” porque en las encuestas a los alumnos no aparece reflejada.

Cabe aclarar que sobre los alumnos debemos indagar más, y quizás sería necesario realizar observaciones de clase y/o entrevistas en profundidad a los jóvenes, pero aún así, arriesgaremos algunas conjeturas.

Como ya dijimos, los alumnos valorizan más los aprendizajes del taller, o de algunas materias relacionadas con el taller y agregan actividades ligadas al deporte. Dicen: *“Lo que más me gustó en estos años en la escuela... son los talleres”*, *“las materias que me sirven para el taller: tecnología, físico-química, matemáticas y lengua”*, *“la semana del adulto, las bicicleteadas y torneos escolares”*... En general casi no valorizan los aprendizajes para su vida cotidiana, salvo algunos casos que manifiestan *“para mi vida me servirá para la comprensión intelectual”*, *“para tener más inteligencia en la vida”*.

Lo que provisoriamente podemos afirmar es que los alumnos no se han apropiado de la idea de concepción para el trabajo que es lo esencial en el concepto de formación integral, tan valorizado por el Ce.M.O.E.

Al respecto un profesor nos comentaba que *“el trabajador es un actor social...”* y le preguntábamos si se trabajan estos conceptos con los alumnos, su respuesta fue *“... yo creo que es la gran deuda que tenemos... A veces el tema se charla pero sinceramente es tan poco el tiempo cuando uno está frente a los chicos que no... A mí muy pocas veces me queda tiempo”*.

Parecería que desde las intenciones prima la concepción de educación para el trabajo y lo que conlleva como enseñanza, pero en la práctica docente cotidiana y su

conflictividad, no se alcanza a concretar cabalmente, aunque aparecen intentos interesantes relacionados con la formación integral que venimos mencionando.

El riesgo es que los alumnos se queden en un saber-hacer empírico sin penetrar en un saber-hacer analítico, más general y exhaustivo que les permita la comprensión de situaciones de trabajo, el análisis del objeto y los medios de trabajo<sup>13</sup>, ser creadores y sujetos sociales conscientes de la situación socio-económica que les toca vivir.

Otra cuestión sobre la que consideramos necesario reflexionar, dado que resulta al menos conflictiva, es cómo opera la idea de polivalencia en la formación integral. El concepto de polivalencia, tiene también relación con la formación integral, aunque por momentos entra en contradicción y se relaciona más con la formación para el empleo. *“Yo lo veo adaptable a las exigencias de cualquier empresa de la zona, que piden no especialistas en mecánica o electricidad, sino que sepan un poco de todo, creo que nos estamos adaptando a los posibles puestos de trabajo que haya, y que el chico pueda lograrlo con una serie mínima de conocimientos... y que sepa defenderse ante diversos problemas.”*<sup>14</sup>

La concepción de formación para el trabajo demanda “concientización” en el sentido que plantea la *educación popular*, por consiguiente el concepto de polivalencia tendrá que ser analizado desde esta perspectiva. Ahora bien, en el contexto actual, neoliberal en su economía y neoconservador en lo político, con altos índices de pobreza y desempleo, *la polivalencia* es requerida como adaptación necesaria para la flexibilidad laboral.

Los educadores del Ce.M.O.E. son conscientes de esta situación *“... yo lo veo como una respuesta al campo laboral donde la gente con este nuevo sistema de contratación, con estas nuevas formas de relación laboral que tienen las empresas..., la ley hoy no defiende a un obrero que se niega a hacer otro trabajo... La flexibilización laboral le impone al obrero aceptar el cambio de funciones y al patrón la posibilidad de tomar esas decisiones, que si hoy manejas un camión, mañana sea ayudante de... Nosotros tomamos conciencia de esta situación, no es que lo avalamos, entonces lo que tratamos de hacer es darle las herramientas al alumno para que se pueda defender ante esta situación, no que avale esta situación”*<sup>15</sup>.

Cecilia Moise (2000) señala “la versatilidad” y “polivalencia” del trabajador, hoy tan exaltada, no es sólo un requerimiento positivo de las nuevas formas productivas. Llevada a un extremo, expresa también los rasgos de un sujeto dispuesto a adaptarse acriticamente a la precarización e inserción social a través del trabajo.

Es necesario advertir los riesgos de la formación polivalente, aunque creemos que los educadores del Ce.M.O.E. han dado un primer paso en la concientización de este problema, no quieren legitimar el modelo dominante y el gran desafío es trabajar en sentido opuesto.

Hasta aquí, hemos intentado dar cuenta de como se ha constituido el concepto de *formación integral* en el análisis de la propuesta curricular de ATP del Ce.M.O.E. N° 3, tratando de comprender los aspectos más importantes que aparecieron. Cabe destacar que por ser una propuesta curricular específica y abierta, permite la reflexión y la posibilidad de realizar cambios que los actores involucrados consideren necesarios.

---

<sup>13</sup> Sobre ideas de RIQUELME, Graciela C. *“La Educación técnica y la Formación Profesional en la Encrucijada”*. *Perspectivas presentes y futuras de la Educación técnica y la formación profesional. Un ensayo interpretativo*. En “Políticas y Sistemas de formación”. Facultad de filosofía y letras-U.B.A. y Ediciones Novedades Educativas. Bs.As. 1998.

<sup>14</sup> Entrevista a un MEP.

<sup>15</sup> Entrevista a un profesor.

### **Ultimos comentarios: sintetizando reflexiones y abriendo nuevas preguntas.**

A lo largo del trabajo, fuimos dando relevancia a la idea de formación integral, a tal punto de situarla como un desafío en la formación profesional.

Aquí sintetizamos *la voz de los actores* de la propuesta curricular de Auxiliar Técnico Polivalente y sumamos nuestras reflexiones, dando cuenta que el concepto en cuestión se fue construyendo con conocimientos relacionados con lo que denominamos *formación para el trabajo y la contención socio-afectiva* de los alumnos. En el primer aspecto, lo diferenciábamos de la *educación para el Empleo* y señalábamos los riesgos de la idea de *polivalencia*. En el segundo aspecto, involucrábamos la necesidad de analizar la identidad deteriorada de los alumnos y por ende su autoestima.

Si bien la propuesta aparece como innovadora, con las contradicciones y cuestiones que hay que re-pensar, la situamos como un espacio que intenta resistir la inculcación de la ideología dominante.

Aún así, nos parece prudente recordar los trabajos de Ch. Baudelot y R. Establet en su libro *La Escuela Capitalista en Francia*, en el cual hace referencia a las dos redes de escolarización en las que están presas las clases sociales, aquella red “clásica” para los hijos de la burguesía y la red “práctica” para los hijos de la clase obrera, que a su vez produce por un lado “trabajadores intelectuales” y por otro “trabajadores manuales”.<sup>16</sup>

Si bien estos autores, nos enfrentan con un crudo análisis de la educación, y hasta nos dejan “sin salidas”, nos parece importante retomar estas teorías que son un alerta frente a la reproducción de la ideología dominante y básicamente ante el análisis de los para qué de la *formación profesional*.

Con relación a este tópico, resulta útil recordar el artículo de Beatriz Sarlo donde afirma que “*es peligroso educar para el trabajo y no para la vida*”<sup>17</sup>. La autora retoma el pensamiento de Gramsci cuando se refiere a los peligros de una enseñanza centrada en la formación de habilidades para satisfacer las demandas del mundo del trabajo y no en conocimientos más generales y humanísticos. Una educación de este tipo reforzaría las desigualdades sociales de origen, al depender casi exclusivamente de las exigencias del mercado. La escuela ofrecería a los alumnos en forma anticipada los posibles caminos a recorrer en el transcurso de sus vidas.

Denunciados estos riesgos, anunciamos algunas conclusiones e interrogantes que de alguna manera dan pie al trabajo que queda por hacer.

La *formación integral* debe incluir como contenido la formación para el trabajo, en tanto, como ya dijimos, tome como objeto de estudio al *trabajo*, prime la visión de los trabajadores y esté en relación con los intereses de los sectores populares a quienes pertenece la escuela. Pero esta formación, tiene que basarse en una *educación humanística* y retomando lo que señala Beatriz Sarlo, Gramsci llamaba humanística a la formación de ciudadanos como un fuerte derecho de los alumnos y de esta forma argumenta en contra de las ideas modernizantes que la cuestionan por arcaica.

De esta manera ampliamos el concepto de *formación integral*, pero no olvidemos que para los educadores del Ce.M.O.E. N° 3, uno de los aspectos preocupantes que giran alrededor de este concepto, es la idea de “la contención” y nos preguntamos con ellos ¿qué lugar ocupa el conocimiento y lo afectivo en esta contención?

Aparece como supuesto que la escuela sea la caja de resonancia de la fragmentación social y que frente a las políticas de ajuste y el aumento creciente de la pobreza y la exclusión, producto del modelo neoliberal, la familia también es afectada

---

<sup>16</sup> CH.BAUDELLOT y R.ESTABLET, “*La Escuela Capitalista en Francia*”, Madrid, Siglo XXI, 1976.p.109.

<sup>17</sup> SARLO, Beatriz, “*Es peligroso educar para el trabajo y no para la vida*”. Diario Clarín.27 de mayo de 1998.

por esta fragmentación, perdiendo el lugar histórico de contención. Ante este faltante, los jóvenes alumnos buscan contención en la escuela.

Para sintetizar esta problemática tomamos un supuesto de otra investigación<sup>18</sup> que compartimos, dado que *“la práctica docente de jóvenes y adultos, en buena medida de contención, pero también infantilizadora y pigmaliónica, aparece como heterogénea y multiforme; ella depende en gran medida de lo que haga cada docente, de su ideología, su ‘currículum oculto’, su capacitación específica y su buena voluntad. Queda entonces un enorme campo de siembra posible, con la esperanza de mejores cosechas”*<sup>19</sup>. Trabajar en conjunto alrededor de estas cosechas, es un camino posible en esta institución.

Al mismo tiempo, desde distintas voces se reivindica el trabajo de los MEP en los talleres, quienes logran “mayor contención” y se definen a sí mismos como quienes “no tienen tanta psicología y son idóneos”. Cabe preguntarnos ¿qué estrategias cognitivas y afectivas llevan adelante en esta contención?

También nos recuerda y apelamos al concepto de “buen sentido” que acuña A. Gramsci y utiliza Silvia Brusilovsky<sup>20</sup>; al respecto nos dice *“cuando hablamos de buen sentido, nos referimos a procesos por los que se hace inteligible una situación o se toman decisiones, por medio del uso de conocimientos e informaciones provenientes, fundamentalmente del saber cotidiano, lo que se evidencia en el lenguaje común, no de cuerpos teóricos. Si bien, del mismo modo que cuando se opera con ‘sentido común’, el razonamiento se apoya en el saber cotidiano, se diferencia por su flexibilidad, la ubicación de los problemas particulares en relación con la situación histórico - social que les dio origen y la posibilidad de imaginar respuestas nuevas, adecuadas a las condiciones de la situación. Esto es posible, porque se procura recabar información que permita completar la visión de una situación y se ‘suspende el juicio’, se evita emitir juicios si se carece de información suficiente. Si se emiten juicios de valor, se procura explicitar los criterios o las concepciones desde los que se hacen. Si bien es una forma de pensar que se mantiene en el plano fáctico, concreto y aunque se dan razones prácticas, las explicaciones se apoyan en experiencias colectivas o referencias históricas, haciendo explícita la relación entre el saber utilizado y la situación a la que se aplica y señalando las características comunes a las situaciones, con suficiente información pertinente.”* Agrega además, que el pensamiento ligado al buen sentido, abre la posibilidad de reflexión y oposición a lo establecido, al considerarlo resultado de la histórica intervención del hombre sobre la sociedad.

Aquí abrimos otra brecha posible que permitirá avanzar hacia la construcción del sentido crítico en la formación permanente de los educadores.

Finalizando, en el marco conceptual de la propuesta curricular de ATP manifiestan *“las políticas educativas que se impulsan a nivel nacional para con la Educación de Adultos, reflejan la intención de abandonar a su suerte, a gran parte de la población que el sistema reinante no tiene intenciones de incorporar a los procesos de producción y/o industrialización. Este es un inmenso condicionante con el cual nos encontramos dentro del sistema educativo y se constituye en un gran desafío político para el pueblo en general, no permitir que tan perversa condena a la postergación y marginalidad se concrete.*

*Este panorama nos pone ante la necesidad de trabajar una Educación de Adultos con un fuerte contenido político, que genere concientización de las personas sobre las causas que están dejando con cada vez menores posibilidades de ingresar al mundo del trabajo (a los jóvenes), con la intención de producir la búsqueda de alternativas políticas y económicas que se constituyan en una esperanza de un futuro*

---

<sup>18</sup>Falasci, Carlos y otros: *“Los adolescentes en escuelas de adultos, una mirada desde su relación con el conocimiento”*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad nacional del Comahue. 1998.

<sup>19</sup>Ibídem: pág. 30.

<sup>20</sup>Brusilovsky, Silvia: *“¿Criticar la educación o formar educadores críticos?”* Bs. As. 1992.

*mejor para quienes, la Escuela de adultos tal vez sea su última posibilidad de inserción social.*<sup>21</sup> Este anhelo hay que concretarlo, y quizás sea un camino utópico, con esperanzas y sueños, por ello tomamos estas palabras de Paulo Freire de quien todos los días aprendemos: *“No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha para hacerla mejor, sin esperanza y sin sueño. La esperanza es necesidad ontológica (...). No soy de tener esperanza por pura terquedad sino por imperativo existencial e histórico.”*

Las reflexiones que acercamos en este aspecto, desarrollado como “*punto I.*”, son el fruto de una primera etapa de investigación, de un proyecto que pretende ser ambicioso y esperamos que las condiciones de trabajo permitan su continuidad. En una segunda etapa, que ya estamos diseñando, se generarán estrategias participativas, en principio con los educadores y más tarde con los alumnos. Pretendemos profundizar en el análisis de los problemas aquí planteados y la validación de los mismos.

## **II. La relación teoría práctica. Una mirada desde los maestros de enseñanza práctica<sup>22</sup>**

### **Introducción**

En este punto se realiza el análisis de una de las problemáticas extraídas en la primera etapa de la investigación. Para una mejor comprensión del mismo, se sugiere leerlo conjuntamente con la *presentación* del trabajo, expuesta al inicio de este capítulo, y que fue elaborada en forma grupal.

El trabajo tiene como propósito profundizar, desde la mirada de los Maestros de Enseñanza Práctica (MEP) las relaciones entre teoría y práctica. En ese sentido y tratando de comprender esas miradas, busqué vinculaciones con el conocimiento y los diferentes modos de concebirlo, con las distintas maneras de valorar el trabajo intelectual y manual, y con la propia dinámica y organización institucional.

Las conclusiones son más que nada una síntesis y un punto de partida, ya que lo más sustancioso, a mi entender, está por hacerse. En la medida que podamos mirar la realidad como *totalidad*, la teoría y la práctica estarán relacionadas dialécticamente.

### **Reflexionando sobre la teoría y la práctica**

La necesidad de vincular la teoría y la práctica educativa han sido objeto de análisis y motivo de abundante reflexión teórica. Aún así, es posible encontrar aspectos diferentes y particulares, sobre todo cuando se trata de conocer cómo y desde dónde piensan lo que piensan los propios maestros. En este caso particularmente, los maestros de enseñanza práctica.

Desde ellos, la importancia de establecer relaciones entre la teoría y la práctica, aparece como necesidad y como materia pendiente. Sin embargo, cuando se trata de precisar esta relación lo hacen teniendo en cuenta tres aspectos, a saber:

- 1) La teoría tiene que ver con el decir, la práctica con el hacer.
- 2) La teoría se corresponde con el trabajo del aula con la explicación de procedimientos necesarios para la tarea, la práctica con el taller.
- 3) La teoría como orientación de la práctica y la práctica como aplicación de la teoría.

---

<sup>21</sup> Proyecto de A.T.P. del Ce.M.O.E.N°3.

<sup>22</sup> El punto II, ha sido redactado por Fermina Rivas, como parte de su trabajo final de tesina presentado en el marco de la Carrera de posgrado: “Especialización en investigación educativa” (CTERA-UNCo).

Dice un maestro: *“primero les tengo que decir qué condiciones tiene que tener el suelo, para poder hacer la desinfección tiene que estar desmalezado, que no tenga malezas, tiene que estar desmenuzado, que no tenga terrones, nivelado, abonado, después tengo que colocarle una cubierta de plástico que esté totalmente sana, ahí abajo tengo que poner una garrafita con un gas que me alcanza para mil metros, les explico por qué tiene que ser de un metro de ancho, porque tiene un por qué, (...) es lo que desinfecta el suelo, mata todo, malezas, todo. Entonces yo dejo cerrado herméticamente, después retiro el plástico y después de 48 hs. puedo sembrar. Y voy a tener la seguridad de que, no incorporando tierra de afuera que no esté esterilizada, no voy a tener ninguna maleza. Entonces eso vendría a ser la teoría, después tienen que ir al campo a hacer la parte práctica, vamos a sembrar y se van a dar cuenta de que ahí -porque vamos a aprovechar otra partecita del terreno que no está tratada y vamos a sembrar- y van a ver la cantidad de maleza que aparece, ahí van a hacer la comparación”.*

*“vemos las distintas partes, las analizamos, vemos de qué material es, para qué sirve, como se llama, toda la presentación y todo lo que hemos visto y descubierto de eso lo volcamos al papel, quedó como un documento y después lo dividimos en funcionamiento del motor, en operaciones del taller. Después seguimos trabajando en función de lo que vimos y con nuestras palabras”.*

*“... Yo lo estoy haciendo de manera teórica y práctica, porque en los talleres hay cosas que son fundamentales teóricas y hay cosas de la teoría que si no la vemos en la práctica no la sabés (...)”, ejemplificando con la esterilización del suelo “yo en el pizarrón puedo graficárselo bien, pero en la práctica vamos y hacemos todos los pasos que yo di en la teoría, una vez que tenemos el almácigo, tenemos que hacer el repique y ¿qué es el repique? El repique es la extracción del plantín de un lugar para ponerlo en una celdita” agregando “yo le puedo decir todo eso pero en la práctica les digo acá vamos a aplicar todos los conocimientos teóricos que les di”<sup>23</sup>.*

En estas palabras de los MEP podemos observar claramente esta asociación de la teoría con el *decir* -ya sea en forma oral o escrita- pero también como un aspecto a desarrollar en un ámbito que no es precisamente el del taller, sino el del aula. Asimismo, podemos ver esta concepción de la teoría como complemento de la práctica y de la práctica como aplicación de la teoría. Seguramente esto se vincula con la necesidad de ir al mismo tiempo con la teoría. Por ejemplo, reclaman que los profesores de las materias teóricas anticipen algunos temas *“mirá, para tal día nosotros vamos a estar haciendo tal cosa y yo necesito que los alumnos estén actualizados con tal tema”* y aquí plantean la dificultad debido a *“los tiempos de la ejecución de los trabajos a veces son mucho más acelerados que lo que pueda demandar la comprensión del alumno en los aspectos teóricos”*<sup>24</sup>.

Así como aparece la necesidad de tener la teoría para aplicarla, también se plantea al revés, la necesidad de la teoría para corroborar la práctica *“nosotros tenemos que ver lo que pasa en la práctica, ver si es cierto lo que vimos en teoría”*, pareciera que el punto de partida fuera diferente, sin embargo, en ambos casos el *“criterio de verdad”* es la práctica.

Tratando de encontrar fundamentos que me ayudaran a comprender desde dónde significan estas apreciaciones, o mejor dicho, sobre qué supuestos se arraigan las mismas, creo que habría que considerar varios factores. Entre ellos, aspectos que hacen a la formación de los MEP, a la organización del plan de estudios, a la propia dinámica institucional y seguramente con otros aspectos, en los que no me detendré en esta ocasión.

Si bien es cierto que los MEP son idóneos, es decir han aprendido su oficio en algún trabajo particular (metalurgia, agropecuaria, mecánica, carpintería, electricidad, etc.) que en general siguen desempeñando, y que no tienen una formación

---

<sup>23</sup> Entrevista N° 6

<sup>24</sup> Entrevista N° 1

pedagógico-didáctica específica, no podemos desconocer que por haber transitado la escuela primaria y secundaria, han vivenciado formas de concebir el conocimiento. Ellos lo expresan así: *“Esto viene de herencia, mi padre era fruticultor, yo soy técnico mecánico pero siempre me atrajo la tierra”*. O, *“yo al oficio lo aprendí con mi padre en su taller, también era carpintero”*. Bien podríamos trasladarnos a los monasterios en el siglo XII, buscando ejemplos de cómo se formaron los maestros artesanos, nos dice Antonio Santoni Rugiu<sup>25</sup>, el maestro enseñaba al aprendiz convirtiéndose en una especie de patriarca, que muchas veces extendía el taller a su casa. El aprendiz incorporaba, mediante el acompañamiento del maestro algunos secretos del oficio, algunos, ya que no todos eran develados y dependía de la habilidad del aprendiz para que los descubriera “al vuelo”. La falta de documentación escrita sobre lo que sucedía en el propio taller impide saber, por lo menos hasta el siglo XVII en qué consistían los aspectos formativos, pero sí los contenidos del mismo. En el taller se aprendían aspectos técnicos y socializantes, existían normas respecto del uso del taller y del tiempo. La forma de aprender en las artes llamadas mecánicas está fundada en el “aprender haciendo”, mientras que en las artes liberales se aprende escuchando. *“Es precisamente aquí donde se sitúa el parteaguas entre las dos vertientes cada vez más separadas, la de la instrucción intelectual y la de la llamada instrucción profesional, la primera inspirada en la formación formal y la otra, en cambio, derivada de la práctica razonada”*<sup>26</sup>.

Estos también pueden ser los orígenes de la división social del trabajo que separa el trabajo intelectual del trabajo manual. En los monasterios de la edad media coexistían dos tipos de formación con sus respectivos niveles: la primera destinada a los clérigos y la segunda a los laicos encargados de los servicios. La enseñanza más elevada para la formación de los clérigos, consistía en una instrucción esencialmente profesional y técnica en los límites de lo que es hoy la educación para el trabajo; es decir, un conjunto de habilidades y nociones indispensables para un sacerdote, aprendizaje de memoria del oficio divino con pocos textos para memorizar. A escribir sólo aprendían excepcionalmente. Asimismo, tenían dentro del monasterio una división técnica y social del trabajo; dos niveles que han corrido paralelamente sin tocarse jamás. División que se acentuó con la crisis del feudalismo y que sirviera de base a la existencia de universidades de artes mecánicas y universidades de artes liberales.

En síntesis, podemos señalar aquí dos aspectos que seguramente tienen que ver con la formación y el trabajo de los MEP. Por un lado, el aprendizaje del oficio de un modo *semejante* al de los aprendices de la edad media, acompañados por un instructor, que en estos casos es el propio padre y fundamentalmente a partir del hacer conjunto. Por otro, también aquí podemos encontrar el vínculo con esta valoración diferenciada que se hace del trabajo manual y del intelectual.

Volviendo a la institución que nos ocupa y a la voz de los protagonistas, ellos dicen: *“Las personas que trabajamos en el proyecto fuimos básicamente los MEP, impartíamos conocimientos de todas las especialidades, en aquel momento era mecánica, metalurgia, electricidad y carpintería, ‘después se desprende por lógica todo lo teórico’...”*.

Cabe preguntarse: ¿Cómo operan las lógicas instaladas? ¿Qué concepciones de conocimiento subyacen a los modos de considerar la teoría y la práctica? ¿Cómo apoya esta *mirada* la organización institucional? La escuela está organizada de la siguiente manera: por un lado, están las *materias teóricas* y por otro, los *talleres*. *“Hay dos personas con un cargo de jefe de sección, la otra persona que tiene el mismo cargo que yo, se ocupa de lo áulico, todo lo teórico, y yo todo lo que concierne a los talleres”*. División que se afianza aún más, cuando los talleres están ubicados a más de mil metros de la escuela y en algunos casos a más distancia, puesto que tanto el

---

<sup>25</sup> SANTONI RUGIU, Antonio, *Nostalgia del maestro artesano, México, UNAM, 1994*

<sup>26</sup> Op.Cit SANTONI RUGIU, pag. 76

taller de carpintería como el de agropecuarias, están ubicados en los domicilios particulares de quienes dictan la materia. Si bien esto constituye una respuesta de los MEP ante la ausencia del Estado en el sostenimiento de los talleres, hecho que merecería otro análisis, lo cierto es que en concreto esta distancia contribuye a profundizar la escisión.

En este intento de tratar de comprender y conocer los orígenes de los modos de considerar la práctica y la teoría, es importante señalar la histórica hegemonía positivista respecto de los saberes que circulan en la escuela. Con relación a esto, Carr y Kemmis<sup>27</sup>, clasifican los saberes de los maestros de acuerdo a las particularidades que poseen los mismos:

- *Saberes del sentido común*: constituidos por suposiciones u opiniones. Muchas de las cosas que se afirman están avaladas por la experiencia personal y particular “esto es así porque a mí me pasó”.
- *Saber popular*: conjunto de suposiciones avaladas por ejemplificaciones particulares y parciales “a mí me decían tenés que mirar la luna, porque si la ponés en el cuarto menguante, sé semilla y por ahí ponía una semilla y después semillaba, sembraba lechuga y en vez de hacer repollito, se me iba para semilla, cuando yo le había hecho todos los trabajos culturales, que es lo más difícil, la primera y la segunda carpida, la raleada, todo eso.”
- *Destrezas*: conjunto de habilidades a las que apelan los distintos maestros para que los alumnos atiendan en clase, por ejemplo. “Los pongo sobreaviso para que no me pasen”; “cuando empiezo les digo que no me falten el respeto”; “con los adolescentes tenés que estar más encima, no es lo mismo que con un adulto”.
- *Saberes contextuales*: Conjunto de conocimientos acerca de los alumnos. Estos también teñidos de sentido común: “los chicos de acá saben más”; “uy, este la caripela, un malandra”.
- *Conocimientos profesionales*: conocimientos específicos sobre la enseñanza, el currículum etc.
- *Teorías morales y sociales y los planteamientos filosóficos generales*: creencias y valores acerca de la educación, la sociedad etc.

Muchos de estos saberes no superan las creencias, sin embargo, constituyen el fundamento para la toma de decisiones en torno a lo que los alumnos deben aprender y los maestros deben enseñar.

El conocimiento, o mejor dicho *lo práctico y lo teórico* vistos desde la perspectiva positivista tal vez, nos aclare algunos interrogantes. Dice Kolakowski (en *Teoría Crítica de la enseñanza*) que “el conocimiento válido sólo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia”. Es decir, sólo se considera conocimiento aquello que nuestros sentidos pueden corroborar. La teoría orientando la práctica es una característica definitoria de toda concepción positivista del conocimiento y en ese sentido es necesario establecer un orden; primero debe estar la teoría, luego la práctica. “Están un poco atrasados con la teoría, a veces nosotros en el taller tenemos que dar contenidos que, a mi entender, se tienen que ver en teoría” -esto haciendo referencia al trabajo de las demás materias.

También cuando dicen: “La experiencia la fui haciendo en el surco, mi trabajo se basa en la experiencia” aquí la experiencia se vincula con el hacer y el hacer con una actividad concreta “la práctica tiene que ser muy intensiva”; “yo primero les doy la teoría y después los llevo a hacer la práctica (...) en la práctica yo les digo acá vamos a aplicar todos los conocimientos teóricos que yo les di, esta es la platea, ya la conocen, hacemos un repaso y aquí tienen que aplicar la parte teórica”.

Tal como lo muestran los ejemplos anteriores, tanto la teoría como la práctica pueden emplearse de distinto modo. Muchas veces los aspectos considerados como

---

<sup>27</sup> CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen: Teoría crítica de la enseñanza, Ediciones Martínez Roca S.A., Barcelona, 1986.

teoría son aspectos que forman parte de alguna teoría y aparecen allí configurando la práctica, o mejor dicho constituyendo el soporte tecnológico del trabajo a realizar. Tal vez esto esté relacionado con el planteo de Habermas<sup>28</sup> respecto de los distintos tipos de saberes configurados a partir del interés humano al que sirven. Para Habermas el conocimiento está orientado por intereses particulares, según la práctica situada social e históricamente y agrupa a los intereses por su carácter: “técnico”, “práctico” y “emancipatorio”. Habrá que profundizar este aspecto desde los MEP para determinar qué intereses demandan y qué conocimiento.

Carr y Kemmis (1988) sostienen que tanto lo teórico como lo práctico pueden emplearse de distinto modo y que toda práctica necesita de una teoría previa que estructure sus actividades y guíe sus decisiones *“ambas son actividades sociales concretas que se desarrollan con fines concretos y a la luz de unas creencias y unos valores concretos. Las creencias simétricas de que todo ‘lo teórico’ es no práctico y todo ‘lo práctico’ es no teórico son, por tanto, completamente erróneas. Los maestros no podrían enseñar sin una cierta medida de reflexión acerca de lo que hacen (es decir, sin una teorización), como los teóricos tampoco podrían producir teorías sin entrar en el tipo de prácticas específico de su actividad. Las ‘teorías’ no son cuerpos de conocimiento que puedan generarse en un vacío práctico, como tampoco la enseñanza es un trabajo de tipo robótico-mecánico, ajeno a toda reflexión teórica”*<sup>29</sup>

En ese sentido, será importante y necesario profundizar estos aspectos en función de la unidad teoría-práctica, sin descuidar las cuestiones formativas y las demandas concretas de los MEP y de los alumnos del centro.

Un aporte que habría que considerar en este intento de superar la brecha entre teoría y práctica sería el de Kosik<sup>30</sup>, quien sostiene que la unidad entre la teoría y la práctica es muy importante, pero más allá de su importancia, es necesario considerarla en un todo dialécticamente relacionados, recuperando el sentido y el contenido de ambas, es decir como *praxis*. *“La diferencia entre el conocimiento sistemático-acumulativo y el conocimiento dialéctico es, esencialmente, la existente entre dos concepciones distintas de la realidad. Si la realidad es un conjunto de hechos, el conocimiento humano sólo puede ser abstracto, un conocimiento sistemático-analítico de las partes abstractas de la realidad, mientras que el todo de la realidad es incognoscible”*<sup>31</sup>. El conocimiento concreto de la realidad no es la suma de hechos y conceptos, sino un proceso de *concreción* que procede *“del todo a las partes y de las partes al todo, del fenómeno a la esencia y de la esencia al fenómeno; de la totalidad a las contradicciones y de las contradicciones a la totalidad y precisamente en este proceso de correlación en espiral, en el que todos los conceptos entran en movimiento recíproco y se iluminan mutuamente, se alcanza la concreción”*<sup>32</sup>.

Esta concepción de la realidad como totalidad concreta, supone un sujeto cognoscente diferente. Exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere, al decir de Freire<sup>33</sup> de una búsqueda constante, reclama reflexión crítica sobre cada uno de los actos de conocer. *“El hombre es un ser de la ‘praxis’, de la acción y de la reflexión”*<sup>34</sup>. Y estas dadas simultáneamente, no como procesos sucesivos, sino relacionados dialécticamente. Para Freire *“no existe contexto teórico que no esté unido dialécticamente con el contexto concreto”*.

Señala Giroux<sup>35</sup>, sobre el pensamiento de Freire, con relación a la teoría y a la práctica *“La tensión y sin duda el conflicto mismo con la práctica pertenecen a la*

---

<sup>28</sup> Habermas, en teoría crítica de la enseñanza, 1988

<sup>29</sup> Op.Cit. Carr y Kemmis, pag. L26

<sup>30</sup> KOSIK karel, *Dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo, 1963.

<sup>31</sup> *Ibíd*em, pag. 62

<sup>32</sup> *Ibíd*em, KOSIK, pag.62

<sup>33</sup> FREIRE, Paulo, *¿Extensión o comunicación? Bs.As., Siglo veintiuno editores, 1975.*

<sup>34</sup> *Ibíd*em, Freire, pag. 30

<sup>35</sup> GIROUX, Henry A., *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, 1990.

*esencia de la teoría y se fundamentan en su misma estructura. La teoría no dictamina la práctica, sino más bien sirve para tenerla al alcance de la mano, de forma que sea posible ejercer la mediación y comprender críticamente el tipo de praxis exigida en un marco específico y en un momento dado”.*

### **Primeras conclusiones**

Para muchos maestros las relaciones que se establecen entre las necesidades de los talleres y los modos en que responden desde las materias “teóricas” son espontáneas, *“cara a cara y cuando surge la necesidad, generalmente se prevé con un poco de anticipación (...) el tema lo hablamos personalmente, nos llamamos por teléfono, porque al estar el taller tan aislado de la escuela, generalmente venimos los MEP a ver a los profesores...”*<sup>36</sup>; para otros la demanda llega *“a partir y a través de los alumnos”*<sup>37</sup>, presentando las necesidades de conocimiento a los profesores en el aula. Sin embargo, este aspecto constituye el gran desafío de la propuesta, *“a mí me interesaría que armemos un programita, desde la práctica tirar todos los puntos donde se puede llegar”* incluso aventuran propuestas de trabajo que ayuden a este propósito, como *“acordar un programa completo y ver qué aportan las materias teóricas”*.

Asimismo, no desconocen la problemática interna de la organización institucional, respecto a las posibilidades reales de producir acuerdos, cuando muchos docentes cesan en sus funciones a mediados de diciembre y los nombramientos del ciclo lectivo posterior se realizan a partir del primer día de clases (a veces habiendo transcurrido bastante tiempo desde que se inician las clases). Esta dinámica administrativa burocrática atenta contra los intentos de producir reuniones de trabajo, planificaciones conjuntas y acuerdos sustentables, ya que muchos docentes no participan de los encuentros que se realizan al final del año, destinados fundamentalmente a tareas evaluativas ni al principio, que es cuando se planifica la tarea anual, por lo menos al nivel de intencionalidades. Cabe también destacar que las *jornadas institucionales*<sup>38</sup> son espacios propicios para el abordaje de estas problemáticas, pero dada las normativas emanadas del poder central, también resultan dificultosas para congregarse a la totalidad del personal. A pesar de ello, los docentes reconocen que la organización espontánea de comunicación y acuerdos es fruto de su compromiso con la institución.

Otra dificultad remarcada por los propios actores es la diferencia de cargas horarias entre el taller y el aula, que hace que muchas veces los contenidos se vean desfasados en los tiempos. Al decir de un MEP: *“los tiempos de ejecución de los trabajos a veces son mucho más acelerados que lo que puede demandar la comprensión del alumno en los aspectos teóricos (...) nosotros trabajamos con cada grupo diez horas semanales y en algunas materias, algunos profesores tienen apenas dos horas semanales, entonces es muy acotado el tiempo para ellos para trabajar algunas cuestiones puntuales”*, dificultad que también es reconocida por los docentes de las asignaturas: *“... para enseñar el concepto de circuito eléctrico de soldadura de arco, para enseñarlo en el aula y que se aprenda bien, todos los conocimientos que encierra ese proceso, a lo mejor sea un curso de seis meses (...), mientras que el maestro en el taller en tres clases le enseñó a soldar al chico”*. Pensando en qué aspectos podrían acordarse en común para el trabajo, reconocen que es una tarea difícil, pero que se puede avanzar en este sentido: *“Lo que uno puede acordar entre taller y aula son conocimientos o lineamientos generales, pero el taller (...) tiene otro tiempo y otro proceso de aprendizaje. (...) es imposible pretender que la correlación*

---

<sup>36</sup> Entrevista a un MEP

<sup>37</sup> entrevista a un profesor.

<sup>38</sup> Las Jornadas Institucionales son espacios en que los docentes asisten a clases, sin alumnos para discutir cuestiones pedagógico-didácticas y de la institución. Esto se hace una vez al mes.

entre el conocimiento del taller y lo áulico vayan de la mano. Lo que sí, no se puede hablar de un conocimiento del aula diferente al que se maneja en el taller”.

En general, aparece la demanda desde el taller hacia las materias “teóricas”, reclamando apoyatura para determinadas explicaciones técnicas a las prácticas desarrolladas en aquel ámbito, por ejemplo “*sistema métrico decimal es un tema fundamental que alguien, de alguna materia teórica, me pueda dar apoyatura en este tema. Yo trato de darles el por qué de las medidas en pulgadas y todo eso, porque son cosas que tienen que saber, tratar de ver por qué existe eso, de qué se trata (...) tratar de ver en qué se usa cada uno de los aprendizajes, tanto en teoría como en práctica...*”.

Es, tal vez, allí donde aparece con fuerza la perspectiva de trabajos futuros, la demanda de acompañamiento, la necesidad de profundización del proyecto, las expectativas de crecimiento, al decir de ellos mismos “el gran desafío”, a sabiendas de que deberán analizarse con profundidad otros aspectos aquí solo mencionados, en lo referente a concepciones de conocimiento, concepciones de trabajo manual y trabajo intelectual, supuestos que subyacen, procesos de aprendizaje y otros que resulten del trabajo de indagación.

Un párrafo aparte merece el reconocimiento que se hace de los alumnos, sus particularidades socioculturales y como sujetos portadores de saberes. Del mismo modo se le otorga a la escuela, siempre desde la mirada de los MEP, un papel muy importante en la distribución del conocimiento. Seguramente este un buen punto de partida para empezar a trabajar. Los MEP reconocen que existen dificultades y están dispuestos a “hacer algo” para superarlas. Allí se abre la senda que transitaremos juntos.

## **Bibliografía**

ANGULO RASCO, J.F.: “La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo”, en *Volver a pensar la educación*. Vol. II, Málaga, Ed. Morata, 1993.

APPLE, Michael W.: *Teoría Crítica y Educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1997.

BADANO, María del Rosario y otros: *Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativa en la provincia de Entre Ríos*, en *Cuadernos para Hacer y Pensar*, Paraná (E. Ríos), AGMER-CTERA, 2002.

BALDUZZI, Juan y otros: *La educación de jóvenes y adultos en debate*, Buenos Aires, CTERA- EMV-IDEAS-ATE (ILF), 1995.

BALDUZZI, Juan: *La educación de jóvenes y adultos en el mundo del trabajo*, en Congreso Educativo Nacional. Aportes para la discusión, Buenos Aires, CTERA-EMV, 1996.

BAUDELLOT, CH. Y ESTABLET, R.: *La Escuela Capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI, 1976.

Ce.M.O.E. N° 3: *Proyecto de A.T.P.*, Centenario, 1999.

CORTAZZO, Inés y MOISE, Cecilia (comp.): *Estado, Salud y Desocupación. De la vulnerabilidad a la exclusión*, Buenos Aires, Edit. Paidós Tramas Sociales, 2000.

BRUSILOVSKY, Silvia: *¿Crítica la educación o formar educadores críticos?*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1992.

CARR, W. Y KEMMIS, S.: *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Barcelona, Ediciones Martínez Roca S.A., 1986.

CARR, Wilfred: *Una Teoría para la Educación*, Madrid, Edic. Morata, 1996.

DUHALDE, Miguel A.: *La Investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, CTERA-EMV, 1999.

FALASCHI, Carlos: *Aportes metodológicos para investigación y trabajo de campo (Educación Popular y de Adultos)* Neuquén, Ficha de Trabajo PEA-IREPS N° 2, Marzo 1992.

FALASCHI, Carlos y o.: *Los adolescentes en escuelas de adultos. Una mirada desde su relación con el conocimiento*, Informe final Investigación, Cipolletti (R.N.), F.C.E.-U.N.CO, 1998.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano: *Trabajo, Escuela e Ideología*, Madrid, edit. AKAL/UNIVERSITARIA, 1985.

FREIRE Paulo: *¿Extensión o Comunicación?. La concientización en el medio rural*, Buenos Aires, Siglo XXI argentina editores, tierra nueva, 1975.

FREIRE Paulo: *Pedagogía de la autonomía*, México, siglo XXI editores, 1997.

FREIRE Paulo: *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Barcelona, Temas de educación Paidós, 1990.

FRIGERIO, Graciela y otros: *El análisis de las instituciones educativas*, Buenos Aires, 1996.

GADOTTI, Moacir: *Pedagogía de la Praxis*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1996.

GLASER, B. y STRAUSS, A.: "The discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research", Chicago Aldine Publ. Co, 1967 en MONTEVERDE, Ana Clara, ficha: Método Cualitativo. Método Comparativo constante, Buenos Aires, Fac. de Filosofía y Letras de la UBA.

GIROUX, Henry A.: *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós, 1990.

HABERMAS, J.: *Theory and Practice*, traducción de J Viertel. Heinemann, Londres, 1974.

KOSIK, Karel: *Dialéctica de lo concreto*, México, Enlace-Grijalbo, 1963.

LEIS, Raúl: *El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora*, Buenos Aires, Editorial Hvmánitas-CEDEPO, 1984.

LLOMOVATTE, Silvia: "Políticas Educativas y exclusión social de los adolescentes: el caso de Argentina en la actualidad", en Braslavsky Cecilia y otros, Respuesta a la crisis educativa, Buenos Aires, Edit. Cántaro, FLACSO-CLACSO, 1988.

REDONDO, P y otros: "La escuela en los márgenes, realidades y futuros" en Puiggrós, A y otros, *En los límites de la educación, niños y jóvenes de fin de siglo*, Rosario, Homo Sapiens, 1999.

RIQUELME, Graciela: "La educación para el mundo del trabajo", en *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, 1996.

RIQUELME, Graciela: *"La Educación técnica y la Formación Profesional en la Encrucijada. Perspectivas presentes y futuras de la Educación técnica y la formación profesional. Un ensayo interpretativo"*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1998.

RODRIGUEZ OUSSET, Azucena: "La evaluación curricular y la investigación educativa", en *Rev. Perfiles educativos* N°63, México, UNAM, 1994.

SANTONI RUGIU, Antonio: *Nostalgia del Maestro Artesano*, México, UNAM, 1994.

SARLO, Beatriz: "Es peligroso educar para el trabajo y no para la vida", Buenos Aires, *Diario Clarín*, 27 de mayo 1998

SIRVENT, María Teresa: "El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico", Ficha de cátedra del Curso de Posgrado en Investigación Educativa, EMV-CTERA.

SIRVENT, María Teresa: "Investigación Participativa aplicada a la renovación curricular" (mimeo), Buenos Aires, PEA, FCE- UNCO, 1990.

SIRVENT, María Teresa y LLOSA, Sandra: "Jóvenes y adultos y educación en la ciudad de Buenos Aires: hacia una pedagogía de la participación", artículo para la revista *El relámpago*, Buenos Aires, Publicación de Política educativa del Foro para una pedagogía latinoamericana, 1999.

SOMS, E. Y FOLLARI, R.: *El trabajo Práctico en la formación profesional*, México, Edic. Gernika S.A., 1989.

TAMARIT José: *Escuela Crítica y formación Docente*, Buenos aires, Miño y Dávila Editores, 1997.

THIOLLENT, Michel: *Metodología da pesquisa-acção*, cortez-autores Associados, 3ª.ed., São Paulo, 1986 (Trad. C. Falaschi, en ficha IREPS-PEA N° 13, cipolletti, julio 1996).

TOUBES, Amanda: Conferencia en taller "La formación permanente como una condición de la práctica docente", Neuquén , ATEN, 2001.