

## **El lugar de la teoría en la práctica docente con jóvenes y adultos**

**Dra. María del Carmen Lorenzatti**

**Dra. María Fernanda Delprato**

**Dra. Mariana Tosolini**

### **Resumen**

En este capítulo se presentan algunas reflexiones sobre los procesos de formación de docentes de jóvenes y adultos. Son algunos resultados de investigaciones desarrolladas en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Universidad Nacional de Córdoba y de experiencias de extensión universitaria. Abordamos conceptos centrales que fundamentan nuestros trabajos para luego desarrollar, de manera breve, tres estrategias que nos permitieron analizar la práctica educativa en la modalidad y desde allí pensar procesos formativos específicos: la escritura, el taller y la memoria que ayuda a reconstruir acciones de alfabetización. Finalmente esbozamos algunos ejes de discusión para abonar procesos de formación docente.

### **Introducción**

En este capítulo compartimos algunas reflexiones en torno a la formación de los docentes de jóvenes y adultos. Desde hace mucho tiempo trabajamos en tareas extensionistas y de formación de docentes particularizando la mirada en procesos de acceso a la cultura escrita y desarrollo curricular en la educación básica. Pretendemos articular los conocimientos construidos en investigaciones con los datos que emergen de la práctica con docentes y alfabetizadores de jóvenes y adultos. En Argentina la formación docente inicial para los maestros se realiza en Instituciones no universitarias que dependen de los ministerios provinciales. Esto marca una diferencia con lo que sucede en Brasil que se encuentran en las instituciones universitarias. La formación docente continua en la modalidad es escasa por eso señalamos la importancia de generar espacios de encuentro entre docentes y con investigadores para discernir y discutir sobre los componentes o dimensiones de la práctica que desarrollan con jóvenes y adultos.

En este capítulo presentamos algunos conceptos centrales que fundamentan nuestras investigaciones y trabajos extensionistas con docentes; luego presentamos, en tres

apartados, distintas aproximaciones al análisis de la práctica docente que nos permiten pensar procesos formativos específicos: la escritura, el taller y la memoria que ayuda a reconstruir acciones de alfabetización. Finalmente esbozamos algunos ejes de discusión para abonar procesos de formación docente.

### **I. Cuestiones conceptuales básicas:**

La formación docente es un proceso permanente, en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes Achilli (1986). Saleme (1977, p. 46) considera que este proceso remite necesariamente al análisis de la práctica docente. Sostiene que es necesario “capturar el valor y proyección de la práctica desde la propia práctica” y esto significa “apropiarse del corpus teórico del propio campo”. Cuando trasladamos esta mirada al campo de la educación de jóvenes y adultos nos encontramos con perspectivas históricas, sociológicas, antropológicas y psicológicas; señalamos especialmente los estudios de educación popular, educación permanente y los desarrollos específicos de los organismos internacionales. Sin embargo, los espacios de formación docente en la modalidad no son suficientes y escuchamos una demanda permanente de los docentes en relación con el acceso a bibliografía específica que les permitan abordar los problemas de la práctica.

Referir a formación docente nos lleva al concepto de práctica educativa. Desde una perspectiva histórica, la práctica educativa es una práctica social compleja (Puiggrós y Gomez, 2005) que invita a ser analizada en sus condiciones de producción, en sus múltiples temporalidades, en diversas escalas y formas institucionales. También implica mirar sus fundamentos filosóficos, políticos, pedagógicos, sus propias contradicciones, los sentidos puestos en juegos por los sujetos que las llevan adelante, las rupturas y las resignificaciones. Reconocemos que esta práctica, en la modalidad, es compleja por la heterogeneidad de los sujetos que la conforman ya que presentan diferentes edades, niveles educativos, trayectorias laborales y socioeducativas que conllevan intereses diversos.

Recuperamos la diferencia conceptual entre práctica docente y práctica pedagógica que realiza Achilli (1986, p.10) entendiendo que la primera hace referencia al “...trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro ..”Y la práctica pedagógica que constituye el

“...proceso que se desarrolla en el contexto áulico donde se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender”. En este marco asumimos que el aula se constituye en uno de los dispositivos de organización de la transmisión de conocimientos. Consideramos que esta aproximación a la práctica otorga herramientas para analizar la especificidad de lo que sucede en el contexto áulico y de manera particular, objetivar el sentido de la enseñanza a partir de preguntar sobre el “para qué” y “por qué” selecciona y organiza el conocimiento de las distintas disciplinas para un grupo de alumnos, según sus intereses y saberes.

Aquí el sentido político que le atribuimos a la práctica docente complejiza la construcción pedagógica: el qué, para qué y por qué constituyen el entramado teórico-político que configura el posicionamiento sobre el conocimiento y su sentido en la educación de adultos. Es decir: ¿qué le enseño a este adulto? ¿Qué es significativo en su vida cotidiana? ¿Cómo se vincula con sus saberes?

A la vez esta manera de abordar la práctica pedagógica permite enmarcarla en una práctica docente que implica “un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio históricas”. (Achilli, 2000 a, p. 22-23)

En ese sentido, Saleme (1997, p. 67-68) sostiene que “...el docente no busca el saber por el saber mismo, o por satisfacción personal; sí profundiza el conocimiento de un objeto a enseñar...para ofrecer a otros la misma posibilidad, vale decir, el redescubrimiento de la realidad, el sentido de las cosas, la relación profunda de los saberes heredados de distintas culturas”.

Los nuevos estudios de literacidad/numeracidad (Street, Kalman, Zavala, Verdiani Tfouni, Lorenzatti, Delprato, Baker, entre otros) ofrecen herramientas para estudiar y analizar la práctica docente. Esta perspectiva teórica sostiene que el acceso a la cultura escrita y a los números es una práctica social. Esto supone entender la apropiación de los conocimientos como parte de prácticas sociales más amplias, que se produce en el marco de relaciones de poder y reconoce el conocimiento que los sujetos tienen de las letras y los números aún cuando no sepan el sistema de escritura y/o la simbolización matemática.

Específicamente para la construcción y reflexión de decisiones sobre la enseñanza de la matemática producidas en taller con docentes de educación de jóvenes y adultos (EDJA), recuperamos perspectivas didácticas de la “Didáctica de la matemática

francesa”: la Teoría de Situaciones Didácticas (en adelante TSD) y la Teoría Antropológica de lo Didáctico (Didáctico (Chevallard y otros, 1998). Ambas perspectivas discuten con un modo de asumir la enseñanza matemática como comunicación de un mensaje o como una “monumentalización del saber” (Chevallard, 1994). Profundizamos los aportes de la TSD (Brousseau, 2007) con su modelización del *medio* a proponer y con el que interactúa el alumno (y el profesor). Esta perspectiva se basa en la hipótesis (que adoptamos) de que el aprendizaje de los alumnos se da inicialmente en función de las situaciones que ellos enfrentan, especialmente en clase, por lo que el estudio de estas situaciones debe permitir analizar, para una clase y un contenido dados, las condiciones de ese encuentro y anticipar sobre los aprendizajes de una buena parte de los alumnos. En esta perspectiva, se trata de precisar el escenario propuesto a los alumnos, en términos de una sucesión organizada de tareas y de actividades que constituyen un medio antagonista. Esto traduce la especificación para las matemáticas de las teorías de tipo constructivista e interaccionista. Este punto de vista conduce al investigador a analizar a priori las situaciones (en términos de contenidos y de previsiones de gestión) y eventualmente a interpretar los datos que se pueden recoger observando en las clases, en función de las elecciones reconstituidas a priori. El análisis del *medio del alumno* y del *medio del profesor* (Fregona y Orús, 2011) fueron así herramientas centrales en la toma de decisiones en el Taller, en el proceso de formación y en su indagación.

En cuanto a los procesos de acceso a la cultura escrita, la reconstrucción de las prácticas de docentes y alfabetizadores de adultos de la historia reciente de Argentina nos ha permitido acceder a las decisiones sostenidas desde perspectivas teóricas y políticas sobre la intervención en las prácticas, atravesadas por las lecturas del contexto que realizaban en tanto sujetos sociales.

En una investigación reciente, analizamos los sentidos de los alfabetizadores sobre la alfabetización como una práctica liberadora de los sujetos en tanto la interpretaban como una forma de acceder a la cultura de los poderosos. Aquí las prácticas de alfabetización son resignificadas en un proceso de cambio radical del orden social y por lo tanto, la cultura escrita se reconfigura en otras prácticas de organización social. De esta manera, los alfabetizadores expresaron una preocupación por los usos cotidianos de la literacidad imbricados en la resolución de problemáticas de la vida cotidiana de los grupos.

## **II. La escritura de la práctica**

Las condiciones institucionales y las definiciones del trabajo docente en la modalidad muestran que, muchas veces, los maestros trabajan en situación de soledad. No tienen otro docente, par pedagógico, con quien compartir los problemas que aborda cotidianamente en el aula; en pocas ocasiones son invitados a participar en grupos de discusión sobre la modalidad o sobre diferentes aspectos y problemáticas de su práctica; las propuestas de formación específica son escasas generalmente. Este escenario deviene en incertidumbre en relación con su tarea específica de enseñar, con sus percepciones sobre los aprendizajes de los estudiantes, sobre los conocimientos desarrollados, entre otras cuestiones.

En distintos espacios de formación hemos desarrollado actividades de escritura como estrategia de formación docente porque entendemos que es una manera de objetivar la práctica. La escritura ayuda al docente a encontrar un modo de expresar a otros lo que el mismo realiza, compartir sus puntos de vista y se posiciona como hacedor de su propia práctica, responsable de las decisiones adoptadas, reforzando de esta manera los procesos de participación en el proceso de aprendizaje de sus alumnos y “recuperando la posibilidad de analizar la intencionalidad que puede subyacer en su propia práctica” (Saleme, 1997, p.71).

En algunos casos se solicita la realización de registros, al modo de registro etnográfico, tratando de recuperar qué se habla, qué se lee y qué se escribe en el aula. Estas informaciones implican comenzar a desagregar los componentes de una práctica pedagógica. Estas escrituras permiten recuperar sus acciones, sus prácticas y la de sus alumnos, ponerlas en voz y compartirlas, en el espacio formativo, con otros, docentes de otras escuelas y con el equipo de investigación. También significa pensar en lo que hicieron, cómo y por qué lo hicieron, y dar cuenta de ello, de poder analizarlo, repensarlo, buscar nuevos caminos y pensar nuevas acciones para su propuesta de enseñanza. La objetivación de esos procesos permite además reconstruir con un “otro” las decisiones que estuvieron en la base de esa construcción pedagógica.

Esta práctica social de literacidad implica leer y compartir con otros un texto que refleja una práctica educativa de un colega. Recuperando los decires de Lave y Wenger (1996), Zavala (2011, p. 55) sostiene que “...en las prácticas sociales las personas se comprometen, construyen identidades, desarrollan relaciones sociales con los otros miembros de la comunidad, utilizan artefactos específicos, reproducen valores

implícitos en el marco de un sistema ideológico particular y, de esta manera, constituyen la sociedad y la cultura.

En otras ocasiones, se trabaja sobre la escritura de la práctica de otro docente, un par. Este modo de abordaje sobre el registro de las acciones áulicas de otra persona ayuda también a visibilizar el trabajo propio; a encontrar similitudes y diferencias en la objetivación de su práctica a partir de las condiciones contextuales en las cuales la desarrollan y con los sujetos con los que trabajan.

En nuestra experiencia de trabajo con maestros reconocemos que estos aspectos son, muchas veces, avasalladores en lo cotidiano y tiñen la construcción metodológica para trabajar con jóvenes y adultos. Es en este sentido, que apostamos a los encuentros con colegas y la escritura posibilita una lectura atenta de sus clases. De esta manera se desarrollan procesos de lectura y escritura que muestran que "... las formas de leer y utilizar textos se adquieren y aprenden en contextos sociales donde el individuo es "socializado o aculturado en una práctica social específica" (Gee, 1996, p. 245).

Sin embargo, en varios encuentros donde hemos trabajado con registros de la práctica de otro colega (que no se conoce) hemos identificado una mirada evaluativa sobre la misma. Es decir, se leen los registros desde un "deber ser" de la maestra; se analiza lo que no se hizo o los beneficios de haber trabajado de otra manera. Este sesgo evaluativo denota procesos de formación docente históricos centrados en el alumno ideal y en una práctica discursiva que no registra la realidad de los sujetos que configuran el espacio pedagógico del aula. Saleme (1997) sostiene que muchas veces los discursos de los organismos internacionales que se plasman en políticas nacionales (en este caso particular, de formación docente y de educación de jóvenes y adultos) sobrevuelan las cabezas de los sujetos que pueblan las aulas, tanto docentes como estudiantes, desconociendo sus realidades.

En otros casos hemos trabajado, con futuros docentes, la escritura de la propia vida con la cultura escrita como una experiencia significativa en la formación docente. A partir de la escritura de narrativas que reconstruyen su experiencia con la cultura escrita, los futuros docentes desnaturalizan el acceso a la cultura escrita en sus historias sociales visibilizando la distribución desigual de este bien, los atravesamientos del poder y cómo se constituye la subjetividad en las relaciones sociales donde se entrama la cultura escrita.

Ana María Puga (2003), investigadora mexicana, expresa que "recuperar la práctica implica rescatar la experiencia vivida, pero también la construcción del conocimiento".

Según esta autora, los docentes deben ser lectores y escritores pero para esto, además, es importante que recuperen su práctica, que la registren. En su experiencia con personas jóvenes y adultos a partir de textos autobiográficos considera que la escritura es una forma de desarrollar habilidades para pensar la vida de otra manera y expresa que “Escribir la propia vida es hacer la vida” (Puga, 2003, p. 30). Parafraseando a nuestra colega podemos decir que “escribir la propia práctica es hacer la práctica” en el sentido de construirla desde otros lugares.

### **III. El taller: ámbito de escucha y producción.**

En una investigación reciente (Delprato, 2014) desarrollamos distintas estrategias con el objetivo de documentar las prácticas docentes en matemática que serían objeto de indagación empírica con maestros de jóvenes y adultos.

A partir del reconocimiento de eventos y prácticas de numeracidad en diversos ámbitos o dominios (lo escolar y no escolar), comenzamos a tematizar a los espacios educativos desde la obligación ético-política de los docentes de ampliar las oportunidades de acceso a estos saberes relevantes, lo que conlleva la necesidad de indagación de la disponibilidad (presencia física de los portadores de información numérica) y acceso a prácticas de interpretación y uso de estos portadores y de escritura numérica.

Diferentes autores (Fonseca, 2002; Nirantar, 2007; Street, B., Rogers, A., Baker, D., 2006) sostienen la necesidad recurrente de objetivación de la práctica para generar un doble movimiento: de reconocimiento del otro y sus conocimientos y saberes (del alumno adulto) y de descentramiento de la certeza de la práctica docente (revisando críticamente los procesos de naturalización de la selección de saberes matemáticos, de validación de ciertos modos de existencia de ese saber y de miradas derivadas sobre las prácticas matemáticas cotidianas). Esto fue conformando una búsqueda sobre modalidades de indagación (y de documentación) que posibilitara la desnaturalización de la práctica como condición de sus posibilidades de transformación.

Esta aproximación fue la que cimentó el momento de ingreso al campo orientando la indagación empírica a través del reconocimiento de tareas problemáticas que articulan decisiones y preocupaciones docentes. Así, los modos de establecer la validez de las formas de resolución de situaciones matemáticas aparecieron como preocupación, dada la marca de fracaso escolar que ha signado la trayectoria de los sujetos. Asimismo la preocupación por el sentido signó la necesidad de indagación de contextos de uso de los saberes matemáticos a ser enseñados.

Pero a su vez esta indagación, se constituyó en una herramienta analítica para develar usos cotidianos de la numeración y del cálculo que supusieron a su vez procesos de trabajo para interpretar escrituras alternativas o para reconocer la disponibilidad de portadores numéricos (como el almanaque). En estos procesos de trabajo, circularon como herramientas analíticas las nociones provenientes del campo de los NEL ya mencionadas. Esto posibilitó develar algunas problemáticas subyacentes en la recuperación e interpretación de las docentes de estos “esbozos de escrituras” usados por las/losalumnas/os, así como procesos implicados en las discusiones del Taller. En torno a esto último, pueden anticiparse a modo de ejemplo procesos de extrañamiento de las prácticas de numeracidad naturalizadas y legitimadas en el ámbito escolar y reconocimiento de prácticas de numeracidad de la comunidad (Nirantar, 2007; Street, Rogers y Baker, 2006). También otro ejemplo son las discusiones sobre la presunción de las docentes de que la disponibilidad (presencia física en el entorno) de portadores de información numérica conlleva acceso a sus contenidos (por ejemplo, criterios de organización del tiempo presentes en los almanaques). Así fuimos tematizando la posibilidad de distancia entre disponibilidad y acceso como aspecto de intervención de la enseñanza.

La preocupación por la objetivación de la práctica docente orientó la elección de la modalidad otorgada a los encuentros de trabajo con las docentes. Esta modalidad estuvo orientada por una metodología de Taller, entendiendo que se trata de una “...modalidad de construcción de conocimientos donde se combina una estrategia grupal de investigación y un modo de perfeccionamiento docente centrado en la objetivación de los cotidianos escolares” (Achilli, 2008, p.19).

La dialéctica emprendida en el Taller entre acciones efectivas (decisiones sobre la enseñanza) y la formulación del razonamiento implicado en esas acciones (las condiciones de las situaciones) supone en sí una distinción de ciertos modos de interpretar el lugar del saber didáctico en los procesos de formación docente.

Sostenemos la fertilidad de pensar a este saber como un conocimiento funcional y no meramente como un saber cultural si se pretende incidir en las prácticas de enseñanza. Esto conlleva cuestionar la ilusión de la posibilidad de la enseñanza directa de este saber (omitiendo la interpelación de la acción del docente) y la necesaria discusión entonces de la reorganización de este saber para su transmisión: ¿qué versiones de este objeto empleamos en los procesos de formación pensados como acompañamientos en la toma de decisiones sobre la enseñanza y en procesos reflexivos para la formulación de



conocimientos implícitos en esas decisiones?; ¿cómo interpretar y acceder a los conocimientos de los adultos? Esto reafirma algunos señalamientos en el campo de la EDJA de que se exige a los docentes la adecuación de sus prácticas al precepto pedagógico de “partir de los conocimientos previos” sin saberes didácticos suficientes para asumirlo. Es en este punto precisamente donde el docente de la modalidad de adultos no encuentra anclaje específico en su formación, y por esta razón tiene que resignificar esos conocimientos construidos y apropiados en su trayecto formativo, generalmente centrado en el niño y su entorno, para pensar cómo intervenir pedagógicamente con jóvenes y adultos. En esta línea, se impone otra pregunta: ¿Cómo se relaciona el maestro con el conocimiento que los estudiantes expresan en el aula?, ¿cuáles son esos conocimientos cotidianos de los estudiantes? Estos conocimientos constituyen, según Heller (1977, p. 317), la “suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo”. Se trata de conocimientos apropiados en distintos espacios sociales por donde circulamos. ¿Cuál es la relación que se establece entre estos conocimientos cotidianos y los conocimientos escolares en el aula? En educación de jóvenes y adultos mucho se ha hablado de la necesidad de “partir de lo que los sujetos saben” pero poco se ha explicitado alrededor de esta premisa. (Lorenzatti, 2011, pp. 4-5)

En este recorrido advertimos nuevamente la complementariedad de las perspectivas teóricas ya mencionadas (TSD y NEL) para cimentar herramientas de interpretación de la actuación de las/los alumnas/os. El análisis del medio del alumno posibilita vincular las producciones de las/los alumnas/os con condiciones de las actividades propuestas (por ejemplo, la escritura y la complejidad del cálculo propuesto). En cambio los NEL permiten ampliar la interpretación de estas producciones incorporando su vínculo con valores construidos en torno a la escritura o simbolización matemática en ámbitos no escolares (su uso para una resolución eficaz y no, como en la escuela, como modo privilegiado de trabajo).

Esto supone dos tipos de trabajos analíticos diversos en los que acompañar a docentes de la modalidad con los referentes teóricos mencionados que promueven la tematización de la relación estudiante-medio y alumno (en tanto actor social)-ámbitos. La fertilidad de la noción de ámbito para dar cuenta de que existen eventos y prácticas de numeracidad más allá del ámbito escolar, conlleva la necesidad de generar estrategias de aproximación a dichos ámbitos.

En este recorrido señalamos la necesidad de acompañamiento en “preparar la mirada” para esta aproximación. Esto conlleva la necesidad de formar a los docentes de la EDJA en el extrañamiento de sus vínculos con la matemática escolar (Nirantar, 2007; Street, Rogers y Baker, 2006) y en saberes requeridos para documentar y analizar eventos y prácticas de numeracidad de otros dominios en que se insertan las/los alumnas/os.

De modo simultáneo, otra ruptura necesaria en la concepción de vías de acceso a los conocimientos de los alumnos es asumirla como una tarea que atraviesa a la enseñanza y no meramente como un momento inicial en el reingreso al sistema educativo en la modalidad EDJA. Para ello es potente el instrumentar a los docentes en la gestión de fases de búsqueda en secuencias de enseñanza de las diversas nociones. Estas fases de búsqueda demandan otro tipo de trabajo analítico para acceder a producciones genuinas de las/los alumnas/os, en tanto soporte necesario para pensar un proyecto de enseñanza sustentado en los conocimientos realmente disponibles de los sujetos. Este trabajo demanda apropiarse de conocimientos docentes para la gestión de un contrato didáctico (en términos de distribución de responsabilidades) conveniente para el proyecto de enseñanza. A lo largo de la investigación (Delprato, 2014) desarrollamos gestos que fuimos erigiendo colaborativamente para acceder a las producciones de los alumnos y preservar una relación autónoma (próxima a un funcionamiento adidáctico) del alumno con situaciones de acción propuestas tales como: la negociación del carácter público de los esbozos de escritura, la organización de la clase, el modo de presentación del “medio material” y de sostener un vínculo autónomo en el transcurso mismo de la interacción del sujeto con dicho medio.

#### **IV. La memoria reciente para reconstruir una práctica**

En este apartado presentamos otro modo de estudiar o analizar las prácticas docentes. Se trata de una investigación (Tosolini, 2016) donde, a partir de las entrevistas con alfabetizadores que participaron de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (1973-1975), analizamos los sentidos y las formas de apropiación de la práctica educativa en el marco de una militancia política. En esa dinámica, se resignifica el lugar de los conocimientos de los alfabetizadores entramando la cultura escrita en las prácticas sociales que posibilitan formas de organización de los adultos y sus comunidades. De esta manera, el conocimiento se concibe como el resultado de una construcción que forma parte de prácticas de organización social.

Uno de los pilares empíricos de ese trabajo se basa en recuperar las voces de los sujetos que participaron en la campaña. En este sentido, incorporamos sus testimonios para

reconocer "...el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte de un conjunto social" (Achilli, 2005, p. 27). Como señala la autora, los sujetos construyen sentidos sobre sus prácticas pero lo hacen en determinadas condiciones histórico- sociales y esas construcciones expresan concepciones del mundo.

Nemcowski (2011) advierte que estas construcciones se encuentran ligadas a procesos hegemónicos. En este sentido, desde la perspectiva de Williams, la autora señala que en "los relatos de memorias pueden reconocerse indicios de distintos elementos. Entre ellos "versiones selectivas...que han operado y operan, en la incorporación a la cultura dominante, de elementos residuales; elementos que expresan "experiencias, significados y valores alternativos o de oposición", algunos también residuales, y otros nuevos, "emergentes" que conforman "nuevas prácticas, significados y valores, relaciones y tipos de relaciones que se crean continuamente" e impregnan dichas actualizaciones." (2011, p. 47)

Desde esta complejidad nos propusimos dar cuenta de los entramados entre las memorias y los olvidos, producto del miedo, analizando los recuerdos - y las resignificaciones. Estos entramados son también el resultado del contexto de persecuciones que tuvo lugar a partir del "Navarrazo"<sup>1</sup> (febrero de 1974) y que se profundizó con la muerte de Perón el 1º de julio de 1974. Este escenario incide en el desarrollo de la CREAR en Córdoba a través de la persecución de sus participantes y el cierre de los centros de alfabetización. Gran parte de la campaña en esta provincia se desarrolló en el marco de intervenciones militares.

La recuperación de los relatos de los participantes ha sido sustantiva para reconstruir las intencionalidades políticas y los contextos que propiciaron los procesos de alfabetización en esta campaña y cómo se interpela a los sujetos desde las formas organizativas. Un señalamiento interesante acerca de la importancia de la inclusión de las fuentes orales lo realiza Schwarzstein. La autora señala que "no sólo podemos conocer lo que nuestros testigos hicieron, sino también lo que ellos creían hacer en su momento y lo que hoy piensa que hicieron entonces... para relevar el ambiente, la textura..." (1990, p. 152)

---

<sup>1</sup> El 28 febrero de 1974 son destituidos el gobernador y vice gobernador de la provincia de Córdoba a cargo del Jefe de la policía de Córdoba el Teniente Coronel Antonio Navarro. A partir de allí la provincia es intervenida. Estos acontecimientos son conocidos como "El Navarrazo".

En este sentido, las propuestas de alfabetización son expresión de las dinámicas sociales y las formas organizativas son parte del proyecto político ideológico y del contexto que lo posibilitaron. En sus prácticas los sujetos ordenan el universo de su experiencia y les dan sentido a las prescripciones de las políticas.

Podemos mencionar que los denominadores comunes que ordenan ese universo de experiencias de los sujetos giran en torno a cómo interpretaron los signos de época, cómo se vislumbraba el cambio social y cómo actuaron desde esos parámetros en sus prácticas educativas. En ese marco, pudimos acercarnos a comprender los sentidos que atribuían a su práctica cotidiana y el desarrollo de su actividad como alfabetizadores en función de las solidaridades colectivas que construyeron en la adversidad de las persecuciones políticas.

En este sentido, uno de los desafíos de este estudio es que estuvo atravesado por los retos de reconstruir un registro de memoria que se quiso olvidar. Las entrevistas estuvieron signadas por la dificultad del recuerdo por cuestiones afectivas. Las persecuciones políticas previas a la dictadura militar, obligaron a muchos de los participantes a “quemar” toda la documentación. Por lo que los relatos de ellos se constituyeron en un aporte fundamental para reconstruir la implementación de la campaña desde sus memorias. En las diez entrevistas realizadas a sujetos que ocupaban diferentes posiciones dentro de la CREAR se recuperaron sus relatos para conocer los sentidos otorgados a las prácticas, sus contextos y las cuestiones simbólicas asociadas a ellas. En este punto entra el juego el valor de los relatos para analizar prácticas. Señalamos que se indagó sobre lo que ellos decían que hacían, con quiénes y en qué lugares. Se construyó una relación entrevistador / entrevistado, una interpelación al recuerdo que, según ellos, debieron olvidar por si los detenían.

En las primeras lecturas de los registros, identificamos, en los decires de los entrevistados, un recorrido paralelo en torno a la CREAR a partir del relato de lo que pasaba en la sociedad y lo que ellos sentían. El recuerdo del horror, la frustración por el proyecto que no fue, los compañeros desaparecidos, la necesidad de hablar, condujo en muchas entrevistas a un “merodeo” en torno a la CREAR basado en el contexto próximo y sus vivencias cotidianas, la desaparición de familiares, amigos y compañeros.

En una primera aproximación esto se nos presentó como un obstáculo, pero la profundización del análisis y de las lecturas, nos aportó pistas significativas sobre la dinámica del contexto histórico social. La comprensión de ese contexto nos posibilitó

resignificar los sentidos puestos en juego por los participantes en la apropiación de la propuesta educativa como parte de su militancia política y de la concepción del cambio social y el papel de la alfabetización en ese proceso de cambio.

Partimos de la creencia que las dificultades del recuerdo estaban dadas por la edad de los participantes. Luego, fuimos revisando esta idea y la complejizamos, lo que nos permitió comprender que la dificultad del recuerdo se presenta atravesada por cuestiones afectivas. Donde lo que se recuerda es tan significativo como lo que se olvida. Estos recuerdos se fueron organizando en función de sus prácticas sociales, la dinámica del contexto social, su praxis en distintos espacios de militancia y la convicción de que se venía un cambio en el orden social, se convirtió en un organizador de su memoria. Es decir, estos sujetos con trayectorias diferentes, comparten un universo de referencia producto de su participación en el complejo institucional del momento (militancia en los barrios, experiencias de alfabetización, en partidos políticos, entre otros). En ese contexto, la lucha por un nuevo modelo simbólico, se expresa en las dinámicas por la construcción de hegemonía.

Este estudio muestra evidencias que permiten comprender que la memoria es una trama compleja de significados que ponen en juego los participantes, y que son un registro vivo, que no permanece estable y que es resignificado a través de la interpelación del entrevistador a recordar el pasado. Un pasado que fue marcado por el horror y la renuncia a un proyecto. Para ello fue necesario comprender la educación y el recuerdo de sus prácticas enmarcadas en procesos sociales. Para ello indagamos sobre materiales bibliográficos, documental y de archivo, que permitió analizar el contexto político, económico, social, cultural e ideológico de Argentina en el marco de los procesos latinoamericanos, focalizando la situación de Córdoba.

### **Comentarios finales**

En este capítulo compartimos algunas reflexiones acerca de diferentes modos de pensar e implementar procesos formativos recuperando posicionamientos teóricos y políticos de los docentes en las decisiones sobre la enseñanza con adultos.

Consideramos que la escritura que los docentes realizan sobre su propia práctica en encuentros con pares muestra la naturaleza social de los procesos de lectura/escritura y permite tomar distancia del “hacer” en el aula y encontrar componentes fértiles para analizar de manera articulada.

Señalamos también nuestras producciones derivadas de procesos de investigación e intervención en el marco de talleres docentes para mostrar un proceso de co-

construcción como un modo de pugnar por posiciones más simétricas entre docentes e investigadores en el quehacer de pensar alternativas para la enseñanza que tengan que ver con sus condiciones, sus restricciones y sus “posibles”. En este devenir del proceso hemos aprendido operaciones implicadas en el ser investigador/coordinador en el Taller como ámbito colectivo, compartido: ¿cómo escuchar y comprender lo que desde el lugar del docente es problemático y es significativo?; ¿cómo pensar y asumir acciones y disposiciones transformadoras? Por ello hemos procurado mostrar un trabajo sistemático con (no sobre) los docentes atravesado de complejos recorridos tal laberintos, por momentos opacos, y siempre inciertos. (Delprato, 2014, p. 311)

Nos interesó incorporar como un modo de analizar la práctica docente el estudio y la discusión del pasado reciente, de una práctica educativa que se inserta en un doloroso proceso para nuestra historia nacional y latinoamericana, que tiene que ver con la antesala de la última dictadura militar. Este estudio muestra que la memoria no es un reflejo del pasado, sino que más bien tiende a interpretarlo, es una reelaboración. En relación con esto, la memoria no es sólo un complemento de otras fuentes o de datación Schwarzstein (2002). En esta línea nos interesa mostrar que forma parte de la dimensión cotidiana de los individuos inmersos en la historia (Schwarzstein, 1990). En este sentido, mostramos que la memoria de los sujetos estudiados posibilitó la reconstrucción de los sentidos puestos en las prácticas sociales y la construcción de sus itinerarios, donde la quema de la documentación y los libros también se presentaron como organizadores de sus recuerdos, en tanto implicaron quiebres afectivos importantes.

Los estudios compartidos muestran la necesidad de implementar procesos de formación docente fuertemente anclados en la práctica cotidiana de los maestros/alfabetizadores. De esta manera generar la necesidad de poner en el centro del estudio los “qué, para qué y por qué” enseñar respondiendo a los diferentes contextos de uso del conocimiento y señalamos, de manera particular, la importancia de recuperar y trabajar en los procesos formativos las perspectivas teóricas que orientan la práctica docente.

### **Bibliografía**

ACHILLI, E. (1986) (1986) *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales (CRICSO) y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

\_\_\_\_\_ (2000) *Investigación y Formación Docente*. Laborde Editor Rosario.

\_\_\_\_\_ (2008, 6ª edición). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.

\_\_\_\_\_ (2005) “Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio”. Laborde Editor. Rosario.

BROUSSEAU, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

BROUSSEAU, G. (1990). “¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?”. *Enseñanza de las Ciencias, Vol. 8 (3)*, pp. 259-267.

CHEVALLARD, Y. (1994): “Nouveaux objets, nouveaux problèmes en didactique des mathématiques”. En ARTIGUE, GRAS, LABORDE, TAVIGNOT (Eds.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Hommage a Guy Brousseau et Gérard Vergnaud* (pp. 313-320). Grenoble : La Pensée Sauvage.

CHEVALLARD, Y., BOSCH, M., y GASCÓN, J. (1998). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. España: SEP - ICE Universitat de Barcelona.

DELPRATO, Ma. F. (2014) Condiciones para la enseñanza matemática a adultos con baja escolaridad. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Córdoba, 2014. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086.1/809>

FONSECA, M. (2002). *Educação Matemática de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte (Brasil): Autêntica.

FREGONA, D. y ORÚS, P. (2011). *La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas: una herramienta para analizar decisiones en las clases de matemática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

GEE, P. J. (1996). *Social Linguistics and literacies . Ideology in Discourses* (Second Edition ed.). New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Inc., 29 West 35 th Street.

HELLER, A. (1977) *Sociología de la vida cotidiana*. Editorial Península. Madrid.

LORENZATTI, M. (2011). “Estudiantes, maestros y profesores: adultos en procesos formativos”. En Fundación Santillana (Ed.) *Seminarios Internacionales de alfabetización en el Siglo XX. La formación de alfabetizadores y educadores de jóvenes y adultos. En camino a la VI Confitea*. Buenos Aires: Santillana. Disponible en: [http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/catedra\\_Latapi/docs/Lorenzatti.pdf](http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/catedra_Latapi/docs/Lorenzatti.pdf)

MÉNDEZ PUGA, A. M. (2003). Haciendo nuestra historia. Textos autobiográficos y cultura escrita. En “*Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*”. Centro de Cooperación Regional para la Educación de adultos en América Latina y el Caribe. Número 6. México.

NEMCOVSKY, M. (2011) “Entre el Trabajo y la Escuela. Memorias de experiencias infantiles, Rosario (1930-1940)” (Tesis Doctoral Inédita) Escuela de Posgrado Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

NIRANTAR (2007). *Exploring the everyday. Ethnographic Approaches to Literacy and Numeracy*. New Delhi: Nirantar y ASPBAE

PUIGGRÓS, A. y GÓMEZ. Coord. (2005) *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y perspectiva de la Educación Latinoamericana.* Niño y Dávila editores.

SALEME M. (1997) “*Decires*”. Vaca Narvaja Editor. Córdoba.

SCHWARZSTEIN, D. (1990) “Historia oral y memoria del exilio. Reflexiones sobre los republicanos españoles en la argentina”. En *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. Año/vol. III. Número 009. Universidad de Colima. Colima, México. pp. 149-172.

\_\_\_\_\_ (2002) “Fuentes orales en los archivos: desafíos y problemas”. En [Historia, antropología y fuentes orales](#), ISSN 1136-1700, [Nº 27, 2002](#) (Ejemplar dedicado a: Apariencia y compromiso), págs. 167-177.

STREET, B., ROGERS, A., BAKER, D. (2006). “Adult teachers as researchers: ethnographic approaches to numeracy and literacy as social practices in South Asia”. *Convergence*, Vol. XXXIX (1), pp. 31-44.

TOSOLINI, M. (2016) “No era sólo una campaña de alfabetización. Las huellas de las CREAR en Córdoba”. Tesis doctoral. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

ZAVALA, V. (2011) La escritura académica y la agencia de los sujetos. En *Cuadernos Comillas*. Nº 1. Cassany D. (coord.)

[http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32528247/5\\_zavala.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32528247/5_zavala.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&)