

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

TESIS

Para obtener el grado de
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**“Políticas educativas, decisiones institucionales y sujetos en la formación
docente inicial de Educación Primaria con orientación en Educación
Permanente de Jóvenes y Adultos”**

Doctoranda: Gloria Edith Beinotti

Directora: María del Carmen Lorenzatti

2021



Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

Cualquiera sea el nivel educativo en el que esté inserto, el maestro puede –hoy más que nunca- generar preguntas acerca del modo en que vivimos, porque pese a todo lo que pueda parecer, enseñar está entre los trabajos menos alienados, es una de las ocupaciones humanas en las que más y mejor podemos ejercer una mirada crítica, problematizar la realidad, tomar distancia de lo establecido.

María Teresa Andruetto

La lectura, otra revolución (p. 110)

A Li y Dani

Por nuestra vida sin censura ni abandono

A mi papá y mamá

Quienes creyeron profundamente en “mi” escuela

A Noemí Casaux

Por nuestra utopía de enseñar a leer y escribir a todos los niños y niñas

ÍNDICE

Índice.....	4
Agradecimientos	8
Introducción	10
Capítulo I. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y Formación Docente Inicial:	
Antecedentes y Desarrollos Conceptuales	14
Introducción	15
1.1. Educación de Jóvenes y Adultos, derechos y sujetos	16
1.2. Formación docente.....	21
1.2.1. La formación docente específica en la EPJA.....	27
1.3. Un entramado entre políticas educativas, instituciones y sujetos	34
1.3.1. Políticas educativas	35
1.3.2. Políticas e instituciones educativas	44
1.3.3. Políticas, instituciones educativas y sujetos: procesos de apropiación.....	45
Capítulo II. Consideraciones Metodológicas	51
Introducción	52
2.1. Trayectos recorridos que condujeron al tema de investigación y a la construcción del problema en el campo de la EPJA: docencia, investigación y extensión	52
2.2. Construcción del objeto de estudio y el enfoque metodológico	57
2.3. Trabajo de campo: selección del referente empírico y las estrategias metodológicas..	59
2.3.1. El referente empírico.....	60
2.3.2. Estrategias de recolección de información	61
2.3.2.1. Análisis del corpus documental.	61
2.3.2.2. Las observaciones de clase y de reunión de profesores.	64
2.3.2.3. Las entrevistas.....	67
2.4. El proceso de análisis.....	74
2.4.1. El análisis de los documentos: la “letra de la política”	76

2.4.2. El proceso de análisis de observaciones de clase y entrevistas	84
2.5. Decisiones en torno a la escritura de la tesis.....	91
Capítulo III. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y Formación Docente Inicial en los textos de las políticas educativas: Lugar propio, formación en paralelo y desplazamiento	93
Introducción	94
3.1. El derecho a la educación y las modalidades del sistema educativo	96
3.1.1. La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como modalidad: un lugar propio	99
3.1.2. La EPJA en la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba	104
3.1.3. EPJA y formación docente en el marco del derecho a la educación	106
3.1.4. Modalidades de la educación común y formación docente inicial: las orientaciones posibles	109
3.2. Los espacios de definición institucional: una propuesta de formación orientada en paralelo a la formación común.....	116
3.2.1. La condición de opcional de los espacios de definición institucional	118
3.2.2. El título a emitir	120
3.2.3. Los contenidos de la formación	124
3.2.4. La forma y ubicación de los espacios de definición institucional en el texto curricular.....	127
3.3. El desplazamiento de la propuesta de formación orientada.....	132
3.3.1. La segunda versión del DCPEP: cambios en relación con la formación orientada	132
3.3.2. Incorporación de la enseñanza de Inglés en el Profesorado de Educación Primaria	135
Capítulo IV. Decisiones institucionales en relación a la orientación en EPJA.....	141
Introducción	142
4.1. El proceso de visibilidad y afianzamiento de la orientación EPJA en el ISFD. <i>Hacerse de adultos</i>	143

4.1.1. Experiencias previas en Educación de Adultos: “ <i>ya con el plan anterior existía un seminario de educación de adultos...</i> ”	143
4.1.2. La opción institucional por la orientación en EPJA en el marco del nuevo plan de estudios para la FDI	145
4.2. Decisiones institucionales en relación a los espacios de definición institucional. Buscar articulaciones, romper con <i>la artificialidad</i>	157
4.3. La construcción institucional de una propuesta secuenciada para la formación orientada.....	165
4.4. Decisiones institucionales para la observación e intervención educativa en una escuela de la EPJA.....	174
4.4.1. Decisiones institucionales al interior del instituto de formación	174
4.4.2. Decisión institucional en relación con la escuela de la EPJA.....	178
4.5. Políticas, decisiones institucionales y sujetos: la construcción de una propuesta de formación docente inicial articuladora.....	180
Capítulo V. Las miradas de las estudiantes del ISFD sobre la escuela y los sujetos jóvenes y adultos de la EPJA en el proceso de formación docente inicial	185
Introducción	186
5.1. Las miradas de las estudiantes de la FDI en torno a la escuela primaria de jóvenes y adultos.....	187
5.1.1. Algunas características de las escuelas primarias de la EPJA	189
5.1.2. “ <i>Acá es diferente...</i> ”	194
5.2. Los sujetos jóvenes y adultos desde la mirada de las estudiantes del ISFD. Sorpresa y análisis.....	203
5.2.1. Algunas características de los sujetos jóvenes y adultos que asisten a las escuelas primarias de la EPJA.....	203
5.2.2. “ <i>¿Qué hace acá? como que decís ¿por qué está acá?</i> ”	204
5.3. Los significados construidos en torno a los conocimientos de los sujetos de la EPJA: entre sorprenderse y enmudecer.....	215
5.3.1. La sorpresa ante el no saber: “ <i>pero cómo no vas a saber esto</i> ”	216

5.3.2. La sorpresa ante la posibilidad de aprender: “de repente eh! aprende”	220
5.3.3. La mirada sobre los conocimientos cotidianos de los sujetos jóvenes y adultos y su relación con la enseñanza: “saben mucho más de lo que vos les vas a enseñar”	224
5.4. Sujetos de la FDI y de la EPJA: encuentros y distanciamientos.....	230
Conclusiones. La formación docente inicial con orientación en EPJA: un proceso multidimensional en búsqueda de la especificidad	236
1. El lugar cambiante de la EPJA en el “mapa de saber” de la formación docente inicial de docentes de Educación Primaria	239
2. La construcción institucional de un “espacio” para la EPJA.....	241
3. Las miradas de las estudiantes del profesorado sobre la escuela primaria de la EPJA y los sujetos jóvenes y adultos se transforman y se conforman en el proceso formativo.....	243
4. La formación docente inicial orientada en EPJA es un proceso multidimensional.....	244
5. Las tensiones de la formación docente inicial con orientación en EPJA.....	246
6. Posibles puntos constitutivos de la formación específica en EPJA en el Profesorado de Educación Primaria.....	248
7. Desafíos a futuro. Una (posible) mirada prospectiva.....	250
Bibliografía	252
Leyes	266
Resoluciones	266
Memorándums	268
Otros documentos	270

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta tesis doctoral es el resultado de una multiplicidad de instituciones y personas que la hicieron posible desde diversos lugares: académicos y afectivos.

A las autoridades, formadoras y estudiantes del instituto de formación docente que permitieron mi ingreso y permanencia, por conceder las entrevistas, por las charlas, por aportar sus programas, planificaciones, por permitir las observaciones de sus clases. Y especialmente a sus dos últimas directoras, por su respeto y generosidad.

A la universidad pública, a la Universidad Nacional de Córdoba, que desde la Escuela de Ciencias de la Educación y el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades hicieron posible sostener mi formación de grado y posgrado.

A María del Carmen Lorenzatti, por sus múltiples lecturas y correcciones, por su mirada incisiva y sobre todo por su infinita paciencia en este proceso de formación. Y mi profundo reconocimiento a *Marieta*, por su compromiso a lo largo de más de 15 años con mi formación profesional en el campo de la EPJA y por su amistad que trasciende lo académico.

A la Dra. Judith Kalman, por aceptar y dirigir mi estancia doctoral en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional. Por su escucha atenta, sus invaluables sugerencias y su afecto.

A Gladys Blazich, por el día a día en México y por los intercambios sobre nuestras tesis en la estancia doctoral.

A María Fernanda Delprato y Mariana Tosolini, por la escucha atenta y sus valiosos aportes en un momento clave de la escritura de este trabajo.

A María Daniela Barrionuevo, por el diseño de cada uno de los gráficos que conforman esta tesis. A Lisandro Barrionuevo por sus aportes desde otro campo de conocimiento.

A todos mis compañeros y compañeras del equipo de investigación de Educación de Jóvenes y Adultos del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, por la construcción colectiva de este espacio de investigación, de formación, de extensión y de profundo compromiso ético-político en y con el campo de la EPJA.

A mis colegas de la Universidad Nacional de Chilecito.

A Elisa Cragolino, por su compromiso con mi formación; ya que –junto con Marieta– me abrieron las puertas, hace muchos años, del equipo de investigación, lugar que parecía inalcanzable para mí.

A Miguel Genti, por nuestros muchos años de trabajo en territorio. A Verónica Ligorria, por el empuje para continuar y terminar el doctorado.

A Li y Dani, por el profundo amor que nos une y el respeto a cada una de nuestras búsquedas personales, por sus escuchas pacientes en tiempos de escritura de esta tesis.

A Claudia Figueroa por nuestra férrea amistad. A Cecilia Malem por su alegría y por “ayudarme a entender”. A Estela Althaus, Silvia Rivero, Jorge Bracamonte, Rubén Ulloque, Liliana López y Angélica Musso por su afecto.

INTRODUCCIÓN

La mayoría de los docentes que se desempeñan como maestros en escuelas primarias de la modalidad en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) no han recibido una formación específica. Su primer trayecto formativo se basó, en general, en la enseñanza para niños y niñas. Esta ausencia formativa se expresa como una vacancia en diversos documentos internacionales, nacionales y por referentes del campo de la Educación de Jóvenes y Adultos. En Argentina, a partir del año 2007, se abre la posibilidad de que la formación docente inicial para profesores de Educación Primaria tuviera diferentes orientaciones, entre ellas la EPJA. De esta manera, surgen nuevos desafíos para las políticas educativas, los institutos de formación, los formadores y los estudiantes.

En este trabajo doctoral se indaga sobre los procesos de construcción de una propuesta de formación docente inicial para futuros docentes de la modalidad de la EPJA, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) hasta el año 2015. Tiene como propósito analizar y comprender el proceso formativo inicial en un instituto que optó por la orientación en EPJA a partir de las políticas de formación docente nacionales y jurisdiccionales; y conocer los sentidos construidos por los sujetos sobre las escuelas de la modalidad y de los jóvenes y adultos como parte de ese proceso formativo.

Los conceptos centrales de esta investigación son: las políticas educativas –en su desarrollo en diversos contextos donde participan diferentes sujetos– como textos que no poseen significados unívocos y estables (Achilli, 1998; Miranda, 2011; Ball, 2002; Petrelli, 2014 y Ball citado por Miranda, 2011); la formación docente, también como un proceso que pone en relación prácticas de enseñanza y conformación de los futuros maestros (Achilli,

2006); y los sujetos entendidos como activos, enteros e históricos que se apropian de los diferentes recursos (Achilli, 2005, 2009; Ezpeleta, 1992; Lorenzatti, 2009 y Rockwell, 1987, 2005, 2009).

El interrogante central de esta investigación fue: ¿Cuáles son y cómo se construyen las propuestas de formación docente inicial para el Profesorado de Educación Primaria con orientación en EPJA, desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional hasta el año 2015? Inicialmente, a partir de esta pregunta principal, se desglosaron otras específicas referidas a las tres dimensiones que conforma la pregunta principal (política, institucional y de los sujetos): ¿Cuál es el lugar de la modalidad educativa EPJA en los diseños curriculares del Profesorado en Educación Primaria? ¿Cuáles son los contenidos específicos a enseñar en los espacios de definición institucional correspondientes a la orientación en EPJA? ¿Cómo se enseña a las futuras docentes a desarrollar una propuesta de enseñanza para la EPJA? ¿Cuál es la mirada del sujeto joven y adulto (destinatario de la EPJA) que se construye en el trayecto de la formación inicial?

Esta investigación se enmarca en un enfoque etnográfico y “relacional” (Achilli, 2005, 2009) ya que permite analizar cómo se entraman las diversas dimensiones que constituyen el problema de investigación y dar cuenta de la complejidad del proceso de construcción de una propuesta de formación docente orientada. Este propósito llevó a tomar diferentes decisiones metodológicas: análisis de normativas y documentos de distintos niveles jurisdiccionales y alcance; observaciones y entrevistas a diferentes sujetos: autoridades, ex autoridades, formadores y estudiantes.

Este trabajo procura realizar aportes para la construcción y desarrollo de propuestas formativas en EPJA teniendo en cuenta aspectos constitutivos de la especificidad de las prácticas de enseñanza con sujetos jóvenes y adultos en el marco del derecho a la educación.

La presente tesis está compuesta por cinco capítulos y una conclusión.

En el **Capítulo I** se presentan los diversos desarrollos conceptuales y antecedentes de investigación que posibilitaron la construcción del objeto de estudio.

En el **Capítulo II** se explicita el enfoque metodológico y las diferentes decisiones en relación a los referentes empíricos, las estrategias metodológicas y el proceso de análisis desarrollado a partir del objeto de investigación.

El **Capítulo III** analiza el lugar de la modalidad EPJA en las leyes educativas nacional y provincial vigentes y de los espacios correspondientes a la orientación en EPJA en el Diseño para el Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Córdoba (DCPEP). Asimismo se aborda la relación entre los campos de la Educación de Jóvenes y Adultos y el de la Formación Docente en las políticas educativas a partir del año 2006, año de sanción de la Ley de Educación Nacional.

En el **Capítulo IV** se desarrollan los procesos de toma de decisiones institucionales en relación con: la opción por la orientación en EPJA; las búsquedas de especificidad al interior de la misma y de articulación con otras unidades curriculares; y la construcción de una secuencia formativa al interior de los espacios de definición institucional. Para finalizar este

capítulo se presenta la relación que se establece entre las decisiones tomadas para el desarrollo del profesorado y el campo de la EPJA.

En el **Capítulo V** se abordan las miradas de las estudiantes de la formación docente inicial en torno a una escuela primaria de la EPJA, de los sujetos jóvenes y adultos y sus conocimientos. Se reflexiona sobre la trama entre los significados construidos por las estudiantes, sus trayectorias escolares anteriores y con los conocimientos que circulan y se construyen en el proceso formativo del profesorado. Para concluir este capítulo se presentan los acercamientos y distanciamientos que se configuran entre los sujetos estudiantes de la formación docente inicial y los sujetos jóvenes y adultos destinatarios de la EPJA.

Por último, en el apartado correspondiente a las **Conclusiones** se presentan los principales hallazgos de este trabajo de investigación y algunas líneas para nuevas futuras en torno a la formación docente inicial para maestros de escuelas primarias de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

**CAPÍTULO I. EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS Y
FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: ANTECEDENTES Y DESARROLLOS
CONCEPTUALES**

Introducción

En este capítulo presentaré los conceptos centrales para esta investigación. Se abordan desarrollos teóricos y aportes de investigaciones que hacen a la construcción del objeto de estudio.

Considero tres ejes conceptuales para investigar sobre las políticas de formación docente inicial para maestros en Educación Primaria de jóvenes y adultos: Educación de Jóvenes y Adultos, formación docente y la trama constituida por políticas educativas, institución escolar y sujetos. En cada eje conceptual se incorporaron los antecedentes de investigación, ya que permiten presentar un abordaje integrado. Estos desarrollos orientaron y permitieron profundizar los ejes centrales de esta investigación, el análisis del trabajo de campo y la construcción de los diversos capítulos. También contribuyeron a abordar cómo se entretajan políticas nacionales y provinciales para la formación docente inicial y las específicas para la orientación EPJA en los Institutos de Formación Docente y cómo son apropiadas por los sujetos que se desempeñan en ellos.

Estos conceptos se relacionan entre ellos a manera de una urdimbre. Sin embargo, para potenciar la profundización de los mismos, serán abordados uno a uno, solo a los fines analíticos.

Los propósitos del presente capítulo son:

- identificar los diferentes antecedentes de investigación sobre los procesos de formación docente inicial a partir del año 2006 y de formación docente inicial en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos;
- profundizar en los ejes teóricos que posibilitan la construcción y comprensión del objeto de estudio.

1.1. Educación de Jóvenes y Adultos, derechos y sujetos

La educación de jóvenes y adultos es un campo complejo (Campero Cuenca, 2015) y heterogéneo (Brusilovsky, 2006 y Rodríguez, 2009), que abarca una variedad de prácticas educativas (tanto las que se dan dentro del sistema educativo como aquellas que se desarrollan por fuera de él), llevadas adelante por gremios, organizaciones no gubernamentales, partidos políticos, entre otras entidades. Las problemáticas constitutivas del campo también son diversas, como, por ejemplo, la alfabetización, la capacitación laboral y la formación política.

La conceptualización de la educación de adultos planteada en la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V) realizada en Hamburgo en el año 1997 es fundante y atraviesa las posteriores definiciones, tanto internacionales como nacionales:

Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica. (p. 10).

Esta conceptualización plantea un sentido amplio de la educación de adultos y se enmarca en un enfoque de derecho, que según Campero Cuenca (2015) ya fue enfatizado en la CONFINTEA IV realizada en el año 1985, en la cual se considera “que el derecho a la

educación es un derecho inalienable de todo ser humano, sin distinción de raza, sexo, edad, situación social, ideas políticas y confesiones religiosas” (p. 45). A su vez, es ratificado en la Reunión de Balance a Medio Término de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA) VI, realizada en Corea en el año 2017:

Reconocemos que la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida es un derecho fundamental, una precondition para la realización de todos los otros derechos humanos, y un bien público del que el Estado es el principal garante. (Céspedes Rossel, 2018, p. 34)

Este enfoque de derecho se imbrica con el de “aprendizaje a lo largo de toda la vida” – considerado como clave para el desarrollo en múltiples aspectos– que le otorga al Estado un lugar central para su desarrollo y concreción. Sin embargo, esta noción se relaciona, también, con la mirada de un sujeto como trabajador/empleo y con las condiciones actuales para conseguir y sostener un empleo, a partir de la flexibilización de las industrias y el requerimiento de desarrollo de nuevas actividades laborales que exigieran continuos procesos adaptivos por parte del trabajador. Asimismo, abarca el conjunto de prácticas educativas que se dan en contextos formales, informales y no formales y no acota el aprendizaje a un periodo de la vida de las personas (Kalman et al., 2018).

Otro posicionamiento define a la educación de jóvenes y adultos desde un sentido “restringido, circunscripta al sistema educativo” (Acín, 2013, p. 51), lo que Brusilovsky (2006) denominó “educación escolar de adultos”. Esta debe afrontar la exclusión de sujetos que no iniciaron o no finalizaron la escuela primaria o secundaria en la edad prescrita por la normativa.

En relación con los sujetos destinatarios de la misma, la CONFINTEA V reconoció para América Latina y África la inclusión de los jóvenes y entiende a la educación de jóvenes y adultos como un “nuevo concepto” (punto 10). Sirvent (1996) considera favorable la denominación de educación de jóvenes y adultos teniendo en cuenta “el alto porcentaje de adolescentes y jóvenes que cada año ingresan a las escuelas de adultos por deserción o expulsión del sistema educativo” (p. 65). De la Fare sostiene, desde una mirada crítica, que lo expresado en este documento no avanza en precisiones sobre los sujetos, “ni a su condición de clase” (2013, p. 9), por lo cual a quiénes se considera como adultos queda “a cargo de los supuestos ‘entornos sociales’” (2011, p. 9).

Un concepto importante para pensar el sujeto de la EPJA es el que planteó Rodríguez (1996) como marginado pedagógico, concepto que lo diferencia de los sujetos considerados adultos desde el aspecto jurídico. Es un sujeto pedagógico caracterizado por las carencias y por lo que no pudo alcanzar, por su fracaso en el sistema escolar. Afirma que, en las escuelas de la modalidad, asisten “alumnos que por su edad deberían estar en el sistema regular de enseñanza” (2009, p. 10).

Otras autoras (Rodríguez, 1996; Brusilovsky, 2006 y Saleme, 2009) sostienen que se trata de sujetos que más allá de su relación con el sistema escolar viven en situaciones de pobreza estructural y pertenecen a sectores populares y subordinados.

Los jóvenes y adultos construyen conocimientos en los diferentes espacios sociales cotidianos en los cuales participan (de salud, religiosos, políticos, laborales, domésticos, entre otros), que se constituyen en formativos y no se acotan a los espacios escolares. Ruiz Muñoz (2009) denomina a este proceso como archipiélago educativo. La misma participación social

de los sujetos en diversos espacios hace a la construcción de conocimientos; por lo cual, estos “tienen y mantienen una dinámica vital, porque el objeto no está afuera, ajeno, para ser conocido; está en el sujeto, con el sujeto, actuando conjuntamente en lo cotidiano” (Saleme, 2009, pp. 154-155).

Estos conocimientos construidos por los sujetos jóvenes y adultos se constituyen en un rasgo característico de la enseñanza en la EPJA. Para Kohl de Oliveira (1999), la especificidad primordial de la educación de jóvenes y adultos es la cultural, más que la referida a la edad de los sujetos, ya que son personas que llegan a la escuela de forma tardía para alfabetizarse o por una educación complementaria, en contraposición con los jóvenes y adultos universitarios o profesionales que sostuvieron regularmente su escolaridad. Son sujetos con experiencia, con “conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas” (p. 3). Sin embargo, la escuela supone que los sujetos desconocen determinados contenidos y que este desconocimiento está vinculado con la etapa de desarrollo de los estudiantes, lo que ejemplifica con la correlación entre la edad de un niño (siete años) y su desconocimiento de la diferencia entre un ave y un mamífero; los sujetos de la EPJA son –al decir de Kohl de Oliveira– “não crianças”.

Lorenzatti (2009) desarrolla una investigación doctoral desde una perspectiva socio antropológica titulada “Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad”. En ella analiza las prácticas de literacidad que llevan adelante dos sujetos adultos que se encuentran cursando la escuela primaria de la modalidad de la EPJA y da cuenta de los conocimientos que ingresan y circulan en el ámbito escolar y áulico. En relación a los sujetos, los conceptualiza como “activos y participativos” (p. 276).

La investigadora sostiene –a partir del análisis del trabajo de campo– tres cuestiones sobre el conocimiento: una, que entre los sujetos adultos de la EPJA circulan conocimientos del mundo social. Dos, que a nivel de la institución escolar se alude a diferentes problemáticas sociales. Y la tercera (en estrecha relación con la anterior), que estas problemáticas no son tratadas por la docente en el aula. La docente trabaja diferentes temáticas a partir de lo que conversan los alumnos y aborda contenidos que se vinculan con la cotidianidad de los sujetos, sin embargo “no fueron abordados desde las distintas disciplinas curriculares sino que ingresaron y permanecieron como conocimiento cotidiano tanto en las opiniones vertidas desde el grupo de alumnos como desde la maestra” (p. 259).

Un punto central en la práctica educativa con jóvenes y adultos es la recuperación de sus conocimientos cotidianos para la construcción de una propuesta de enseñanza. Sin embargo, Delprato (2020), a partir de su investigación en la enseñanza de matemática a sujetos adultos, afirma que

el conocimiento didáctico acumulado supone una estructura escolar gradual y, por ende, reflexiona y regula la enseñanza en condiciones en que los sujetos esperados tienen niveles de desarrollo comunes y están expuestos a propósitos y recorridos también comunes. El trabajo docente de enseñanza en la EDJA rompe con este supuesto pues los sujetos se admiten como heterogéneos en sus niveles iniciales de conocimiento y en sus trayectos escolares previos. (p. 281)

Estos procesos formativos requieren ser mirados desde las instituciones formadoras porque interpela a la construcción de propuestas formativas. Rodríguez (1992) sostiene que la falta de especificidad está relacionada con la imposibilidad de construir propuestas educativas

para jóvenes y adultos diferentes a las desarrolladas para niños y niñas. La educación de adultos fue “un objeto construido por la pedagogía dominante del sistema escolar” (p. 51). Esta pedagogía dominante es la que tiene por sujeto de la educación a los niños y niñas, de clase media, cuyo interés (propio o creado por los adultos a su cargo y los mandatos sociales) es ir a la escuela.

Estas perspectivas son importantes para mi investigación por dos razones, principalmente. La primera, porque profundizar sobre la especificidad de las prácticas de enseñanza con jóvenes y adultos posibilita reflexionar sobre la formación, también específica, de los maestros que desarrollarán dichas propuestas educativas. La segunda razón es porque este posicionamiento en relación con los sujetos como constructores de conocimientos desafía la recuperación y profundización de los mismos para y en la enseñanza.

1.2. Formación docente

La formación docente es un campo amplio, complejo y controvertido que se constituye en un espacio de conflicto a la hora de definir qué tipo de formación necesitan los docentes y qué contenidos hay que tener en cuenta en su formación (Edelstein y Aguiar, 2004). Esta complejidad se profundiza al considerar que la formación que se lleva a cabo en un determinado momento histórico, en realidad implicará el desempeño de los docentes en las décadas siguientes (Terigi, 2012; Sancho Gil, 2013).

Un concepto de formación docente potente para este trabajo es el presentado por Achilli (2006), quien la entiende como “determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (pp.

22-23). Se destaca la noción de proceso, ya que implica un tiempo prolongado y diversidad de prácticas de formación en las cuales se conjugan historias académicas, escolares y familiares de los sujetos –tanto formadores y formadoras como estudiantes– que en el futuro se desempeñarán como docentes.

Davini (2005) identifica diferentes fases en la formación docente: la preparación inicial o de grado, la socialización profesional y –como previa a ambas– la biografía escolar de los estudiantes. La formación de los docentes en nuestro país se desarrolla en dos grandes etapas: la formación docente inicial y la formación docente continua. En este trabajo me centraré en la primera de ellas: la formación docente inicial.

La formación docente inicial, como su nombre lo indica, es el inicio del proceso formativo. Se realiza en el marco formal de las instituciones formadoras, cuenta con diseños curriculares propios y específicos y otorga la titulación habilitante para desempeñarse como docente (Davini, 2002, 2015).

Terigi (2012) sostiene que esta etapa proporciona “no todo el saber posible, pero sí el *suficiente*”¹ (p. 112). Por ello, porque no otorga la totalidad del saber, la formación de los docentes no se cierra en esta fase y Davini (2002) la entiende como “una empresa inconclusa” (p. 14). Sin embargo, la misma autora discute que la formación inicial sea “una empresa de bajo impacto” (2015, p. 21). Considera que la biografía escolar de los y las estudiantes de los profesados tiene consecuencias importantes en las prácticas docentes futuras, pero no a la manera de “una suerte de determinismo” (p. 22) por el cual se da una tendencia a la reproducción de las formas de actuar como docentes que aprendieron en sus pasos por niveles

¹ La bastardilla es de la autora.

anteriores de su escolaridad. Tampoco desconoce que los docentes construyen nuevos conocimientos en los espacios laborales en los que se desempeñan. Remarca la importancia del periodo formativo inicial, ya que en el mismo, según la autora, se generan las bases de la práctica docente y su habilitación para ella. Esta concepción de la formación docente inicial es relevante para el presente estudio porque permite reconocer que los futuros maestros construyen diversos conocimientos en su proceso formativo.

En la construcción del objeto de estudio de esta tesis doctoral ha sido importante el abordaje que realiza Davini (1995), en el marco de una pedagogía de la formación, en torno a seis tensiones: entre las teorías y la práctica; lo objetivo y lo subjetivo; entre el pensamiento y la acción; el individuo y el grupo; la reflexión y la buena receta; y los docentes y estudiantes como adultos y trabajadores.

La autora realiza el planteamiento de cada tensión y a partir de esto desarrolla diversas propuestas para la formación docente. Muchas de estas recomendaciones ya han sido incorporadas en los lineamientos y diseños curriculares para la formación docente inicial de maestros de Educación Primaria. Sin embargo, estas tensiones siguen siendo potentes para pensar la formación específica de los futuros docentes para la EPJA y analizar si se sostienen, si aparecen otras o si se reconfiguran a partir de las características fundamentales de la EPJA.

Al analizar la primera de ellas, la tensión entre las teorías y la práctica, la autora sostiene que los docentes encuentran pocas relaciones entre lo que sucede en la realidad y las investigaciones estudiadas. Ante esto considera necesario que la reflexión sobre la práctica sea un pilar de y en la formación, teniendo en cuenta sus dimensiones (política, escolar, social y áulica), a partir de la cual se construya conocimiento e integre las diversas teorías.

Estrechamente relacionada a la primera, plantea la segunda tensión denominada por la autora como “lo objetivo y lo subjetivo” (p. 126) en torno a la reflexión sobre la práctica. Esta reflexión abarca los aspectos objetivos de la misma, así como las formas de pensar y percibir de los sujetos que la desarrollan. En esta línea, Davini propone trabajar en torno a los supuestos, experiencias anteriores y puntos de vista de los estudiantes del profesorado.

La autora plantea la tercera tensión entre el pensamiento y la acción en la formación docente. Critica la preocupación por la formación centrada en un punto de vista técnico de la práctica como un “saber hacer” (p. 128), sin tener en cuenta los procesos de pensamiento en los que se basan. Sostiene que es necesario reflexionar sobre el conocimiento construido en las rutinas implícitas en la práctica cotidiana y que esto podría mejorarla en lo inmediato y a futuro.

La cuarta tensión es “el individuo y el grupo” (p. 129). En este punto, reconoce que el aprendizaje es individual, pero recomienda llevar adelante discusiones y análisis grupales para estudiar la práctica, proponer trabajos colectivos.

Avanza en una quinta tensión, al plantear la oposición entre la reflexión y la buena receta. Entiende a esta última como “orientaciones prácticas” (p. 131) para el hacer docente, pero resalta que se ha producido una vacancia de la misma en el proceso formativo. Considera como necesaria la conjunción de ambas como una manera de orientar la reflexión, la expresión de los supuestos y la toma de decisiones de los docentes.

Finalmente, destaca la importancia de reconocer a los docentes y estudiantes como adultos y como trabajadores, a fin de evitar la mimetización con el nivel para el cual se forman.

Estos análisis y propuestas para la formación docente nos llevan a profundizar en el lugar del conocimiento en este proceso formativo.

Un referente importante para pensar sobre la formación docente es María Saleme de Burnichon, quien profundiza en la relación entre el docente y el conocimiento y el lugar de este

en los procesos de formación. Esta relación tiene, para Saleme, dos caras: una, es la del conocimiento que se visibiliza en las prescripciones curriculares y la otra cara, es la del conocimiento de la realidad cotidiana del proceso formativo y de su práctica.

La autora profundiza sobre esta relación, al sostener que es necesario brindar herramientas para que el docente analice la realidad, a partir de lo cual se abriría la posibilidad de transformarla. La objetivación de las condiciones de vida conlleva al conocimiento de la posición de dependencia que tiene el docente en su hacer diario, ligada a la transmisión del conocimiento escolar, ya que este tipo de conocimiento responde a un terminado proyecto que tiene la sociedad.

La relación con el conocimiento, la práctica y la identidad del docente son, para la autora, los puntos centrales de una propuesta de formación para que los docentes puedan recuperar la autonomía (tanto intelectual como afectiva) como sujetos más allá del trabajo que desarrollen. Agrega que en los procesos de formación docente es necesario considerar la práctica y su análisis –teniendo en cuenta su origen y su dirección– y preguntarse si se les brinda a los futuros docentes “instrumentos teóricos conceptuales como para afrontar la realidad escolar” (p. 57).

Plantea como una necesidad la revisión por parte del docente de sus propias concepciones de mundo y de su propio proceso formativo, proceso que presentará dificultades pero que le permitirá alcanzar cierta coherencia.

Saleme considera al docente como intelectual, ya que puede elaborar una propuesta que interpele las concepciones y conocimientos que transmite. A la vez, y como contracara, entiende que no es un intelectual cuando se “autoconvence” (p. 159) de que enseña un conocimiento que no fue producido por él y por ello tiene un lugar relegado en este proceso.

Desde su posicionamiento, un docente debe dominar estrategias de conocimiento para poder preguntarse sobre el conocimiento que le fue enseñado y el que debe enseñar para

interpelar al objeto de conocimiento y “al conocimiento mismo en tanto éste es objeto de conocimiento” (p. 80). Para esta autora, un docente debería cuestionar lo que sabe y lo que no sabe, siendo clave en este punto la formación docente para promover la indagación y la interrogación. Menciona dos lógicas sobre el conocimiento; una relacionada con las seguridades y la otra con las posibilidades. Esta última le implica al docente interpelar y preguntarse por su propia formación basada en situaciones ficticias, sin conflictos, equilibradas y armoniosas. Pone en tensión la formación con la realidad de la práctica docente, caracterizada por la incertidumbre y los conflictos. Saleme otorga relevancia a la observación e interpretación por parte del docente de la realidad donde desarrolla su práctica docente, así como el análisis de las intencionalidades de la misma, siendo de esta manera un docente crítico de su hacer.

La autora no niega el estudio de los desarrollos teóricos, al contrario, considera que para analizar e interpretar la práctica es necesaria la apropiación de la teoría, la cual no se constituye en un modelo para la práctica sino para que los docentes puedan “descubrir en su práctica cotidiana las señales de la teoría” (p. 89) y que le permita tomar decisiones.

En definitiva, según María Saleme, al pensar la formación docente, es necesario plantearse una serie de interrogantes: “...el qué se puede hacer, genera una cadena de interrogantes desde el sencillo por qué al conflictivo para qué se forma el docente, con qué objetivos” (p. 80).

En este trabajo de investigación, la formación docente inicial es entendida como un proceso extendido en el tiempo (actualmente de cuatro años de duración); que se desarrolla de manera sistemática y sostenida en un marco institucional específico para tal fin; que cuenta con propósitos definidos, intencionalmente, para dicha formación. Pero a la vez, se entiende como la primera parte de un proceso que será necesario continuar durante el desarrollo del trabajo

como docente. Es inicial, pero a la vez fundante, en cuanto a posibilitar la construcción de conocimientos y posicionamientos por parte de los docentes.

1.2.1. La formación docente específica en la EPJA

Abordar la formación docente para futuros maestros de jóvenes y adultos implica considerar necesariamente la especificidad de la misma. La mayoría de los maestros que se desempeñan en las escuelas primarias para jóvenes y adultos fueron formados para trabajar con niños y niñas y no cuentan con una formación centrada en la modalidad educativa de jóvenes y adultos. Por ello, la formación específica en EPJA presentó y presenta desafíos tanto para las políticas internacionales, nacionales y jurisdiccionales, como para los formadores e investigadores del campo. Entre estos desafíos, dos parecen ser centrales. Por un lado, la definición de los conocimientos específicos que posibilitan el futuro trabajo de un maestro con jóvenes y adultos. Y, por otro lado, la discusión sobre los modos y lugares que ocupan estos conceptos en el trayecto formativo inicial.

La preocupación por la formación de los educadores a nivel internacional se presenta en diversos documentos. CONFINTEA V plantea como parte de las acciones a futuro la mejora de la formación inicial (Punto 20). En CONFINTEA VI se expresa el compromiso con el mejoramiento de la formación de los educadores de adultos como una manera de lograr la calidad de los aprendizajes y de la educación (Punto 16 c). Este compromiso para lograr la calidad se reitera y reafirma en el documento “Recomendaciones sobre el aprendizaje y la educación de adultos” de UNESCO (2015). Los tres documentos sostienen de manera general y declarativa la necesidad de la formación de los educadores de adultos.

En Latinoamérica, la mayoría de los educadores de jóvenes y adultos desarrollan sus actividades de manera voluntaria y no cuentan con formación específica. En este contexto, Messina (2002) caracteriza la formación de educadores de jóvenes y adultos y sostiene que se desarrolla de manera diferenciada en el plano formal y no formal. En relación con el primero, la autora ubica a la formación específica de docentes con titulación durante la formación de grado a través de un trayecto puntual o una vez finalizado este trayecto a partir de la realización de posgrados y postítulos. Considera que los educadores de adultos en su mayoría son “profesionales” que han recibido una “formación común” (p. 14); la cual se consiguió a partir de la desatención de la especificidad de la educación de jóvenes y adultos. El otro tipo de formación –considerada por Messina como “no formal”– es la que trata la formación de educadores no titulados, voluntarios, cuya práctica se constituye, en sí misma, en su proceso formativo, como en el caso mexicano.

Para Messina, desde una mirada propositiva, la formación de educadores de jóvenes y adultos debería ser “educación en movimiento”. Entiende a ésta como “un proceso de construcción de sujetos conscientes de sí” (p. 47). Este proceso de los educadores conscientes de sí abarca la dimensión social y política de la práctica educativa, la reflexión desde la misma y la construcción colectiva de saberes.

Campero Cuenca (2015) analiza la situación de la formación de los educadores en América Latina (Brasil, México, Perú, Colombia y Chile). Retoma a Hernández, quien sostiene la necesidad de llevar adelante una formación específica, ya que los educadores traen a sus prácticas educativas sus propias experiencias escolares, las que están “permeadas por concepciones tradicionalistas, con énfasis en los aspectos instrumentales y memorísticos” (p. 5). Establece una relación entre el lugar “secundario-marginal” (p. 6) de la EPJA en las políticas

internacionales y nacionales y el obstáculo para la profesionalización, formación y condiciones laborales de los educadores.

Al analizar algunos de los programas que se llevaron a cabo en diferentes países, discrimina dos enfoques: el “instrumental” y el “de formación”. El primero, el instrumental, propone objetivos de “corto alcance”, no atiende a la “reflexión y análisis de contenidos y problemáticas” y posibilita una escasa participación de los propios educadores en su proceso formativo (pp. 7-8).

El segundo enfoque, el de formación, consiste en

procesos sistemáticos y a profundidad que brindan a los educadores/as conocimientos teórico-metodológicos, herramientas y valores en torno a la EPJA, con el propósito de favorecer la reflexión y el análisis sobre su práctica educativa cotidiana; se apoyan en el diálogo, en el trabajo en grupo y en el intercambio de experiencias, lo que permite contrastar la práctica con elementos de carácter teórico y metodológico para provocar nuevos aprendizajes y reorientar los procesos con una mirada más amplia, integral y renovada. El propósito, finalmente, es lograr la mejora paulatina de su práctica. (p. 8).

Finalmente, pondera y analiza los aspectos metodológicos: “La práctica como punto de partida y de llegada”; “el trabajo grupal”; “La promoción de la interculturalidad”; “el fomento de las relaciones horizontales”; la combinación de “diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje”; “El acompañamiento...para responder a las características particulares de los contextos”; y “El trabajo colegiado de los formadores” (pp. 9-10).

En consonancia con el posicionamiento de Campero Cuenca, recupero otros puntos relevantes respecto a la formación de docentes de jóvenes y adultos: el trabajo colectivo y conjunto entre docentes/alfabetizadores y formadores; la creación de un clima de confianza que

se diferencie claramente de un proceso evaluativo; el reconocimiento de los sujetos docentes como decisores de su práctica en el marco de ciertas condiciones contextuales; y la práctica como eje central del proceso formativo –en el cual la escritura es una estrategia formativa que posibilita la objetivación de dichas decisiones– (Beinotti, Delprato y Duarte, 2007; Lorenzatti et al, 2018; Beinotti y Lorenzatti, 2020).

En Argentina, en el año 2000, se socializó una propuesta formativa específica coordinada por Edith Litwin, plasmada en un documento titulado “Consideraciones en torno a una política de formación docente para educación de jóvenes y adultos”. El propósito formativo era: “preparar a los futuros docentes para atender a las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos” (p. 4). En este documento se plantean dos caminos denominados como “tipos de ofertas” (p. 2): el desarrollo de postítulos y los trayectos diferenciados en la formación docente inicial. Estos trayectos posibilitarían una carrera “con orientación en EDJA” (p. 3), a partir de la inclusión de espacios curriculares relacionados con la misma en el profesorado para EGB 1 y 2. Los contenidos se organizaron en cinco núcleos: “La problemática de la educación de adultos”; “El sujeto de aprendizaje y su contexto”; “Enseñar y aprender. Modelos y teorías”; “La práctica docente” y “La investigación educativa” (pp. 6-8).

Brusilovsky también se refería a la formación docente y a su nivel de especificidad. Planteaba dos preguntas centrales sobre la formación docente inicial de los educadores de jóvenes y adultos: una, a manera de disyuntiva, entre una formación “diferenciada o compartida...” (2006, p. 98) y la otra, sobre las características de los institutos de formación. Proponía una formación inicial para la totalidad de los docentes basada en una “orientación crítica” (p. 98), y la articulación entre la práctica y los contenidos propios de cada disciplina, cuyo propósito era comprender las condiciones sociales e históricas en las que el docente

trabaja y las condiciones “institucionales, psicológicas, grupales, sociales y culturales que inciden en el aprendizaje” (p. 99). En cuanto a la formación específica, consideraba pertinente la realización de trayectos a modo de orientaciones o el desarrollo de postítulos.

Años después, en el 2012, Brusilovsky y Cabrera sostienen que el propio estado nacional –a través del Ministerio de Educación de la Nación– reconocía la falta de formación docente para la modalidad y la necesidad de que se desarrollen espacios de formación. Aclaran que la responsabilidad de dicha formación es tanto de las autoridades políticas como de los propios docentes, entendidos como intelectuales y no como meros ejecutores de políticas. Explicitan dos desafíos: uno, cómo posibilitar la reflexión tanto para los políticos como para los propios docentes y dos, cómo lograr que ellos dispongan de herramientas para “que rompan las rutinas instaladas” (p. 226). Las autoras consideran que los propósitos están dirigidos a la formación de docentes creativos, “pensantes y constructores de la educación” (p. 230) para lo cual es necesario poner en juego la reflexión y la acción reflexiva coherente con un “proyecto transformador” (p. 234).

Brusilovsky y Cabrera plantean cuatro propuestas para el currículum: 1) una formación “sociológica crítica” que posibilite la interpretación de la realidad social y educativa y las concepciones de los docentes. La inclusión de desarrollos teóricos para la objetivación de las condiciones de dominación tanto en el ámbito social como en el educativo; 2) una formación “política – educativa” que potencie el análisis de los contenidos de las políticas, la manera de hacer de las mismas y sus resultados; 3) una formación “técnica, didáctica” para el trabajo áulico y el análisis de la coherencia o no entre los propósitos planteados y la metodología. Y que también les permita a los docentes reconocer los efectos en la sociedad y en la construcción de las subjetividades a partir del uso de determinada “tecnología pedagógica”; 4) “una

experiencia práctica reflexionada” coherente entre los propósitos planteados y las prácticas desarrolladas (pp. 231-238).

Brumat y Ominetti (2007), en su Trabajo Final de Licenciatura de la Escuela de Ciencias de la Educación, analizaron la vinculación entre los campos de la formación docente y el de Educación de Jóvenes y adultos.

Las autoras estudian el lugar de la educación de adultos en las políticas nacionales y de la provincia de Córdoba durante dos períodos (1991-2000 y 2000-2001) y cómo se entraman las decisiones que toma el instituto de formación docente respecto a la incorporación de la temática en su plan de estudios. Llevaron adelante un estudio de corte cualitativo y exploratorio, que articula dos dimensiones: la política y la institucional.

Sostienen que la propuesta de formación docente para jóvenes y adultos elaborada por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2000 es significativa, ya que “es el primer documento de la política educativa a nivel nacional que reconoce la necesidad de incorporar la Educación de Jóvenes y Adultos en el espacio de Formación Docente Inicial” (p. 11).

Analizaron los contenidos sugeridos relacionados con la Educación de Jóvenes y Adultos y las referencias a los sujetos adultos en el plan de estudios vigente y en documentos específicos sobre formación docente y Educación de Jóvenes y Adultos. También realizaron entrevistas semiestructuradas en el marco de un estudio en caso.

Brumat y Ominetti concluyen que la incorporación de la educación de adultos, específicamente Alfabetización de Adultos, en el plan de estudios fue promovida por la directora, coordinadora y una profesora, las cuales poseen “trayectorias que tienen en común el compromiso de cambio y transformación social” (p. 129), a partir del desarrollo de actividades en contextos rurales, no formales y del campo de la educación popular. Teniendo en cuenta estas trayectorias de los sujetos, construyen el concepto de “fundamento tácito de la

trayectoria” (p. 137), fundamento que comprende los motivos no explícitos y que orienta las decisiones de los sujetos.

Este es un antecedente relevante para mi investigación porque reflexiona sobre una propuesta de formación docente inicial específica para la Educación de Jóvenes y Adultos y avanza sobre el lugar que tuvieron los sujetos en la inclusión de la educación de adultos en el currículum. Se señala que la inclusión está íntimamente relacionada con las trayectorias formativas y laborales de los mismos, de la historia institucional y de las condiciones del contexto social y político.

Otro trabajo que aporta antecedentes a mi tesis es el de Canga, Gallardo y Lliteras en 2016 (un estudio descriptivo-transversal en la provincia de San Juan) porque abordan dos cuestiones fundamentales. Una, es el análisis de presencia de los contenidos de la EPJA en el diseño jurisdiccional para la formación docente, en el Proyecto Curricular Institucional y en los diseños áulicos, con el propósito de analizar la coherencia al interior de los mismos. La otra cuestión que abordan son las representaciones docentes en relación a la EPJA.

Llevaron adelante un análisis documental y entrevistas a profesores a cargo de diversas unidades curriculares con el propósito de construir un cuestionario semiestructurado para aplicar a la totalidad de docentes.

Dos de los avances preliminares presentados por los autores son relevantes para mi trabajo. Por un lado, que los contenidos referidos al campo de la EPJA no fueron incluidos explícitamente en los campos de la Práctica Profesional ni en el de Formación Específica. Por otro lado, que la incorporación de los contenidos que hacen a la modalidad en los “Diseños Curriculares Áulicos” dependió de las decisiones individuales de los formadores a cargo.

Asimismo, y si bien en este trabajo no abordaré las representaciones docentes, destaco como una de las primeras conclusiones de la investigación realizada por Canga, Gallardo y Lliteras, que los formadores reconocen la importancia de trabajar contenidos de la educación

de jóvenes y adultos “pero declaran realizar un tratamiento superficial e incidental de los mismos” (p. 295). Para los investigadores, esto podría estar relacionado con la ausencia de formación específica de los profesores, el lugar prioritario del niño como sujeto destinatario de la educación y la falta de conocimiento sobre la presencia de la EPJA como contenido curricular. Puntualmente ayuda a reflexionar sobre el lugar o no del sujeto joven y adulto como destinatario de la educación.

Tanto a nivel de políticas educativas como de reflexiones de docentes e investigadores, aparece como recurrente el reconocimiento de la necesidad de formación de los educadores de jóvenes y adultos como una de las maneras de garantizar el derecho a la educación, con el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la calidad educativa. La formación docente en el campo de la EPJA se presenta como una preocupación, con la búsqueda de diversas posibilidades para su desarrollo; estas se acotan a la formación inicial y/o como parte de la formación docente continua.

En la primera, la formación inicial, emerge el estudio de los sujetos jóvenes y adultos como uno de los contenidos relevantes para este trayecto.

1.3. Un entramado entre políticas educativas, instituciones y sujetos

En primer lugar, abordaré el concepto de políticas educativas como parte de las políticas que se desarrollan desde el Estado; la relación de estas con la conceptualización de institución y más puntualmente de institución escolar; y, por último, los sujetos. Para ello es necesario reconocer que las políticas educativas se construyen en diferentes espacios y a través de múltiples procesos, de negociación, apropiación y resistencia. Procesos que, a su vez, se desarrollan en diferentes ámbitos: legislativos, ministeriales, escolares y áulicos.

1.3.1. Políticas educativas

La definición de **políticas** se torna importante porque da cuenta de la manera de “mirar”, entender y analizar, en este caso, las políticas de formación docente inicial.

Ball (como se citó en Miranda, 2011), desde una perspectiva crítica, conceptualiza a las políticas como “sistemas de valores y de significados polisémicos, elusivos e inestables, que atribuyen primacía a ciertas acciones o comportamientos” (p. 105). Este autor considera a la política como texto y como discurso, no de manera separada sino conformándose una a otra. También las considera como procesos y resultados.

Concebir a las políticas como texto es pensarlas como “intervenciones textuales en la práctica” (Ball, 2002, p. 23). Esta concepción nos permite analizar cómo diferentes leyes, resoluciones y memorándums ingresan a las instituciones educativas de nivel superior como textos que interpelan sus prácticas pedagógicas y sus dinámicas organizacionales cotidianas. Asimismo, posibilita estudiar cómo son apropiadas por los sujetos que conforman las instituciones, porque la política está conformada por textos escritos y estos, a decir de Ball “(a veces) la afectan”² (p. 23).

Ese texto, producido históricamente, se inserta en el contexto institucional, también histórico, e implica la introducción de “relaciones de poder” que configuran complejas “relaciones entre instituciones, políticas, textos, interpretaciones y reacciones” (p. 25). Por todo esto, no se pueden pensar las políticas de manera aislada.

Estrechamente relacionado con la política como texto, Ball también la conceptualiza como discurso, y la entiende como “prácticas que sistémicamente forman los objetos acerca de

² Los paréntesis corresponden al autor.

los cuales ellas hablan” (p. 26). Esta concepción posibilitaría dar cuenta de las disputas por la “interpretación y aprobación de las políticas”. Además, las políticas tienen efectos, por ello es relevante hacer eje en los mismos, que son “primordialmente discursivo(s)” (pp. 27-28).

Miranda (2011) analiza la **perspectiva de los “ciclos de la política”** desarrollada por Stephen Ball. En esta “trayectoria de la política” se distinguen diferentes contextos: de influencia, de producción del texto político y de la práctica, de los resultados y de la estrategia política. Sin embargo, y según lo planteado por Miranda, Ball, al revisar su producción teórica, afirma que el contexto de los resultados debe incluirse al de la práctica y el de estrategia política en el de influencia.

Los diferentes contextos son definidos como “arenas de actividad social y discursiva a través de las cuales las políticas se mueven y dentro de las cuales las políticas son producidas, reproducidas, creadas, ejecutadas” (Miranda, 2011, pp. 109-110). No constituyen una secuencia lineal, sino que se interrelacionan unos con otros. Esta conceptualización de la trayectoria de la política como no lineal aporta claridad sobre el rechazo de Ball ante la idea de la implementación de las mismas; al respecto, Miranda reafirma que “las políticas no son implementadas” (p. 115).

En el contexto de influencia, el discurso político tiene un lugar central y es construido luego de diversas disputas. En el mismo los sujetos son centrales porque “construyen significados, son influyentes, disputan, construyen respuestas, se enfrentan a contradicciones, procuran representaciones políticas” (p. 110).

En el contexto de producción del texto político, los discursos se plasman en textos, y, a partir de estos, se producen “diferentes interpretaciones y reinterpretaciones”; además, se dan procesos de negociaciones y de resistencia. (p. 112). Miranda resalta que Ball plantea el lugar del Estado en la formulación de las políticas pero que “la política se despliega más allá del

control del Estado y por la acción de otros agentes sociales en ‘arenas’ públicas y privadas” (p. 114). El poder es ejercido tanto por parte del Estado, en los diferentes niveles jurisdiccionales, como desde las instituciones educativas.

El tercer contexto es el de “la práctica”, entendido como un “contexto de acción” en el cual el texto de la política es traducido y reinterpretado por los diversos sujetos, desde un lugar activo en la construcción de significados.

Miranda avanza sobre lo que sostiene Ball en relación a los “efectos” de las políticas. Estos efectos pueden ser de primer orden y de segundo orden. Los que implican cambios “en la práctica o estructura” (p. 116) y en “los patrones de acceso social, oportunidades y justicia social” (p. 117), respectivamente.

Las políticas de formación docente inicial, en general, y para la EPJA, en particular, implicarían cambios tanto de primer como de segundo orden. Afectan las prácticas de formación de los futuros maestros y, a su vez, buscan generar nuevas posibilidades para los sujetos jóvenes y adultos.

A partir de lo expresado sobre políticas, puntualmente en este trabajo se entiende a las **políticas educativas** como políticas estatales.

Oszlak y O’ Donnell (1981) definen a las políticas estatales “como un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del estado en relación con una cuestión que concita atención, interés o movilización de otros actores de la sociedad civil” (pp. 112-113). Este concepto permite analizar las decisiones estatales en torno a la formación docente, así como también las que omite para determinadas cuestiones.

Desde desarrollos teóricos sobre la organización escolar, Carranza (2008), siguiendo a Almandoz, reconoce a las políticas estatales como “programas de acción” y como “intencionalidad” (p. 173). Esta segunda dimensión, la de la intencionalidad, es fértil para analizar las interacciones de la misma con la “de otros actores institucionales (significaciones construidas históricamente) resultando de estos ‘encuentros’ nuevos núcleos de sentido expresados como ruptura, resistencias, adecuación, reformulación, adaptación, simulación, etc.” (p. 174). Esta autora plantea el “mesonivel” como una opción tanto teórica como metodológica, cuya relevancia “se centra en una perspectiva relacional que analiza las articulaciones entre macro y micropolíticas como el producto de interpretaciones (que se han construido históricamente y pueden recontextualizarse y reformularse situacionalmente) que se expresan en diversos lugares del espacio social” (p. 174).

Desde esta perspectiva, Décimo y Maglier (2013) realizan una investigación, como parte de su Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la Educación, que se centra en las políticas de formación docente entre 2007 y 2013 en nuestro país.

A nivel nacional analizan la creación del INFD como una necesidad estatal para la regulación de las políticas y transformaciones de la formación docente. Las autoras consideran que con la Resolución 72/08 del Consejo Federal de Educación (CFE)³ “se avanza en la prescripción acerca del gobierno y la gestión del sistema nacional de formación docente” (p. 13). Sostienen que estos “lineamientos estratégicos” permitieron el “diseño e implementación

³ La Resolución 72/08 del CFE resolvió la organización y gobierno del Sistema Nacional de Formación Docente. Estableció la creación de unidades jurisdiccionales específicas para la gestión del sistema formador y fijó sus funciones: gestión y planeamiento de dicho sistema, desarrollo de la normativa, evaluación de las políticas desarrolladas, acompañamiento a las instituciones formadoras y desarrollo de vínculos con otras instituciones como escuelas y universidades entre otras. Consta de tres anexos: Reglamento Orgánico Marco para los Institutos de Formación Docente, Régimen Académico Marco para las carreras de Formación Docente y el de Concursos Docentes.

de proyectos, planes, los cuales son desplegados en las jurisdicciones y en los institutos de manera diferenciada y resignificada” (p. 14).

Al analizar la jurisdicción provincial, se centran en las acciones desarrolladas por la Dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba (DGES), a la cual definen como “la instancia institucionalizada por la provincia de Córdoba para participar de los procesos de reconfiguración, implementación e intervención de las nuevas políticas para la formación docente, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional y la creación del INFD.” (p. 14). Consideran los motivos de su creación como “una necesidad y exigencia” (p. 14) desde la jurisdicción nacional para desarrollar las políticas nacionales en cada provincia.

Subrayan que hubo posibilidades para la toma de decisiones en cada provincia e instituciones pero que las mismas siguieron y “materializaron” (p. 15) las prescripciones del INFD en lo referido a los cambios curriculares, normativas y gestión de proyectos. Caracterizan a la DGES como traductora de decisiones tomadas a nivel nacional y como mediadora con los institutos de formación. Estas funciones de traducción y mediación, en lo que hace a la especificidad de la formación docente en la orientación EPJA, será interpelada en nuestro trabajo.

En el marco del análisis de DGES, estudian dos acciones institucionales en un instituto de formación docente de la provincia de Córdoba: el Proyecto de Mejora Institucional (PMI) y la reforma curricular.

Teniendo en cuenta la problemática de esta tesis doctoral, solo me centraré en los avances que presentaron en relación a la segunda acción, la reforma curricular. Según las autoras, desde la DGES se “diseñó y formalizó la propuesta jurisdiccional como Diseños Curriculares a fines de 2008” (p. 19).

Organizaron el análisis de las acciones y estrategias que puso en práctica el instituto de formación docente a partir de tres dimensiones: la curricular y propuesta formativa, la organizacional-administrativa y la subjetiva de la perspectiva de los sujetos.

En relación con la primera dimensión, sostienen que en los directivos y docentes primó la incertidumbre y ante ella generaron un “acompañamiento entre pares mediante reuniones informales de pasillo” (p. 19). Las unidades curriculares que mayores dificultades presentaron fueron los Talleres Integradores, los espacios de Práctica y los de Definición Institucional. En relación a estos últimos sostienen que, por la premura y necesidad institucional de tomar otras decisiones, estos espacios fueron definidos parcialmente. Este hallazgo sobre las definiciones que realiza el IFD respecto a los espacios opcionales es relevante para esta investigación doctoral ya que son uno de los ejes de la misma.

Otro aporte del trabajo de Décimo y Maglier tiene que ver con la tercera dimensión, la subjetiva y perspectiva de los sujetos, en la que se propusieron mostrar las decisiones y estrategias de los formadores. Las autoras evidencian que “en lo que respecta a la selección y definición de contenidos, hubo solo acuerdos de tipo informal con los docentes para no superponer contenidos” (p. 21) y que los materiales utilizados para el dictado de las unidades curriculares fue decisión de cada docente, teniendo en cuenta las prescripciones curriculares vigentes y las orientaciones del INFD, aunque también continuaron utilizando los materiales que trabajaron antes del cambio de plan.

Una conceptualización de las políticas educativas que hace eje en lo específicamente pedagógico y reflexiona cómo las acciones del Estado a través de las normativas educativas lo posibilitan u obturan, planteada por Imén (2008), conceptualiza a las políticas educativas como “acciones del Estado” (p. 406) expresadas a través de los textos normativos que “operan y resuelven sobre la atribución de responsabilidades; [que] definen los ámbitos de gobierno (y

por tanto de decisión) y desarrollan la creación de dispositivos que condicionan la relación pedagógica” (p. 408). Ese concepto es potente porque da cuenta de la distribución de poder, por ejemplo, entre las jurisdicciones nacionales y provinciales y entre estas y las instituciones educativas y cómo esta distribución del poder se entreteje con lo pedagógico. Por ejemplo, las instituciones formadoras, al optar entre las orientaciones prescriptas como posibles para el Profesorado en Educación Primaria, deciden, a su vez, sobre diferentes estrategias para la formación de los y las estudiantes.

Desde una perspectiva antropológica, otras autoras avanzan sobre la explicación de las mismas. Achilli (1998) entiende a las políticas educativas como el “conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales –hegemónicas– como desde los distintos sujetos implicados –ya sean docentes, cooperadores, padres o grupos étnicos– las que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas” (p. 3). Apunta a las relaciones y procesos, múltiples y diversos, que se construyen cotidianamente entre las decisiones estatales y los sujetos. Les otorga un lugar preponderante a los sujetos heterogéneos, con diferentes trayectorias académicas, laborales y con diferentes posiciones dentro de la institución formadora. Este posicionamiento respecto a las políticas educativas se complementa con la no linealidad sostenida por Ball.

Esta conceptualización de la política se complementa con el planteo de Shore (2010), quien critica los desarrollos teóricos que conceptualizan la formulación de políticas públicas “como procesos lineales que vienen de arriba hacia abajo” (p. 28). Sostiene que, por el contrario, se desarrollan procesos complejos y desordenados. Sin embargo, el autor no deja de lado los propósitos regulativos de las políticas públicas, ya que estas dan cuenta de los modos de concebir el mundo y de “cómo actuar en él” (p. 31). Tienen un carácter instrumental que

busca imponer el orden y apuntan a legitimar “las decisiones tomadas por aquellos en posiciones de autoridad” (p. 32). Por último, Shore señala que las políticas públicas “construyen nuevas categorías de subjetividad y nuevos tipos de sujetos políticos” (p. 36).

Las **políticas de formación docente** forman parte de las políticas educativas (Vaillant, 2013). Estas políticas se enmarcan en el contexto político, social, económico y cultural en general, ya que entran en diálogo “con sujetos, con tradiciones, con saberes y experiencias acumuladas a lo largo de la historia” (Birgin, 2019, p. 34). También se imbrican con proyectos políticos nacionales, en general, y para el sistema educativo, en particular; en este sentido, Piovani (2013) sostiene que la formulación de políticas de formación docente debe interrogarse por “el sentido ético político cultural” (p. 224).

El lugar que tienen las políticas de formación docente no se asocia linealmente con un cambio educativo. Al respecto, Alliud (2019) considera que es necesario “relativizar la asociación mecánica y directa que suele establecerse entre la formación docente y la mejora de las escuelas” (p. 12). Las políticas de formación docente deben articularse con otras políticas económicas y sociales. No se conciben y desarrollan de manera aislada, sino en contextos complejos.

Las políticas educativas –y, por ende, las de formación docente– se manifiestan a través de leyes, documentos curriculares, documentos de mediación curricular, resoluciones, entre otros. Estas normas, como dice Rockwell (2013), llegan a los sujetos “de manera fragmentaria y contradictoria” (p. 468).

En el marco de las políticas de formación docente inicial en Argentina –y puntualmente en la provincia de Córdoba a partir del año 2008–, se aprobaron **nuevos planes de estudios** para los profesorados que implicaron cambios significativos respecto a los planes anteriores.

Ezpeleta (2004) realiza aportes interesantes para entender los cambios curriculares para la formación docente inicial cuando se refiere a las innovaciones educativas. Sostiene que las reformas poseen un “conjunto de atributos –complejidad, carácter procesual y contextual, indeterminación– [que] desmanteló un clásico supuesto de las administraciones: el de la relación lineal entre la formulación normativa de los cambios y su “ejecución” por los agentes encargados de prestar los servicios” (p. 405). Estas características rompen con la idea de que las reformas se ejecutan a manera de paquetes cerrados o enlatados, ya que se pueden dar “reformulaciones nunca previsibles desde los modelos originarios” (p. 404). Discrimina dos ámbitos de existencia de las reformas: uno “teórico”, discursivo, en el que tienen un papel central los especialistas y técnicos; el otro es el de la práctica, el de las instituciones escolares, en las que los sujetos docentes “asumen –o se supone que deben asumir– su proyección práctica” (p. 406).

Estos aportes conceptuales delinear algunas características de las políticas educativas: son públicas, estatales, procesos complejos insertos en contextos históricos determinados y en ellas se ponen en juegos las intervenciones y decisiones de diversos sujetos.

El posicionamiento en torno a las políticas educativas, que incluye a las políticas de formación docente, nos lleva a abordar su relación con las instituciones y los sujetos, ya que las mismas no pueden abordarse de manera aislada o separada de lo que sucede al interior de las instituciones de formación y del lugar que ocupan los sujetos en cuanto a su apropiación y desarrollo.

1.3.2. Políticas e instituciones educativas

Analizar las políticas públicas para la formación docente inicial nos lleva a reflexionar sobre los diversos procesos que se configuran en las instituciones de formación docente. Por ello, es necesario conceptualizar “institución escolar”. La mayoría de estas aproximaciones conceptuales giran en torno a la escuela primaria para niños y niñas; sin embargo, se constituyen en aportes potentes para pensar los Institutos Superiores de Formación Docente.

En primer término, presentaré el concepto de institución, luego el de institución escolar específicamente y por último la relación entre esta y las políticas educativas.

Un aporte específico sobre las **instituciones** lo brinda Rockwell (2018), quien conceptualiza las instituciones desde la perspectiva de Gramsci como históricas y sin “unidad interna” (p. 110). La autora toma distancia de la concepción de institución caracterizada por un orden racional en el cual las acciones de los sujetos están determinadas por lo que dictan las normativas y cuya evolución se dirige hacia “una mayor cohesión, unificación y homogeneidad social” (p. 99).

Según Rockwell (1987, 2005) y Santillán (2011) la **escuela** es una institución social, construida históricamente, que cambia a lo largo del tiempo. Es permeada y atravesada por los diversos contextos en los cuales se encuentra y que la trascienden. En la escuela se desarrollan prácticas que no son controladas totalmente por el Estado; sino que es un “campo de mediación” (Achilli, 2009, p. 146) entre las políticas estatales y las demandas de los diversos sujetos que la conforman. En esta investigación hago referencia a una diversidad de sujetos que median con las prescripciones de las políticas estatales para la formación docente inicial: autoridades institucionales, formadores de futuros formadores, estudiantes del profesorado, directivos, docentes y estudiantes de las escuelas primarias de la modalidad EPJA.

Según Ezpeleta y Rockwell (1983) las escuelas son instituciones en las que se encuentran las políticas públicas para la educación y las “clases subalternas” (p. 71), en la que se ponen en juego los intereses tanto de las políticas educativas como los de cada escuela y de los sujetos que las conforman.

Cada institución escolar es la conjunción de múltiples historias: de la conformación del sistema educativo, de las diversas políticas educativas (en nuestro caso las de formación docente), de la historia institucional y de los sujetos que la conforman.

Estos referentes conceptuales permiten pensar la escuela como parte de un sistema educativo, de un contexto histórico y social, no aislada. Y, por otro lado, como el espacio en el que se desarrollan diferentes procesos, donde se interrelacionan diferentes sujetos.

1.3.3. Políticas, instituciones educativas y sujetos: procesos de apropiación

Otro subeje conceptual que ofrece herramientas para la construcción del objeto de estudio es el de los sujetos. Parto de considerar a los sujetos como históricos, activos y constructores de sentido, un “sujeto entero” como sostiene Ezpeleta (1992), quien recupera a Heller y la reformula a partir de otros autores como Gramsci, Aricó y Holloway.

Un punto central para pensar a los sujetos es su relación con las condiciones estructurales de vida. Los sujetos no viven aislados sino en relación con otros sujetos, ya que “no existe sujeto fuera de las relaciones sociales” (Achilli, 2009, p. 73). Y este, a su vez, desarrolla actividades en el marco de ciertas delimitaciones de la estructura social, como sostiene Gramsci retomado por Rockwell (2018); por ello es fundamental analizar sus relaciones y su cotidianeidad.

A partir de estas diferentes relaciones sociales, contextuales e históricas, los sujetos construyen sentidos. Por ello no se pueden analizar dichos sentidos desanclados de los aspectos que estructuran la vida de los sujetos. Se constituye así una relación entre sujetos, sentidos y condiciones de vida (Achilli, 2005; Montessinos y Shoo, 2013).

Los sujetos docentes y estudiantes trabajan, estudian, participan y desarrollan parte de la vida cotidiana en las instituciones escolares. Allí se desarrollan procesos sociales y culturales, en los que se interrelacionan las intencionalidades de los sujetos y las características de los contextos. Estas últimas obturan o posibilitan las acciones de los sujetos. En este marco, los sujetos usan y se apropian “de los recursos culturales disponibles” (Rockwell, 2004, p. 2). Es en esta cotidianeidad de la institución “donde se encuentra ‘en acto’ la relación entre el sujeto y la institución” (Ezpeleta, 1992, p. 29).

En relación con las políticas educativas e instituciones escolares, considero a los sujetos como constructores de las políticas públicas, aunque no siempre de manera coherente, sino más bien contradictoria (Ezpeleta, 1992). Los sujetos participan (activamente o no), se apropian y significan estas políticas de manera diferente. Pensar en procesos de apropiación se relaciona con abordar la “puesta en acción” de las políticas públicas y no la reproducción de las mismas.

Dos investigaciones aportan elementos importantes para este trabajo, porque analizan lo que sucede localmente –desde un enfoque relacional y socioantropológico– y los sentidos construidos por sujetos docentes y estudiantes en relación a los nuevos diseños curriculares para la formación docente.

Petrelli (2014) desarrolló una investigación desde un enfoque histórico-etnográfico y relacional, sobre la implementación⁴ del plan de estudios a partir del año 2009 para el Profesorado de Educación Primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Parte de la consideración de la política pública como “un proceso en el cual intervienen diversos actores que disputan su direccionalidad, en condiciones desiguales” (p. 65). Desde su posicionamiento teórico recupera a Rockwell al dar cuenta de la complejidad de la relación entre lo prescripto por la política y lo que sucede cotidianamente en una institución escolar, relación que puede abarcar un amplio abanico de posibilidades.

Esta investigación abordó los significados construidos por los diversos sujetos que conforman un instituto de formación docente sobre las modificaciones realizadas en el plan de estudios, cómo se pone en práctica “lo que se expresa en la letra de la política” (p. 68) y los procesos institucionales que se desarrollan en torno a esta política. Realizó entrevistas a estudiantes de los últimos años del profesorado, a egresados y a una de las autoridades de la institución formadora; observaciones de clases y de diferentes momentos de cotidianeidad del instituto y análisis de los diseños curriculares para los profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria.

Las reflexiones realizadas por Petrelli se constituyen en antecedentes significativos para este trabajo de investigación porque avanzan sobre dos cuestiones: la primera, los sentidos otorgados por los estudiantes a las “prácticas” propuestas por el nuevo plan de estudios. Estos se ubican “entre la denuncia y la demanda” (p. 71). Las prácticas son consideradas por los estudiantes como positivas ya que permiten el acercamiento a las escuelas y comprender lo que se estudia en otras unidades curriculares del profesorado.

⁴ Se sostiene el término “implementación” porque es el utilizado por la autora, aunque sostendré otro posicionamiento.

La segunda cuestión tiene que ver con la “implementación” del nuevo diseño curricular. La autora sostiene que las políticas educativas “se insertan en las tramas preexistentes de las instituciones, más allá de la ‘racionalidad’ que busquen establecer desde la letra” (p. 70). Sostiene que dicho diseño se ha desarrollado sobre la reforma curricular del año 2000 y se vio acelerado por la creación del Instituto Nacional de Formación Docente. Concluye que “la recontextualización que la jurisdicción hace de la política y la apropiación /adaptación de la misma a nivel de las instituciones no son procesos paralelos sino yuxtapuestos, que se superponen” (p. 75).

Berardi y Nemcovsky (2016) desarrollan una investigación de corte socio antropológico en la cual analizan las tensiones entre políticas y sujetos en torno a la implementación⁵ del Programa Escuela Abierta que fue desarrollado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Argentina). A diferencia de la investigación desarrollada por Petrelli, este estudio se centró en “en los sentidos construidos por docentes que desarrollan su práctica en el nivel terciario en distintos Institutos de Formación Docente (IFD) de la ciudad de Rosario, respecto de la práctica docente y las políticas socio-educativas” (p. 2). Se trató de una investigación de carácter intensivo, se realizaron registros etnográficos de la totalidad de las jornadas realizadas en el marco del Programa de referencia y de revisión documental.

Las investigadoras identificaron “tensiones que se ponen en escena en el complejo proceso que supone el juego implementación/adaptación de políticas a nivel local” (p. 9). Una de las tensiones se da entre la consideración de los cambios curriculares planteados por parte de la propia política como innovadores y las consideraciones de los docentes, quienes sostienen

⁵ Al igual que en la investigación anterior, se sostiene el término “implementación” ya que es el que desarrollan las autoras.

que no se recuperaron las experiencias de formación anteriores ni las dificultades cotidianas para desarrollar su trabajo docente. Otra tensión que muestra este estudio es la que se desarrolla entre la concepción de la escuela como “descuartizada/fragmentada – escuela que se hace todos los días” (p. 6). Las políticas educativas presentan una escuela fragmentada; en cambio, los docentes consideran necesarios los espacios de discusión para la construcción de “contraproyectos” (p. 7) de los cuales se sienten partícipes.

Otro concepto relacionado con los sujetos es el de **apropiación**. Entiendo por apropiación a la “relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos” (Rockwell, 1987, pp. 30-31). Esta tiene diferentes dimensiones: es múltiple, relacional, transformativa y arraigada a conflictos sociales, ya que los sujetos se apropian de los recursos de manera diferenciada mediante una selección de los mismos y los reinterpretan (Rockwell, 2005).

Este concepto permite pensar los procesos de apropiación de los marcos regulatorios sobre la formación inicial por parte de los diversos sujetos (directivos y docentes) que actúan e interactúan en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Así también, reflexiono sobre la reinterpretación de las prescripciones ministeriales teniendo en cuenta los procesos de conformación de los institutos de formación, los debates teóricos y políticos sobre la formación docente inicial a nivel locales, provinciales y nacionales. Esta apropiación se arraiga en determinados conflictos a medida que se ponen en marcha los nuevos planes de formación, como, por ejemplo, los relacionados con la preocupación por la retención de la matrícula, la movilidad de los estudiantes, las especificaciones en la titulación, entre otras. Puntualmente, en los ISFD que han optado por la orientación Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, las tensiones están referidas a los contenidos a abordar en los tres seminarios optativos, la designación de profesores con formación específica para el dictado de los mismos,

el sistema de correlatividades, la articulación entre los seminarios entre sí y con las otras unidades curriculares.

Hacer eje en los procesos de apropiación permite abordar también los procesos de resistencia: quiénes resisten, a qué resisten, cómo se configuran los procesos y los diferentes niveles en los que se desarrollan, ya sea al interior de los equipos técnicos nacionales y/o provinciales con las autoridades ministeriales, o en las instituciones formadoras a partir de las interacciones de los docentes formadores con las autoridades de la institución, con sus colegas, con los estudiantes, entre los propios estudiantes, futuros maestros.

El concepto de apropiación otorga una posición activa de los sujetos en relación con las regulaciones estatales. Este posicionamiento se distancia de la consideración de los sujetos como meros ejecutores de órdenes que “bajan desde el ministerio”. A partir de las apropiaciones de los sujetos estas normas se reconfiguran, se adaptan, se resisten, se “reescriben” en las prácticas cotidianas que se desarrollan en los institutos superiores de formación docente inicial, no de una manera unívoca, sino que, a veces, de manera indeterminada (Ezpeleta, 2004).

El concepto de apropiación anuda la conceptualización de políticas educativas, instituciones y sujetos. Los diferentes desarrollos conceptuales abordados en este capítulo sobre el campo de la formación docente y de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (de políticas educativas; instituciones y sujetos) implican un determinado posicionamiento teórico desde el cual procuraré dar cuenta del proceso de formación docente inicial en Educación de Jóvenes y Adultos en la provincia de Córdoba, a partir del año 2006 hasta el 2015.

CAPÍTULO II. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Introducción

En el presente capítulo explicitaré la construcción del problema de investigación, el enfoque metodológico abordado y el proceso analítico llevado a cabo en este trabajo de investigación.

En primer término, describiré el trayecto que realicé en campo de la EPJA y la formación docente como parte de la construcción de este problema de investigación.

En segundo término, abordaré la construcción de este en relación con la perspectiva teórica adoptada y metodológica llevada adelante.

Finalmente, describiré el proceso analítico desarrollado.

Los objetivos del presente capítulo son:

- describir la construcción del objeto de estudio;
- exponer el enfoque metodológico desde la cual se desarrolló este trabajo;
- explicitar las estrategias metodológicas utilizadas en la presente investigación.

2.1. Trayectos recorridos que condujeron al tema de investigación y a la construcción del problema en el campo de la EPJA: docencia, investigación y extensión

La preocupación por investigar la formación inicial de maestros surge a partir de mi participación como alumna en la asignatura Problemática de la Educación de Adultos y en el Seminario de Alfabetización y Educación Básica en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Este interés por el campo de la EPJA se puso en juego durante la formación de grado en el Seminario Práctica de la Investigación Educativa al realizar un “ejercicio de investigación” (Achilli, 2005,

p. 13) sobre *El uso de material escrito en el marco de una propuesta didáctica en la educación básica de adultos*⁶.

Este ejercicio fue profundizado en el Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la Educación, titulado *Oralidad y escritura en las aulas de adultos*⁷. En él estudiamos las prácticas de oralidad y de escritura en el espacio áulico de dos escuelas primarias para jóvenes y adultos en dos barrios de la ciudad de Córdoba. Realizamos el trabajo desde un enfoque etnográfico, con observaciones de clases, entrevistas a las docentes y encuestas a los estudiantes. Ambas docentes eran maestras de grado formadas para trabajar en la escuela primaria común para niños y niñas y no habían recibido formación específica para enseñar a jóvenes y adultos. Dos hallazgos fueron relevantes; uno, que la oralidad se desarrollaba como un evento casual y sin aparentes intenciones didácticas. Ella permitía que los sujetos (maestras y estudiantes) expresaran sus ideas y debatieran en una relación de horizontalidad en la cual la maestra no se erigía como la única portadora del saber en el espacio escolar. El otro hallazgo es que la escritura estaba vertebrada por la copia. En esta práctica de copia era la maestra quien determinaba qué, cómo y cuándo escribir, por lo que se configuraba como la autoridad que poseía el saber legítimo.

Quiero señalar también mi recorrido en actividades de extensión universitaria y recuperar los trabajos realizados con maestros de la modalidad de jóvenes y adultos de la Municipalidad de Córdoba (años 2005, 2006, 2011, 2015), como así también mi participación en diferentes seminarios optativos desarrollados desde la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba con la

⁶ Trabajo realizado con Marta Frasson, Andrea Pisarello y Gladys Roldán; asesorado por la Dra. Adela Coria, en el año 2001.

⁷ Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la Educación realizado con Marta Frasson y dirigido por la Dra. Adela Coria, presentado en el año 2007.

participación de alfabetizadores y docentes de la modalidad. Estos trabajos me permitieron reflexionar sobre las prácticas de enseñanza con jóvenes y adultos. Por ejemplo, pensar en la infantilización de las mismas (Lorenzatti, 2004, 2009, 2011) y en las trayectorias de formación docente que habilitan para desempeñarse en la EPJA.

La participación en dos actividades estrechamente relacionadas con la formación inicial de maestros y maestras en EPJA fue relevante para iniciar este trabajo de investigación. La primera de ellas, la colaboración en la *Jornada de Formación para profesores de los Institutos de Formación Docente a cargo de espacios curriculares correspondientes a la orientación Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*⁸. La otra fue la participación en el Proyecto *Estudio de la situación de las políticas de formación docente para educación de jóvenes y adultos y educación rural en países del Mercosur*⁹; que me permitió adentrarme en la formación inicial de docentes de nivel primario de jóvenes y adultos de otros países latinoamericanos como Brasil, Uruguay y Paraguay.

Además, integré el equipo de trabajo que realizó el asesoramiento a formadores de un ISFD para la construcción y desarrollo de una propuesta de formación específica en Educación de Jóvenes y Adultos: el Postítulo en Actualización en Educación de Jóvenes y Adultos¹⁰. Este trabajo implicó diversas instancias. En primer término, formé parte de una instancia de

⁸ Realizada el 25 de julio de 2012, coordinada por la Dra. María del Carmen Lorenzatti y coorganizada por el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, la Cátedra Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos de la Escuela de Ciencias de la Educación y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

⁹ Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM). Red Universidad Nacional de Córdoba. Marzo de 2014 a noviembre de 2015. Resolución N° 42 de 2015. Prosecretaría de Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Córdoba.

¹⁰ Proyecto “Asesoramiento sobre educación de jóvenes y adultos con docentes de un Instituto de formación docente”. Desarrollado desde el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon – Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba. Anteproyecto de Convenio Marco de Colaboración aprobado por Resolución Rectoral N° 3449 / 2008.

asesoramiento sobre educación de jóvenes y adultos al equipo docente y directora del ISFD; luego participé en la construcción de la propuesta del postítulo y finalmente me desempeñé como docente en los ejes: “La práctica pedagógica en educación de jóvenes y adultos” y “Sistematización de la práctica pedagógica como estrategia de producción de conocimiento” en la totalidad de cohortes dictadas. Este trabajo permitió pensar y discutir sobre el perfil del docente que trabaja en la modalidad, cuáles podrían ser los modos de llevar a cabo esta formación y cómo relacionar la formación docente inicial y la formación en servicio.

En el espacio de la investigación, profundicé este interés al integrar dos equipos de investigación (desde 2004 hasta la actualidad). En ambos se desarrollan diversas líneas de investigación en relación a educación rural y de jóvenes y adultos: políticas, sujetos, contextos, conocimientos, instituciones, prácticas, educación básica, acceso y apropiación de la cultura escrita. Uno de ellos se asienta en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC y el otro en la Universidad Nacional de Chilecito. Actualmente participo como investigadora en los proyectos: *Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimientos*¹¹ y *Educación rural y educación de jóvenes y adultos en la provincia de La Rioja. Un estudio de caso en el Dpto. Chilecito*¹².

Estos espacios de investigación me posibilitan, como sostiene Elena Achilli, se “‘aprende’ a investigar ‘investigando’” y “junto a un ‘maestro/a’” (Achilli, 2005, p. 12) y también con colegas de manera colectiva y colaborativa.

¹¹ Proyecto dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon – Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba. Financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT) y por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECYT).

¹² Proyecto dirigido por la Dra. María Rosa Brumat. Universidad Nacional de Chilecito. Resolución Rectoral 883-18. Universidad Nacional de Chilecito.

La investigación y las actividades de extensión, estrechamente relacionadas entre sí, potenciaron reflexiones e interrogantes en torno a la preocupación compartida tanto por los maestros de jóvenes y adultos como por los alfabetizadores voluntarios sobre cómo enseñar a leer y escribir, lo cual pareciera dar cuenta de la falta de formación específica para desarrollar prácticas educativas (y no solo escolares) con jóvenes y adultos.

En cuanto a la docencia en el ámbito universitario, inicié mi formación como profesora adscripta a la Cátedra Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos en el año 2011 y hasta mediados de 2012. Luego continué como profesora asistente, cargo en el que me desempeño en la actualidad. Este trabajo como docente me permite continuar profundizando en las problemáticas del campo de la EPJA y ponerlas en relación con la formación docente, tanto la inicial como la continua.

Este recorrido formativo, laboral, en investigación y extensión universitaria centrados en el campo de la EPJA me llevaron a investigar cuáles son y cómo se construyen las propuestas de formación docente inicial para el Profesorado de Educación Primaria con orientación en EPJA, desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional hasta el año 2015 en la provincia de Córdoba. A partir de esta pregunta principal, en un primer momento se desprendieron otras: en relación con la orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos ¿cómo se decidieron o construyeron los lineamientos curriculares en la provincia de Córdoba? ¿Cuál era su relación con los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial (LCN)? Es decir, ¿cómo se establecen y deciden los contenidos a enseñar en los espacios de definición institucional? Respecto a la mirada específica de los espacios curriculares, ¿qué se enseña en ellos? ¿Cuáles son los contenidos que se proponen y desarrollan en los institutos de formación docente? ¿Qué se enseña sobre la heterogeneidad de los sujetos jóvenes y adultos

destinatarios de la EPJA? ¿Qué se enseña sobre los saberes que los jóvenes y adultos han construido en sus experiencias escolares, laborales y sociales? ¿Cuál es la mirada del sujeto joven y adulto destinatario de la EPJA que se construye el trayecto de la formación docente inicial? ¿Cómo se enseña a los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria a desarrollar una propuesta educativa para la modalidad de la EPJA? ¿Cuáles son las trayectorias de formación y laborales de los profesores a cargo de los diferentes seminarios de la orientación en EPJA?

2.2. Construcción del objeto de estudio y el enfoque metodológico

Este trabajo de investigación se enmarca en un enfoque etnográfico y “relacional” (Achilli, 2005, 2009) ya que se ponen en relación tres dimensiones: la de las políticas educativas, la institucional y de los sujetos de una problemática como es la formación docente inicial con orientación en EPJA entre los años 2006 y 2015 en la provincia de Córdoba, para dar cuenta de la complejidad de dicho proceso de formación.

Esta decisión estuvo estrechamente relacionada con el posicionamiento teórico construido que concibe a las políticas educativas y sus “trayectorias” no lineales en contraposición la idea de “implementación”; a las instituciones escolares como históricas, en las que dichas políticas son apropiadas por los sujetos; y a estos como constructores de sentidos en el marco de determinadas condiciones. La etnografía permite recuperar “desde una mirada crítica la complejidad de los procesos de la práctica, el impacto y los efectos de la política” (Miranda, 2011, p. 108).

Se trata de un estudio en caso, ya que, siguiendo a Geertz (2003), estudié las relaciones entre las diferentes dimensiones que conforman el problema de investigación en un instituto de

formación docente inicial en el cual se desarrollaba una propuesta formativa orientada en EPJA; y no se trató del estudio de ese ISFD en particular. Tal como lo expresa Achilli: “no estamos estudiando, por ejemplo tal o cual institución, sino una problemática determinada que en ella se despliega” (2005, p. 65).

Este estudio no pretende realizar generalizaciones; los procesos que se desarrollaron en este instituto de formación docente no necesariamente se replicarán en otro/s. Sin embargo, puede ser representativo para reflexionar en torno a la formación docente inicial orientada, en este caso la EPJA.

Este trabajo de investigación partió del supuesto de que el reconocimiento de la EPJA como una de las ocho modalidades del sistema educativo de nuestro país profundizaba la necesidad de una formación específica de los futuros maestros. Y que esa especificidad tenía eje en la construcción de conocimientos dentro del marco del proceso formativo institucional en dos puntos: la heterogeneidad de los sujetos y los conocimientos construidos por los jóvenes y adultos en otros espacios sociales, además del escolar. Así, sujetos y conocimientos se constituían en puntos nodales de la formación docente inicial específica en EPJA.

El posicionamiento teórico adoptado, el proceso analítico llevado adelante y las decisiones tomadas en el marco de la investigación permitieron construir el objeto de investigación, entendiendo a la formación de los futuros maestros de jóvenes y adultos como un proceso multidimensional en el que se entretajan otros diversos procesos al interior del mismo. Asimismo, en él se ponen en juego las posibilidades brindadas por las políticas educativas nacionales y provinciales para la construcción de una propuesta formativa institucional, así como la configuración de sentidos acerca de los sujetos jóvenes y adultos y las prácticas de

enseñanza con ellos. Este proceso se da partir de ciertas condiciones de posibilidades que se entraman con prácticas institucionales y formativas previas; de intereses y posibilidades de los sujetos y de una multiplicidad de conocimientos.

2.3. Trabajo de campo: selección del referente empírico y las estrategias metodológicas

En este apartado daré cuenta del trabajo de campo realizado, tanto de las actividades desarrolladas como de las decisiones tomadas siguiendo la perspectiva teórica y metodológica en la que se sostuvo esta investigación.

En el proyecto inicial se planificó realizar parte del trabajo de campo en dos ISFD que hubieran optado por la orientación en EPJA; sin embargo, al analizar la complejidad que implicaba abordar las tres dimensiones constitutivas de esta investigación, decidí desarrollarla en un solo instituto de formación. De esta manera, en el presente trabajo realicé una “delimitación espacial, (y) temporal” (Achilli, 2005, p. 54).

Desde el proyecto de investigación, la sanción de la Ley de Educación Nacional fue parte del recorte, ya que, a partir de ella, la EPJA es una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional y luego, a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, es una de las orientaciones posibles para el Profesorado de Educación Primaria.

Tenía claridad sobre cuál era el inicio del estudio. Sin embargo, definir cuál sería el punto para cerrar dicha delimitación temporal fue una decisión que se tomó en el transcurso del propio proceso de investigación y estuvo estrechamente relacionada con la dimensión política.

Decidí que abarcara hasta el año 2015 por dos motivos. El primero, porque en ese año finalizaba la gestión educativa en la que se gestó la LEN, el INFD y las resoluciones (24/07 y 30/07, entre otras) que marcaron el rumbo de la FDI en los años siguientes. El otro motivo fue que en el año 2015 la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba emite el Memorandum 01/2015, por el cual dos de los seminarios de definición institucional (de 64 horas cada uno) correspondientes a las orientaciones (entre ellas la EPJA) serían destinados al dictado del *Trayecto de Lengua Extranjera: Inglés*. Esta reasignación de dos de las unidades de definición institucional a la enseñanza de Inglés implicó la no continuidad del dictado de la mitad de los espacios/ UC correspondientes a la formación orientada.

2.3.1. El referente empírico

El referente empírico de este trabajo de investigación fue el ISFD, “espacio social” (Achilli, 2005, p. 53) en el cual se desarrolló la otra parte del trabajo de campo. Este instituto de formación docente pertenece a una cooperativa de trabajo, fue creado en el año 1983, es público de gestión privada, se encuentra en una localidad del interior de la provincia de Córdoba, funciona en el turno vespertino y comparte el uso de las instalaciones edilicias con los niveles educativos primario y secundario. Tiene una doble dependencia jurisdiccional: la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza (DGIPE) y la Dirección General de Educación Superior (DGES).

La decisión de realizar el trabajo de campo en este instituto estuvo relacionada con sus características, ya que tenía una trayectoria formativa relacionada con la educación de jóvenes y adultos y, al momento de realizar el trabajo de campo, desarrollaba la totalidad de los espacios de definición institucional en la orientación en EPJA. Estas características del ISFD me

permitieron “encontrar un lugar que corresponda a las preguntas de la investigación” (Rockwell, 2009, p. 53) y, además, este instituto me habilitó el acceso.

Al tratarse de un espacio accesible, pero a la vez “reglado” (Achilli, 2005, p. 65), fue necesario realizar una reunión con la autoridad institucional para presentar el proyecto de investigación y pautar las próximas actividades con el propósito de respetar la organización institucional y la disponibilidad de tiempos de la autoridad, las formadoras y las estudiantes para llevar adelante las entrevistas y observaciones de clase.

2.3.2. Estrategias de recolección de información

En el marco del trabajo de campo, realicé análisis de diversos documentos; entrevistas; observaciones de clase y de una reunión de profesores de los espacios de definición institucional; y charlas informales (tanto personales como telefónicas) durante los años 2014, 2015 y 2016. Luego de sucesivos análisis y escrituras de este trabajo, consideré necesario realizar nuevas entrevistas a la directora y exdirectora en el año 2020.

Mi experiencia en el ISFD fue prolongada durante los años 2014, 2015 y 2016, en los cuales interactué con diferentes sujetos: autoridades nacionales, institucionales, profesores, estudiantes.

2.3.2.1. Análisis del corpus documental.

El corpus documental abarcó diversas leyes, resoluciones ministeriales, memorándums de las diferentes direcciones de nivel, diseños y propuestas curriculares.

La tabla que se muestra a continuación da cuenta de los diversos documentos –textos de la política educativa– analizados en esta investigación. Se encuentra organizada según la jurisdicción –nacional o provincial– y los tipos de normativa.

Tabla 1*Corpus documental*

Tipo de Documento	JURISDICCIÓN	
	NACIONAL	PROVINCIAL
Leyes	Ley Federal de Educación 24195 (1993)	
	Ley de Educación Nacional 26206 (2006)	
		Ley de Educación Provincial 9870 (2010)
Resoluciones	Resolución 22/07 del Consejo Federal de Educación	
	Resolución 23/07 del Consejo Federal de Educación (Plan Nacional de Formación Docente)	
	Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial)	
	Resolución 30/07 del Consejo Federal de Educación	
	Resolución 74/08 del Consejo Federal de Educación (Reemplazo Capítulo VI Titulaciones para las carreras de Formación Docente)	Resolución 628/08 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Diseño Curricular Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria)
	Resolución SE 44/09 (Comisión Federal de Evaluación de Títulos de Formación Docente)	Resolución 290/09 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Rectificación Anexos I y II de la Resolución 628/08)
		Resolución 566/09 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Denominación del título Profesor/Profesora de Educación Primaria)
	Resolución 118/10 del Consejo Federal de Educación (Documento base y Lineamientos curriculares – Educación Permanente de Jóvenes y Adultos)	Resolución 0269/10 de la DGE
		Resolución 412/10 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

		Resolución 979/14 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Diseño Curricular Profesorados de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria)
		Resolución 001/15 de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos (Régimen Académico para la Educación de Nivel Secundario presencial y Nivel Primario -presencial y semipresencial- y Examen Libre de la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos)
Memorándums		Memorándum 01/11 DGES
		Memorándum 02/11 DGES
		Memorándum 03/11 DGES
		Memorándum 04/11 DGES
		Memorándum 09/11 DGES
		Memorándum 11/11 DGES
		Memorándum 01/11 DGES y DGIPE
		Memorándum 03/12 DGES
		Memorándum 12/12 DGES
		Memorándum 14/12 DGES
		Memorándum 05/13 DGES
		Memorándum 06/13 DGES
		Memorándum 07/13 DGES
		Memorándum 01/15. DGES
Otros documentos		Propuesta Curricular Nivel Primario 1ª y 2ª Ciclo EGB 1997
		Documentos para la concertación Serie A, N° 11 Bases para la organización de la formación docente
		Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario - EPJA (2008)
		Documento para la discusión del Marco Referencial del Diseño Curricular - DGES
		Documento de consulta a los ISFD para la revisión de la estructura y dinámica curricular s/f
		Postítulo de Alfabetización en Lengua Inglesa (Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa)
	Documento: Aportes para pensar el Reglamento Orgánico Marco en un proceso participativo de construcción provincial (DGES, 2011)	

Tabla 1. Elaboración propia.

2.3.2.2. Las observaciones de clase y de reunión de profesores.

Las observaciones de clases se realizaron en la totalidad de los espacios de definición institucional y en unidades curriculares (en adelante UC) de la formación común (en adelante FC): Problemáticas Socioantropológicas en Educación (FC – Primer Año), Seminario I: Problemáticas de la Educación de Jóvenes y Adultos (orientación EPJA – Primer Año), Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar (FC – Segundo Año), Seminario II: La enseñanza en la EPJA (orientación EPJA – Segundo Año), Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos (orientación EPJA – Tercer Año), Trabajo de Campo y Práctica Docente (orientación EPJA – Cuarto Año). A partir de una primera lectura y análisis del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria (DCPEP), decidí observar clases de las dos UC de la FC por su relación con temáticas relevantes y relacionadas con el campo de la EPJA.

Para las observaciones de clase realicé registros de campo, toma de notas en lápiz y papel y algunas fueron grabadas, para lo cual consulté la posibilidad de hacerlo y solicité autorización a todos los participantes. Tanto docentes como estudiantes autorizaron las mismas. En algunos casos –también con autorización de los participantes– tomé fotografías de lo que se escribía en el pizarrón. Luego unifiqué todos los registros en un solo documento digital (la toma de notas, las desgrabaciones e imágenes).

El registro de campo tenía el siguiente formato:

Figura 1

Formato de registro de trabajo de campo

Registro de.....		
Día de de ...		
Observador: Gloria		
Tiempo	Lo que pasa – lo que se dice	Impresiones

Figura 1. Elaboración propia.

Este mismo formato fue el que utilicé para el registro de la reunión de profesores.

Procuré registrar lo que sucedía, aunque no perteneciera a la clase; por ejemplo, en una oportunidad, en el salón de actos un grupo de estudiantes ensayaba para un acto mientras en el aula se escuchaba la música y las órdenes de quien coordinaba el ensayo; esto fue registrado, ya que formaba parte de la cotidianidad del proceso formativo.

También registré las características del espacio en el cual se desarrollaba la clase: carteles informativos, ornamentación, pizarrón. En un primer momento, estas características del espacio áulico me permitieron pensar en el lugar brindado al nivel superior en el marco de la totalidad de la institución educativa. También registré la ubicación de la docente, de los estudiantes y la mía. Este registro daba cuenta no solo del número de estudiantes, sino de indicios de la cotidianidad de los espacios formativos y de la propuesta formativa.

Figura 2

Registro de ubicaciones de estudiantes, profesora y observadora

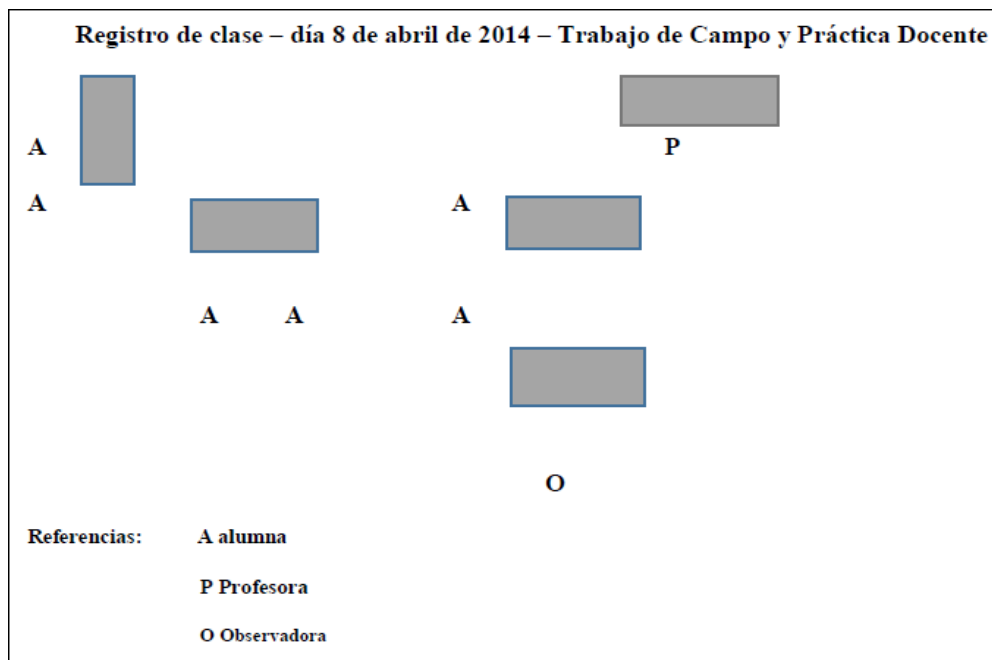


Figura 2. Elaboración propia.

En el caso de las charlas informales que mantuve con profesoras y estudiantes, antes o después de la clase, realicé narrativas que fueron incorporadas posteriormente a los registros de observación de cada clase.

Desarrollé observaciones participantes porque, como plantea Achilli (2005), no es posible separar “observar” y “participar” en búsqueda de neutralidad por parte del investigador. Destaca, además, que nuestra presencia en el campo ya “está implicando una ‘participación’” (p. 68). Mi presencia implicó intentos –tanto de las profesoras como de los estudiantes– de incentivar mi participación en las clases, a través de preguntas y comentarios; los cuales, a veces, fueron difíciles de eludir. Por ejemplo, en el inicio de una clase fui presentada a las

estudiantes a partir de mi trayectoria laboral y formativa: “me había conocido cuando era maestra, y mirá donde había llegado (a hacer un doctorado)”. Esto impulsó mi participación, imprevista, para explicar mi recorrido profesional y mi interés por continuar estudiando, entre otras cosas.

Mi presencia en el campo, especialmente en las clases, no fue invisible. Tampoco fue neutra ni acotada al momento de la realización del trabajo de campo, sino que fue construida a través de una red de relaciones laborales (como maestra, integrante de equipos técnicos del Ministerio de Educación de Córdoba, integrante de un equipo de investigación de la FFyH, entre otras) y personales. Fue necesario tener en cuenta mi visibilidad al analizar los registros de observación y de las entrevistas, fundamentalmente las realizadas a las estudiantes del profesorado, quienes –como futuras maestras– eran entrevistadas por una futura (posible) doctora.

2.3.2.3. Las entrevistas.

Realicé entrevistas “antropológicas o etnográficas ...también llamadas informales” (Guber, 2004, p. 203) en profundidad a una ex autoridad del INFD, a la exdirectora y la directora del ISFD que se desempeñaba en ese momento y a estudiantes de segundo, tercero y cuarto año del profesorado.

Todas fueron grabadas con previa autorización de cada una de las entrevistadas. Luego fueron desgrabadas y transcritas. Aclaré entre paréntesis cuando la entrevistada alargaba una palabra, usé puntos suspensivos cuando se realizaba una pausa y registré todas las repeticiones realizadas tanto por las entrevistadas como por mí.

Las entrevistas a la autoridad de INFD, a la exdirectora y a la directora del instituto fueron pautadas con anterioridad, la primera de ellas a través de otra persona que propició el contacto.

Las realizadas a las estudiantes fueron tomadas después de las observaciones de clases, por lo cual la mayoría conocía de mi presencia en el instituto y el propósito de esta. Todas fueron voluntarias y con “permiso explícito” (Rockwell, 2009, p. 53) de cada uno de los sujetos. Además de solicitar autorización a las estudiantes para grabar la entrevista, les proponía leer la desgrabación de las mismas. Una de las estudiantes solicitó leer la transcripción, por lo que, una vez realizada, pauté otro encuentro para entregarle una copia. A su vez, esta instancia se transformó en otra entrevista que fue incorporada como parte del trabajo de campo.

Bourdieu (2007) caracteriza a la entrevista como una “relación social que genera efectos ...sobre los resultados obtenidos” (p. 528) y que tiene un carácter asimétrico (p. 529). Sin embargo, la asimetría tuvo diferentes sentidos. Por ejemplo, un sentido asimétrico se planteó en la entrevista realizada a la autoridad nacional, quien de antemano fijó el tiempo de duración de la misma. Otro sentido se plasmó con las estudiantes, con quienes fue necesario procurar un clima de confianza y absoluta confidencialidad; y diferenciar esta situación a la de un examen.

Previamente preparé ejes temáticos a manera de guión. Por ejemplo, en las entrevistas a las estudiantes los ejes fueron: edad, trayectoria de formación, intereses como futura docente, miradas y reflexiones sobre el proceso formativo en relación con la EPJA. Para las estudiantes de segundo y tercer año del profesorado, un punto central de la entrevista estuvo relacionado con la experiencia de observación y registro realizada en el marco del Seminario II: La enseñanza en la EPJA. Las entrevistas a las estudiantes de cuarto año, además de los ejes mencionados más arriba, giraron sobre las prácticas de enseñanza en la escuela primaria de

jóvenes y adultos que desarrollaron en el marco del espacio de formación orientada Trabajo de Campo y Práctica Docente.

El siguiente cuadro tiene el objetivo de presentar las estrategias de recolección de información –puntualmente las entrevistas y observaciones– y los propósitos de cada una de ellas, ordenadas de manera cronológica.

Estas estrategias se entranan con el análisis documental en la construcción del objeto de estudio.

Tabla 2

Corpus de observaciones de clase, de reunión de profesores, charlas informales y entrevistas

	FECHA	Estrategia de recolección de información	Propósito
1	12 de marzo de 2014	Entrevista a la directora del ISFD	Presentar el proyecto de doctorado. Acordar pautas para la realización del trabajo de campo
2	14 de marzo de 2014	Reunión de profesores de los espacios de definición institucional de la orientación EPJA	Conocer propósitos y contenidos de cada uno de estos espacios la formación orientada en EPJA y las articulaciones entre los mismos
3	25 de marzo de 2014	Observación de clase: Trabajo de Campo y Práctica Docente (orientación en EPJA - Cuarto Año)	Indagar sobre los propósitos, contenidos, modalidades de trabajo de este espacio de la formación orientada en EPJA
4	26 de marzo de 2014	Observación de clase: Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar (FC - Segundo Año)	Indagar sobre los propósitos, contenidos, modalidades de trabajo y relación con la orientación en EPJA

5	31 de marzo de 2014	Observación de clase: Problemáticas Socioantropológicas en Educación (FC - Primer Año)	Indagar sobre los propósitos, contenidos, modalidades de trabajo y relación con la orientación en EPJA
6	3 de abril de 2014	Observación de clase: Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos (orientación EPJA – Tercer Año)	Indagar sobre los propósitos, contenidos y modalidades de trabajo
7	8 de abril de 2014	Observación de clase: Trabajo de Campo y Práctica Docente (orientación EPJA – Cuarto Año)	Indagar sobre los propósitos, contenidos y modalidades de trabajo
8	9 de abril de 2014	Observación de clase: Seminario I: Problemáticas de la Educación de Jóvenes y Adultos (orientación EPJA – Primer Año)	Indagar sobre los propósitos, contenidos y modalidades de trabajo
9	21 de abril de 2014	Observación de clase: Seminario II: La enseñanza en la EPJA (orientación EPJA – Segundo Año)	Indagar sobre los propósitos, contenidos y modalidades de trabajo
10	28 de abril de 2014	Observación de clase: Seminario II: La enseñanza en la EPJA (orientación EPJA – Segundo Año)	Indagar sobre los propósitos, contenidos y modalidades de trabajo
11	11 de noviembre de 2014	Charla informal: directora del ISFD	Se dio en el marco de una visita a la institución con el propósito de buscar los programas de las UC correspondientes al Profesorado de Educación Primaria
12	mayo de 2015	Entrevista: autoridad INFD	Indagar sobre la incorporación de la orientación EPJA en la formación docente inicial de profesores de Educación Primaria

13	19 de octubre de 2015	Entrevista: directora del ISFD	Indagar sobre el proceso de decisiones institucionales para optar por la orientación EPJA en el Profesorado de Educación Primaria
14	19 de octubre de 2015	Entrevista: estudiante tercer año (estudiante 1)	Indagar sobre su información acerca de la orientación en EPJA del profesorado que cursaba y sobre sus experiencias en espacios educativos/escolares de la modalidad
15	19 de octubre de 2015	Entrevista: estudiante tercer año (estudiante 2)	Indagar sobre su información acerca de la orientación en EPJA del profesorado que cursaba y sobre sus experiencias en espacios educativos/escolares de la modalidad
16	25 de octubre de 2015	Visualización de una red social	Indagar sobre los registros fotográficos y comentarios realizados sobre una práctica de enseñanza en una escuela primaria de la modalidad EPJA
17	26 de octubre de 2015	Entrevista: estudiante cuarto año (estudiante 1)	Indagar sobre su información acerca de la orientación en EPJA del profesorado que cursaba y sobre sus experiencias en espacios educativos/escolares de la modalidad
18	26 de octubre de 2015	Entrevista: estudiante segundo año (estudiante 1)	Indagar sobre su información acerca de la orientación en EPJA del profesorado que cursaba y sobre sus experiencias en espacios educativos/escolares de la modalidad
19	26 de octubre de 2015	Entrevista: estudiante segundo año (estudiante 2)	Indagar sobre su información acerca de la orientación en EPJA del profesorado que cursaba y sobre sus experiencias en espacios educativos/escolares de la modalidad
20	26 de octubre de 2015	Entrevista: estudiante cuarto año (estudiante 2)	Indagar sobre su información acerca de la orientación en EPJA del profesorado que cursaba y sobre sus experiencias en espacios educativos/escolares de la modalidad

21	17 de agosto de 2016	Conversación telefónica: directora ISFD	Indagar sobre la propuesta institucional de "práctica"
22	24 de agosto de 2016	Entrevista: estudiante tercer año (entrevistada el año anterior cuando cursaba segundo año)	Devolver la entrevista realizada el año anterior
23	16 de septiembre de 2016	Conversación telefónica: directora ISFD	Indagar sobre la propuesta institucional de "práctica"
24	22 de septiembre de 2016	Conversación telefónica: profesora Trabajo de Campo y Práctica Docente	Coordinar observación de clase
25	11 de octubre de 2016	Conversación informal: profesora Trabajo de Campo y Práctica Docente (Cuarto Año) y registro de observación de clase Trabajo de Campo y Práctica Docente (Cuarto Año)	Indagar sobre la propuesta para el Trabajo de Campo para el presente año
26	11 de octubre de 2016	Observación de clase: Trabajo de Campo y Práctica Docente (orientación EPJA - Cuarto Año)	Indagar sobre el trabajo final que realizaron los estudiantes en el marco del Trabajo de Campo
27	15 de noviembre de 2016	Observación de clase: Trabajo de Campo y Práctica Docente (orientación EPJA - Cuarto Año)	Indagar sobre el trabajo final que realizaron los estudiantes en el marco del Trabajo de Campo
28	9 de enero de 2020	Conversación telefónica: directora ISFD	Indagar sobre las decisiones institucionales sobre la UC Práctica Docente IV y Residencia (FC)

29	17 de abril de 2020	Conversación telefónica: exdirectora del ISFD	Indagar sobre las acciones institucionales en el campo de la EPJA anteriores a la aprobación del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria - Versión 2008
30	28 de mayo de 2020	Conversación telefónica con directora ISFD	Precisar información sobre las decisiones institucionales correspondientes a Práctica Docente IV y Residencia

Tabla 2. Elaboración propia.

Para la organización y seguimiento de esta parte del trabajo de campo, sistematicé la totalidad de lo realizado en un cuadro. El mismo cobró importancia por dos cuestiones. La primera, relacionada con la integración de las diversas formas de registro: en este aspecto procuré sostener la textualidad para “armar” un registro único que incluyera la toma de notas, –que daban cuenta de mis percepciones–; los “detalles no verbales de un acontecimiento” (Rockwell, 2009, p. 196) –como los gestos de las participantes en las clases– y las grabaciones, para otorgarle “calidad de fuente” (Achilli, 2005, p. 75). La otra cuestión es la última columna, que cobró importancia por la manera en que desarrollé el proceso de análisis, a partir del cual construí diversas categorías y subcategorías, en sucesivas y diversas etapas. La construcción de una categoría me llevaba a releer y analizar nuevamente algunos registros; la última columna me permitió “ver” en qué estado del proceso analítico se encontraba cada “documento de análisis” y cuáles me faltaba releer para avanzar en un nuevo análisis.

El cuadro presenta distintos colores que muestran las distintas estrategias desarrolladas y los sujetos entrevistados.

Tabla 3

Organización y seguimiento de las observaciones de clase, de reunión de profesores, charlas informales y entrevistas

	Fecha	Motivo	Registro de campo	Grabaciones	Fotos	Nombre archivo	Impresión	Estado análisis
1								
2	14 de marzo de 2014	Reunión de profesores de los espacios de definición institucional de la orientación EPJA	SI	SI	NO	Registro reunión profesores EDJA 14 de marzo de 2014	Subido al drive No lo imprimí porque son 84 p	Analizada completa y desagregada en categorías
3	25 de marzo de 2014	Observación de clase: Trabajo de Campo y Práctica Docente (orientación en EPJA - Cuarto Año)	SI	SI (dos partes)	SI	Desgrabación clase 25 de marzo de 2014 Trabajo de campo parte 1 Registro clase 25 de marzo de 2014 trabajo de campo foto	SI	Analizada completa y desagregada en categorías Relief "enseñanza con jóvenes y adultos"

Tabla 3. Elaboración propia.

2.4. El proceso de análisis

Tres categorías analíticas atraviesan este trabajo, cada una de ellas relacionada con los referentes empíricos que desarrollaré a continuación.

En este análisis de documentos normativos, la categoría central fue la de “lugar” (De Certeau, 2000) en el “mapa de saber” (Davini, 1998) de la modalidad EPJA en la LEN, LEP, resoluciones ministeriales, diseños curriculares para la FDI y propuestas curriculares para los diferentes niveles y modalidades. Davini sostiene que “el plan de estudio ...organiza y regula el proceso de formación, define los límites del conocimiento a transmitir, considerado para el desempeño del rol. Expresan, así, ‘mapas de saber’” (p. 13). El “mapa” prescribe la organización de los conocimientos de los futuros maestros de jóvenes y adultos. Ubicar los conocimientos en relación a la EPJA ayuda a entender esa organización y si se consideran necesarios o no para el futuro desempeño docente.

Para De Certeau, un mapa posee el modelo: “Al lado de la cocina, está la recámara de las niñas” (2000, p. 131). El “lugar” es “el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia, ...es una configuración instantánea de posiciones” (p. 129).

Así, la categoría “**lugar en el mapa**” permite analizar las posiciones de la EPJA (en plural, no una posición única) y de los conocimientos relacionados con ella en los diversos documentos.

La otra categoría analítica fue la de **apropiación**, concepto desarrollado en el capítulo anterior. Esta categoría permitió analizar los diferentes procesos que desarrollaron las autoridades y las formadoras del instituto.

Y la tercera, entonces, refiere a los **significados contruidos** por las estudiantes del profesorado en torno a la escuela y los sujetos de la modalidad EPJA en diferentes momentos de su proceso formativo. Estos significados son entendidos como las miradas de los sujetos y se ponen en juego en la formación docente inicial, como lo plantea Rockwell refiriéndose a la

“visión de los nativos” de Malinowski (2009, p. 23). La construcción de estos significados se analizó entramada con sus experiencias escolares anteriores al profesorado y, a su vez, en el marco del proceso formativo.

A partir de los análisis de los referentes empíricos surgieron dos categorías transversales a las tres dimensiones. Una, a partir de lo planteado por Brumat y Ominetti (2007) es la de relación, a manera de intersección, entre la EPJA y la FD. La otra, es la de paralelismo, entendida como la distancia o separación entre dichos campos.

Teniendo en cuenta las categorías antes mencionadas y a los fines de presentar el proceso analítico, separaré el mismo en dos: uno correspondiente el análisis del corpus documental y el otro realizado con las entrevistas, conversaciones informales y observaciones de clases y reunión de profesores. Estos procesos, aunque diferentes, fueron simultáneos.

2.4.1. El análisis de los documentos: la “letra de la política”

A partir de la categoría analítica “lugar en el mapa” de la modalidad EPJA, analicé leyes, resoluciones, memorándums, las dos versiones del DCPEP y otros documentos; considerándolos como “la letra de la política” (Petrelli, 2014, p. 65).

El análisis estuvo restringido “a lo que se escribió” (Rockwell, 2009, p. 151), esto significa que no avancé sobre la trama de negociaciones y resistencias previas y posteriores a la publicación de cada normativa y documento.

El primer punto que tuve en cuenta en el análisis es que se trata de documentos que el Estado, tanto nacional como provincial, hizo públicos; no se trató de textos de difícil acceso ni confidenciales. El acceso a los mismos fue a través de páginas web sin necesidad de acudir a personas que me permitieran llegar a los mismos (Muzzopappa y Villalta, 2011). Conforman un corpus documental de acceso público.

En primer lugar, realicé una lectura del texto completo, a modo de primer acercamiento y luego abordé parte por parte. Por ejemplo, en el caso de la LEN y la LEP, fue necesario reconocer la estructura organizativa de cada una de ellas (títulos, capítulos, secciones, apartados, artículos, incisos) para luego avanzar en el estudio de lo que cada ley sostenía en relación a la EPJA y a la FD.

Al analizar el lugar de la EPJA en las leyes vigentes, me centré, en un primer momento, en los objetivos y criterios expresados en la LEN y la LEP. Estos primeros análisis requirieron que “volviera” a estudiar las definiciones dadas acerca de la educación de jóvenes y adultos en cada una de las leyes. Esto me llevó a “re” estudiar la Ley Federal de Educación y también a profundizar en el planteo del derecho a la educación en cada una de ellas. Así, en la medida en que profundizaba el estudio de un eje, se hizo necesario estudiar otras normativas.

Para profundizar sobre la formación docente –no específicamente la FDI– realicé un cuadro comparativo entre la LEN y la LEP, que transcribo a continuación.

Tabla 4

Cuadro para analizar la FD en la LEN y la LEP

	LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL	LEY EDUCACIÓN PROVINCIAL	Primeros análisis
Nombre del apartado			
Perfil docente			
Deberes de los docentes			
Finalidades de la formación docente			
Definición de docencia			
Formación Docente Inicial			
Metas para la formación docente			

Tabla 4. Elaboración propia.

Luego analicé lo referido a la FDI. Para ello, en un primer momento, abordé la Resolución 24/07 del CFE y el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Córdoba en su versión 2008.

Para el análisis de la Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación hice hincapié en los siguientes ejes.

Tabla 5

Cuadro para analizar la Resolución 24/07 del CFE

Nº de Resol.	Lugar / responsabilidades del estado	Conocimiento			Formación Docente	Objetivos de la FDI	Perfil esperado	Tratamiento de la diversidad	Lugar de la escuela
		Relación maestro-conoc.	Disciplinar	En la FDI					
24/07									

Tabla 5. Elaboración propia.

Como consecuencia de este primer avance en el análisis, profundicé en los campos de conocimientos de la FDI, lo que me llevó a la lectura de un documento de gestiones anteriores llamado "Documentos para la concertación Serie A, Nº 11, Bases para la organización de la formación docente" (CFCyE, 1996).

El proceso analítico de los documentos normativos se complejizó, ya que, mientras me encontraba inmersa en él, se aprobó en el año 2014 una nueva versión del DCPEP y en el año 2015 el Memorándum 01/15 de la DGES. En ese momento decidí realizar una primera lectura de la nueva versión del DCPEP, pero la publicación del Memorándum me llevó a ahondar con minuciosidad sobre qué se sostenía, qué cambiaba, qué se agregaba. Fue analizar la "letra" a medida que esta cambiaba y se producían modificaciones importantes para la FDI en la jurisdicción provincial.

Realicé un trabajo comparativo de las versiones del DCPEP haciendo hincapié en diversos aspectos, a manera de centrar las lentes de un microscopio: el lugar de la propuesta de formación orientada, los espacios de definición institucional, las UC correspondiente al Campo

de la Práctica Docente. Para ello realicé múltiples cuadros comparativos entre una versión y otra, como, por ejemplo, el siguiente.

Tabla 6

Cuadro para el análisis de versiones 2008 y 2014 del DCPEP para el Profesorado de Educación Primaria – UC Práctica Docente I Contextos y prácticas educativas

Diseño Curricular Profesorado de Educación Primaria	Versión 2008	Versión 2014	Primeros análisis
	PRÁCTICA DOCENTE I: CONTEXTOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICA DOCENTE I: CONTEXTOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS	
		Formato: seminario	
		Carga horaria: 4 h cátedra	
		Taller Integrador: 2 h cátedra	
		Régimen de cursado: anual	
MARCO ORIENTADOR			
PROPÓSITOS DE LA FORMACION			
EJE DE CONTENIDOS SUGERIDOS			
ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA			

Tabla 6. Elaboración propia.

Estos análisis se entramaron con el de las entrevistas y el de las observaciones de clase y de la reunión de profesores, de los cuales surgían nuevas categorías; por lo que decidí incorporar una nueva columna con lo presentado en el programa correspondiente a cada UC.

Tabla 7

Cuadro para el análisis de versiones 2008 y 2014 del DC -PEP para el Profesorado de Educación Primaria – UC Práctica Docente I Contextos y prácticas educativas + Programa ISFD

DCPEP	Versión 2008	Versión 2014	Primeros análisis		Nuevos análisis
	PRÁCTICA DOCENTE I: CONTEXTOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PRÁCTICA DOCENTE I: CONTEXTOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS		Programa Práctica Docente I	
		Formato: seminario			
		Carga horaria: 4 h cátedra			
		Taller Integrador: 2h cátedra			
		Régimen de cursado: anual			
MARCO ORIENTADOR					
PROPÓSITOS DE LA FORMACION					
EJE DE CONTENIDOS SUGERIDOS					
ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA					

Tabla 7. Elaboración propia.

Asimismo, a medida que analizaba las entrevistas y observaciones de clase, encontré necesario “volver” a documentos cuyos análisis parecían finalizados. Por ejemplo, debí profundizar en lo referido a los sujetos destinatarios de la educación (en general y no solo sobre los sujetos de la EPJA). Esto requirió poner en relación en una multiplicidad de textos:

Tabla 8

Cuadro para el análisis de “sujetos”

Sujetos de la educación						
Jurisdicción nacional				Jurisdicción provincial		ISFD
FDI			EPJA			
LCN	Recomendaciones para el profesorado de Educación Primaria	Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares EPJA	Resolución 118/10	DCPEP 2008	DCPEP 214	Programa UC / espacio de definición institucional

Tabla 8. Elaboración propia.

Otro desafío fue el análisis de la materialidad de los textos curriculares, porque el trabajo con cuadros en Excel me permitía analizar qué decían, pero no “ver” la forma de presentación, cómo y dónde abordaban lo referido a la orientación en EPJA. Debido a esto, decidí imprimir ciertas partes de ambas versiones, a color, colocando hoja por hoja, una al lado de la otra y realicé una especie de *zoom* para alejarme y acercarme a esa forma de presentación del texto.

Para el análisis de los Memorándums producidos por la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba, realicé el siguiente cuadro.

Tabla 9

Cuadro para el análisis de memorándums de la DGES

Fecha	N°	Destinatarios	Asunto	Aclaraciones (tiene anexos, adjuntos, modelos)	Partes textuales importantes	Primeros análisis

Tabla 9. Elaboración propia.

Ese cuadro permitió poner en relación los “asuntos”, las fechas de emisión de algunos de los memorándums y el momento del año lectivo, las formas de decir y la necesidad de la gestión de nivel superior de realizar rectificaciones y aclaraciones, entre otras cuestiones.

Entre estos “asuntos” surgieron cuestiones relacionadas a la titulación a emitir al finalizar el profesorado. Esta problemática requirió leer, analizar y poner en relación una serie de normativas de diversos niveles jurisdiccionales, alcance y años (resoluciones del CFE y del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y memorándums de la DGES), priorizando un ordenamiento temporal y por nivel de jurisdicción.

Tabla 10

Cuadro para el análisis del título a emitir al finalizar el Profesorado de Educación Primaria

Año	Jurisdicción nacional		Jurisdicción provincial		
	Ley	Resolución	Ley	Resolución	Memorándum
2006					
2007					
2008					

2009					
2010					
2011					
2012					
2013					
2014					
2015					

Tabla 10. Elaboración propia.

Finalmente, por los cambios que se producían a nivel provincial para el Profesorado de Educación Primaria, avancé en el estudio de otras políticas educativas que no pertenecían a la Educación Superior sino que eran específicas de la Educación Primaria (como lo referido a Jornada Extendida en una relectura de la LEP) y de documentos específicos sobre esta política educativa para la Educación Primaria.

2.4.2. El proceso de análisis de observaciones de clase y entrevistas

Los registros de observaciones de clases, de reunión de profesores, de las entrevistas a estudiantes y autoridades del INFD, del ISFD y exautoridades del mismo requirieron otro proceso de análisis. Las categorías que guiaron el análisis en un primer momento fueron la de apropiación y los significados construidos en torno a los sujetos jóvenes y adultos.

Kalman y Rendón (2016) proponen el uso de hojas de cálculo para procesos de análisis cualitativo a partir de la transcripción de una intervención docente en cada línea del cuadro; esto les permite “el análisis fino de datos” (p. 36) a través de codificaciones. Asimismo, reconocen la especificidad de los procesos de análisis según el trabajo de investigación desarrollado. Para el análisis de los datos en esta investigación, decidí recuperar esta forma de trabajo aunque con ciertas particularidades, ya que aquí no se trataba de un análisis lingüístico.

Transcribí cada documento en un cuadro de formato Excel, en cuatro columnas: el número de fila correspondiente a cada párrafo, el registro textual, los primeros análisis y las (primeras) categorías analíticas que surgían. En cada fila consigné la intervención completa del sujeto participante: por ejemplo, en una fila mi pregunta o intervención y en otra la respuesta o intervención de la entrevistada; y así sucesivamente.

Tabla 11

Cuadro para el análisis de cada una de las entrevistas realizadas a las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria

Entrevista estudiante 2 Tercer año			
Entrevistadora: Gloria			
Fecha: 19 de octubre de 2015			
		Primeros análisis	Categorías emergentes
1	Gloria: Bueno, ¿cuántos años tienen los estudiantes?		
2	Estudiante 2 tercer año: los estudiantes		
3	Gloria: Nada más que eso, pero la entrevista es anónima, y bueno... esto que ustedes ya saben que yo estoy estudiando		
4	Estudiante 2 tercer año: ah		
5	Gloria: estee, entonces, más o menos es preguntarte eh si, como, cómo te está yendo en... en el... en este proceso tuyo de formación respecto a la educación de jóvenes y adultos, ehh, si me querés contar		
6	Estudiante 2 tercer año: Sí		
7	Gloria: ¿algo en especial?		
8	Estudiante 2 tercer año: ehh... yo ya casi en... en el final de la trayectoria, sería porque nos queda únicamente el seminario del año que viene y a este ya lo estamos como concluyendo, ehh... me fue bastante bien, en lo personal me parece que ehh... es medio corto, me parece que merece...	¡Estar en tercer año es el final de la trayectoria!	Sujetos
			Estudiantes ISFD
			Organización institucional Seminarios orientación EDJA

9	Gloria: ¿los seminarios o todo el proceso de formación?		
10	Estudiante 2 tercer año: Sí, en general, creo que debería, creo que merece más carga horaria		Seminarios orientación EDJA

Tabla 11. Elaboración propia.

Ordené las entrevistas a las estudiantes según el año que estaban cursando, esto me permitió analizar, en una primera instancia, las miradas que tenían sobre los jóvenes y adultos, la escuela primaria de la modalidad y establecer algunas primeras relaciones con las UC de la FC y de la orientación que se encontraban cursando o que ya habían cursado.

De estos primeros análisis emergieron categorías relacionadas con ellos. Entre ellas:

- enseñar a jóvenes y adultos;
- formación general;
- metodológico;
- mirada de los estudiantes ISFD sobre los docentes y la escuela de jóvenes y adultos;
- mirada general del plan de estudios;
- organización institucional;
- “prácticas”;
- relación de los seminarios de la orientación con otras unidades curriculares;
- seminarios de la orientación EPJA;
- sujetos estudiantes ISFD;
- sujetos jóvenes y adultos.

Luego armé un archivo de Excel para cada una de estas categorías emergentes, en las que agrupé lo referido a cada una de ellas.

Tabla 12

Cuadro para cada una de las categorías emergentes relacionadas con registros de observaciones de clase, reunión de profesores y entrevistas

Número de fila	REGISTRO	Primeros análisis	Categorías relacionadas	Nuevos análisis
25	Estudiante 1 tercer año: Sí, pero lo vale, o sea yo lo, por ejemplo, estas semanas anteriores tuvimos las prácticas en primario.			
26	Gloria: ¿En primario de niños?			
27	Estudiante 1 tercer año: En primario de niños, y la verdad que vale lo que, el esfuerzo que hago			
30	, y nosotras en segundo año vamos por primera vez a un colegio primario de adultos, y (alarga “y”) nosotras le comentábamos a las chicas de primero que uno pasa por la experiencia de ser de ser alumno de un primario, de ser alumno de un secundario y hasta de un terciario. Entonces hasta ahí se puede imaginar que es, pero cuando uno (alarga un poco “uno”) está en en ... le, observando la educación de un primario de adultos ver como un adulto aprende a escribir o tiene dudas si zanahoria va con h en el medio porque nos pasó observar eso, eh la verdad que es como que llama mucho la atención, cómo hacer para aprender un con... (no termina palabra), para enseñar un contenido sin infantilizar al... Al... al sujeto que está aprendiendo, lo que está en verde lo use en la relación teoría práctica	Su propia trayectoria escolar le permite “saber” de qué se trata la escuela primaria y la secundaria. “Llama mucho la atención” ver cómo un adulto aprende a escribir o plantea y resuelve sus dudas ortográficas	Llamar la atención Desconocimiento escuela de adultos	PONER EN RELACIÓN CON BIOGRAFÍA ESCOLAR DE DAVINI

Tabla 12. Elaboración propia.

En el nuevo documento de Excel correspondiente a cada una de las categorías transcribí episodios –entendidos como “un conjunto de interacciones que abordan un mismo tema o asunto” (Dyson, 2006, en Kalman y Rendón, 2016, p. 35)– para evitar fragmentaciones. Diferencí cada episodio a través de la utilización de colores (con color gris) para separarlo de otro correspondiente a la misma entrevista. Además, fue necesario diferenciar con claridad a qué observación o entrevista pertenecía cada episodio para no perder el sentido de la misma y diferenciarla de otra entrevista (con color rojo).

A partir de las primeras categorías –y al analizar cada una de ellas– se desagregaron otras. Por ejemplo, en la denominada en primera instancia como “prácticas”, surgieron otras nuevas, a modo de subcategorías. Entre ellas:

- secuencia institucional para la intervención en la EPJA;
- enseñar en la EPJA;
- diferencia con la escuela de niños y niñas;
- relación teoría-práctica;
- condiciones de la práctica en la EPJA (ausencia de textos escolares para jóvenes y adultos);
- llama la atención;
- desconocimiento de la escuela de adultos;
- políticas curriculares.

Kalman y Redón proponen el uso de tablas dinámicas, que les posibilitaron una nueva organización de los datos disponibles. En mi caso decidí usar “filtros” a partir de las nuevas categorías emergentes, como las mencionadas anteriormente. Por ejemplo, a partir de la

primera categoría (“prácticas”), me centré en el análisis de una nueva categoría “secuencia institucional para la intervención en la EPJA” a partir de la aplicación de un filtro.

Tabla 13

Cuadro resultante al aplicar un filtro a partir de hacer eje en una nueva categoría empírica

Nº fila	REGISTRO	Primeros análisis	
187	Estudiante 1 tercer año: no estamos adentro de un primario de adultos recién en 4to sé que intervenimos.		secuencia institucional para la intervención en la EPJA
193	Gloria: Sí, no pero que habías ido a ver un es (no termino la palabra).		secuencia institucional para la intervención en la EPJA
195	Estudiante 1 tercer año: No, eso que yo te estoy contando es de segundo año, nosotros en segundo año vamos y observamos.		secuencia institucional para la intervención en la EPJA
197	Gloria: Pero no dan clase.		secuencia institucional para la intervención en la EPJA
199	Estudiante 1 tercer año: Pero no damos clase eh.		secuencia institucional para la intervención en la EPJA
201	Gloria: Y en cuarto sí.	INTERVIENEN EN CUARTO AÑO EN JOVENES Y ADULTOS	secuencia institucional para la intervención en la EPJA
203	Estudiante 1 tercer año: Claro, en tercero la profe ahora nos está haciendo hacer la planificación que te contaba que yo hice, que elegí hacer lo de las votaciones y eh más o menos nosotros nos estamos basando en el grupo que vimos, porque siempre ah que, lo que m nosotros tenemos	EN TERCERO PLANIFICAN, PERO NO LA DESARROLLAN EN EL AULA ficticia	secuencia institucional para la intervención en la EPJA

Tabla 13. Elaboración propia.

Los números de fila se constituyeron en un dato que decidí agregar luego de los primeros análisis de entrevistas y registros de observaciones, ya que, al iniciar las primeras escrituras a manera de “anticipaciones de sentido” (Achilli, 2005, p. 87) y sus reescrituras, necesité ubicar ese párrafo en la totalidad de la entrevista o del registro de clase o la reunión. El número de filas me permitió ubicar el fragmento transcripto en la categoría dentro de la entrevista o registro de observaciones y “re” leerlas en el contexto total de la misma para no perder su sentido.

Al continuar el proceso de análisis y escritura, algunas de las primeras categorías se unieron con otras, por ejemplo, la de “formación general” con “mirada general del plan de estudios”. Muchas de las primeras categorías me llevaron a estudiar y completar el marco teórico. La reconstrucción de una secuencia institucional para la propuesta de formación orientada en EPJA exigió volver a estudiar algunas conceptualizaciones sobre institución y su relación con las políticas públicas.

En un primer momento de proceso de análisis, pretendía que a cada episodio le correspondiera una única categoría, que “encajara” en una sola categoría. Luego fui dando lugar, “permitiéndome” que un episodio pudiera formar parte de más de una categoría, por ejemplo: “prácticas” y “mirada de los estudiantes sobre los docentes y la escuela de jóvenes y adultos”.

Además, a veces lo que había consignado en una categoría no “alcanzaba” para profundizar el análisis de la misma. Por ejemplo, en relación a los significados de las estudiantes del profesorado y las implicancias de las decisiones institucionales sobre la realización de una intervención educativa como propuesta del espacio de definición

institucional Trabajo de campo y Práctica Docente. Por ello, fue necesario volver a los registros originales y, de esta manera, la categoría se “reconstruyó”.

El análisis de los registros no se agotó en el primero de ellos. Fueron necesarios múltiples análisis, teniendo en cuenta las dudas, repeticiones, el orden de las interacciones en la entrevista, reunión o registro de observación de una clase. Para analizar un episodio de un registro, en ocasiones fue necesario re TRABAJAR la totalidad del mismo.

A partir de estas nuevas categorías, se fue construyendo una especie de red que en las sucesivas escrituras se fueron anudando.

2.5. Decisiones en torno a la escritura de la tesis

Para la escritura final de la tesis, tomé algunas decisiones, como sostener el anonimato de la institución formadora y de los sujetos entrevistados u observados en las clases, ya que este fue un compromiso asumido con cada uno de ellos. Recuperé sus palabras respetando las formas de expresión.

Otra decisión fue complementar la escritura de cada capítulo con una serie de gráficos que tienen como propósito dar cuenta, desde otra modalidad, de lo desarrollado en la escritura de cada apartado.

La escritura de este trabajo fue una experiencia desafiante, en la que prioricé la responsabilidad y el respeto por la institución y los sujetos que permitieron la realización de parte del trabajo de campo. Responsabilidad en no decir lo que no estaban diciendo, sin por ello dejar de analizar sus expresiones.

También implicó ciertas “rupturas” (Bourdieu, 2008), en plural. Una de ellas fue procurar romper con ciertos “juicios” que construí en las primeras lecturas de las leyes,

normativas y memorándums. Estos juicios distaban de ser análisis y se apoyaban en prejuicios contruidos en mi trayectoria laboral. Otra ruptura, en relación con la totalidad del proceso de análisis y construcción de la escritura, fue con el “miedo” a la autoría, a decir y sostener la propia palabra.

**CAPÍTULO III. EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS
Y FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN LOS TEXTOS DE LAS
POLÍTICAS EDUCATIVAS: LUGAR PROPIO, FORMACIÓN EN
PARALELO Y DESPLAZAMIENTO**

Introducción

La Ley de Educación Nacional marca una nueva etapa respecto al posicionamiento de la educación como derecho y al lugar del Estado para su logro. Esto conlleva a un nuevo lugar para la EPJA y para la FDI, así como nuevas relaciones entre ambos campos. Específicamente en el campo de la FDI de los futuros maestros de nivel primario, se abre la posibilidad de desarrollar una formación orientada en estrecha relación con las modalidades del sistema educativo. Sin embargo, las definiciones de políticas de formación docente a nivel provincial presentan cambios entre los años 2008 y 2015.

En primer término, presento dos normativas a nivel nacional, la Ley de Educación Nacional 26206 –sancionada en el año 2006– y los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (aprobados por la Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación). Estos LCN están en consonancia directa con lo establecido en la LEN en lo que se refiere a la formación docente. Ambas normativas, aunque de diferente alcance (una ley y una resolución) conforman una base fundante para la formación docente inicial en EPJA.

En 2008, a nivel jurisdiccional en la provincia de Córdoba, se aprueba el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria. Este sigue las prescripciones establecidas por los LCN, pero, a su vez, establece nuevas líneas para la FDI y para la EPJA a nivel provincial.

Entre los años 2006 y 2008 se establece, a partir de diferentes normativas y en diferentes niveles jurisdiccionales, una posición en relación a la FDI en EPJA; esta posición se constituye a partir de la visibilidad otorgada a ambos campos y por la forma en que se plantea la formación docente para las modalidades del sistema.

En el año 2010 se sanciona la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba, la cual sigue lo planteado por la ley nacional, solo con algunas diferencias, tanto para la EPJA como para la formación docente. Sin embargo, la posición sentada sobre la formación docente inicial

por la LEN, los LCN y la primera versión del DCPEP de la Provincia de Córdoba se modifica a partir de la segunda versión de este último y de un memorándum emitido en el año 2015 por la Dirección General de Educación Superior.

Los objetivos de este capítulo son:

- explicitar el lugar de la EPJA y la FDI en los “textos de la política” nacional y provincial;
- analizar las relaciones entre los campos de la EPJA y la FDI a partir de lo planteado en las normativas educativas desde el año 2006 hasta el 2015;
- analizar el lugar en el “mapa de saber” de la FDI con orientación en EPJA;
- analizar los procesos que se configuran a nivel provincial a partir de la sanción de la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba en relación con la formación docente orientada.

El presente capítulo aborda tres puntos centrales de la EPJA y formación docente: el primero es la relación entre el derecho a la educación y la conceptualización de modalidad del sistema educativo; el segundo es el paralelismo entre la propuesta de formación orientada en EPJA y la formación común; y el tercero, el desplazamiento de dicha formación orientada.

3.1. El derecho a la educación y las modalidades del sistema educativo

La Ley de Educación Nacional se da en el marco de un conjunto de nuevas leyes “democratizadoras” (Rodríguez, 2014), sancionadas a partir del año 2003¹³. Esta se entrama en un proceso de reconfiguración del campo educativo en contraposición a la mirada técnica que impusieron las políticas neoliberales de la década anterior y una recuperación “de la dimensión política del discurso y del quehacer educativo” (Senén González, 2008, p. 94).

La educación y el conocimiento son considerados como “un bien público y un derecho personal y social” (artículo 2º LEN). Esta concepción se reafirma en la decisión de la no suscripción de tratados que consideren a la educación como un “servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública” (artículo 10º LEN). El Estado asume un lugar como garante del derecho a la educación (artículo 2º LEN) y no solo garante de las políticas educativas como se planteaba en la Ley Federal de Educación: “El Estado nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa” (artículo 2º LFE). Esta consideración “constituyó un punto de quiebre relevante respecto de lo que fue la ley emblemática de los ‘90” (Feldfeber y Gluz, 2012, p. 52).

La educación se constituye prioridad con el propósito de “construir una sociedad más justa” (artículo 3º LEN). A partir de la LEN se construyen nuevos sentidos, diferentes a los de la LFE (Miranda, 2011). Uno de esos sentidos es el lugar central del Estado en la definición y

¹³ En el año 2003 se sancionó la Ley 25684 que fija un ciclo lectivo anual mínimo de 180 días de clase. En el año siguiente, la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente, 25.919. En el 2005, la Ley de Educación Técnico-Profesional, 26.058; y la Ley de Financiamiento Educativo, 26.075. Y, en el año 2006, la Ley Nacional de Educación Sexual Integral, 26.150. En el texto *La educación en el proyecto nacional 2003-2013* publicado por el Ministerio de Educación de la Nación (2013) se incluye como una ley educativa a la Ley de Protección de Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26061 (p. 28).

desarrollo de las políticas educativas, por lo que se “recuperan algunos principios de la cultura estatista original del sistema educativo argentino” (Miranda, 2011, p. 12).

La educación como derecho ancla la inclusión de los sujetos en situación de vulnerabilidad (artículo 11° LEN) y esta relación entre derecho e inclusión es fundamental en el marco de la EPJA porque los sujetos destinatarios de la misma son sujetos en condiciones de vulnerabilidad¹⁴. Se hace hincapié en las condiciones objetivas de existencia desfavorables, no solo económicas, sino también sociales, culturales, geográficas, étnicas, de género. Se pone de manifiesto que estas condiciones de vida marcan su escolaridad y que, ante ellas, el Estado debe desarrollar políticas de inclusión educativa (artículos 79° y 80° LEN). Ante las condiciones de desigualdad (económicas, sociales, culturales, étnicas, de género) producidas en la década de los 90, se reposiciona al Estado en un lugar central para garantizar las condiciones que posibiliten la igualdad educativa.

El sentido otorgado a la educación como derecho y como una prioridad garantizada por el Estado se relaciona estrechamente con la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos porque se fortalece y profundiza el derecho a la educación de los jóvenes y adultos que no pudieron iniciar y/o sostener su educación por diversas razones, entre ellas las condiciones de vida¹⁵.

Otro punto relevante –una arista del derecho a la educación– es el que refiere a la extensión de la obligatoriedad escolar “desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del

¹⁴ Específicamente en la ley de la Provincia de Córdoba (Artículo 5°) se identifica a los jóvenes y adultos como destinatarios de políticas educativas que promuevan su inclusión y protección integral.

¹⁵ En Córdoba, según un informe del año 2015 de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, a través del Sistema Voces, los estudiantes de nivel primario de la EPJA presentaban las siguientes condiciones de vida: el 43% vivía en condiciones de hacinamiento medio/crítico, el 13% no tenía conexión a una red de agua potable, el 85% utilizaba gas en garrafa, el 60% no tenía trabajo y el 57% había abandonado la escuela primaria hacía más de diez años.

nivel de la Educación Secundaria” (art. 16° LEN)¹⁶. A partir de esta disposición, tanto el Estado nacional como los provinciales deberán construir y desarrollar diversas propuestas pedagógicas para que todos los sujetos, cualquiera sea su situación, puedan finalizar su Educación Secundaria. Si bien la obligatoriedad tiene una relación directa con la Educación Secundaria, no se podría realizar sin la finalización del nivel primario. Esto otorga importancia a la educación primaria de la EPJA. La extensión de la obligatoriedad escolar presenta un desafío para la inclusión de sujetos que están fuera del sistema educativo, de ahí la importancia y su relación con la EPJA.

Previo a la sanción de la LEN, en las diferentes jurisdicciones del territorio nacional había una multiplicidad de ofertas educativas. Por ejemplo, el desarrollo del último ciclo de la Educación General Básica planteó “56 situaciones diferentes” (Miranda, 2011, p. 8) en la totalidad de las jurisdicciones provinciales y en el caso de la Educación de Jóvenes y Adultos “por lo menos siete estructuras distintas” (Rodríguez, 2009, p. 9). La nueva estructura del sistema educativo, a partir de la LEN, tiene el propósito de integrar y unificar el sistema educativo a nivel nacional (Miranda, 2011; Feldfeber y Gluz, 2012). A partir de la LEN, la estructura del sistema educativo se organiza en cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior; y en ocho modalidades: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria (art. 17° LEN y art. 23° LEP).

¹⁶ La Ley de Educación de la Provincia de Córdoba marcará una diferencia en cuanto a la edad de inicio de la obligatoriedad escolar, la cual será a partir los cuatro años (art. 26° LEP).

La LEN establece como base para la organización de los sistemas educativos provinciales las ocho modalidades y abre la posibilidad, bajo la condición de excepcionalidad, de que las provincias establezcan otras¹⁸. Las modalidades son definidas como

opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación (Artículo 17° LEN)¹⁹.

El Estado debe garantizar el cumplimiento del mismo a todos los sujetos a través de diversas acciones que posibiliten ese derecho. Una de las formas para garantizar este derecho por parte del Estado son las modalidades como una manera de revertir la desigualdad social y educativa.

3.1.1. La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como modalidad: un lugar propio

La LEN ubica a la EPJA como una de las ocho modalidades en el marco de la nueva estructura del sistema educativo como parte de la educación común. Esto marca una diferencia con lo establecido por la LFE. En la ley anterior a nivel nacional, se incluía a la Educación de Adultos en los Regímenes Especiales, cuya finalidad era “atender las necesidades que no

¹⁸ En la provincia de Córdoba se sostienen las modalidades establecidas a nivel nacional, sin la incorporación de una nueva.

¹⁹ La ley provincial, además del propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación, agrega otro propósito: “cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos” (Art. 23° LEP). Estas exigencias podrían estar relacionadas con la habilitación de los egresados de cada nivel en el marco de una de las modalidades (de la EPJA en nuestro caso) a continuar su escolaridad en el nivel educativo siguiente y explicita con claridad el entrelazamiento entre niveles y modalidades en relación al cumplimiento de la obligatoriedad escolar.

podieran ser satisfechas por la estructura básica, y que exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o del medio” (art. 11°). Esto estaba integrado, también, por la Educación Especial, la Educación Artística y Otros Regímenes especiales (LFE, Capítulo VII). Seis años después de la sanción de la LFE se publica el Acuerdo Marco para la Educación de Jóvenes y Adultos (Serie A, 21) en el cual se define a un “régimen como el modo en que se rige una forma de organizar un conjunto de ofertas específicas... destinado a un grupo de personas o a un tipo de educación que exige adaptaciones respecto del denominado sistema regular de enseñanza” (p. 1).

Esta manera de considerar la Educación de Adultos a partir de la LFE y el Acuerdo Marco Serie A 21 significó una relegación (Plaza y Lorenzatti, 1999). Lorenzatti construye el concepto de “homologación normativa”

que da cuenta de la existencia de un consentimiento tácito, una aprobación por parte del Estado que la Transformación Educativa en jóvenes y adultos adquiere las mismas características que la Transformación Educativa en general. Se trata de un término que proviene de la esfera jurídica y quiere decir consentimiento o aprobación. (2004, p. 1)

Tres razones hacen a esta homologación: el aumento de la edad de la obligatoriedad escolar que implica a su vez un aumento en la edad para poder ingresar a una escuela primaria de la EDJA; la “centralización de la organización curricular en los Contenidos Básicos Comunes” (p. 21) y el otorgamiento de autonomía progresiva a las instituciones sin tener en cuenta las características de los centros educativos de jóvenes y adultos.

Lorenzatti (2004), a su vez, muestra el posicionamiento respecto a los sujetos de la modalidad ya que

implica mantener la mirada a un sujeto adulto ideal y no a un sujeto social concreto y político. Significa desconocer las condiciones sociales y las posibilidades concretas en términos de tiempos y posibilidades objetivas y simbólicas para intentar nuevas chances educativas. Esta mirada contrasta con la heterogeneidad de los espacios y sujetos involucrados. (2004, p. 168)

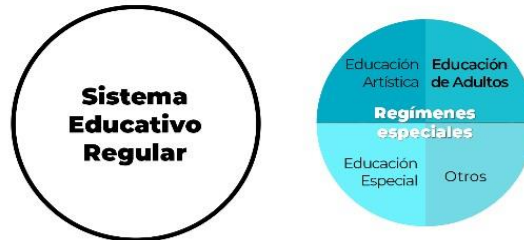
A partir de la LEN, la EPJA se encuentra integrada a la educación que es para todos, sin exclusiones, separaciones ni diferenciaciones. En esta línea, Rockwell (2018), haciendo referencia a lo común, lo define como “el común”, lo que “pertenece y se comparte de manera pareja entre todos; es el territorio que todavía no se encuentra cercado” (p. 868). Y, a la vez, lo común es lo que permite la contención de la diversidad y heterogeneidad que atraviesa y caracteriza a la EPJA, como sostiene Rodríguez (2012): “Lo común es, por lo tanto, bueno no por sus principios, sino por su capacidad de contener lo múltiple y organizar una nueva totalidad de sentido, configuración social cambiante, precaria, abierta a su continua transformación.” (p. 114).

El siguiente gráfico tiene el propósito de mostrar los diferentes lugares otorgados a la Educación de Jóvenes y Adultos en la Ley Federal de Educación y en la vigente Ley de Educación Nacional:

Figura 3

El lugar de la Educación de Jóvenes y Adultos en la LFE y en la LEN

**1993: Ley Federal de Educación
N° 24195**



**2006: Ley de Educación Nacional
N° 26206**



Figura 3. Elaboración propia.

En la Ley Federal de Educación, la Educación de Adultos tienen un lugar separado del sistema regular, teniendo en cuenta que formaba parte de los Regímenes Especiales. En cambio, a partir del año 2006, en la legislación educativa nacional vigente se define a las

modalidades a partir de los puntos que las mismas deben garantizar. Esto significó un cambio importante para la EPJA: un lugar visible y propio, integrado a la educación común.

Esta nueva posición de la EPJA como parte de la educación común le otorga “un sitio “propio”” (De Certeau, 2000, p. 129). También le proporciona especificidad –teniendo en cuenta lo curricular e institucional– con el propósito de garantizar la alfabetización y la obligatoriedad escolar. **Este lugar propio y específico de la EPJA** en y a partir de la LEN se define como un punto relevante a través del cual el Estado procura garantizar el derecho a la educación.

Terigi (2012) plantea una relación entre inclusión escolar, escuela y lo común. Desde lo pedagógico, aborda tres significados de la inclusión. El primero alude a la inclusión de la totalidad de los sujetos en la escuela –una única escuela– y está relacionado con la obligatoriedad escolar, porque su mandato central es la “ampliación del número de años en que todos deben estar en la escuela” (p. 210). Sin embargo, la institucionalización de la inclusión en este sentido vino de la mano de un proceso de homogeneización.

El segundo significado de inclusión es el de “todos aprendiendo lo mismo” (p. 211). No obstante, la asistencia de todos a la misma escuela no generó que todos los sujetos aprendieran lo mismo. Según Terigi, surgieron dos problemas; uno, los sujetos que pertenecen a sectores socialmente vulnerables no logran sostener su escolaridad; y el segundo problema se plantea en relación con las políticas compensatorias, en cómo construir condiciones de posibilidad para que, a partir de propuestas pedagógicas diferenciadas, todos puedan aprender.

El tercer significado de la inclusión es “todos aprendiendo lo común” (p. 212) y establece una diferencia entre aprender lo mismo y aprender lo común. Este punto se centra en la “justicia curricular”, específicamente en la selección curricular, en cuanto “se puede

aprender lo mismo y estar aprendiendo contenidos elitistas, sectarios o parciales” (p. 213). Afirma que es necesario tener en cuenta “los intereses y las perspectivas de todos” (p. 214).

Los propósitos y el concepto de modalidad en el campo de la EPJA se relacionan con estos significados de inclusión porque se trata de pensar las condiciones de posibilidad para que todos los jóvenes y adultos asistan, sostengan la escolaridad hasta lograr la obligatoriedad y construyan conocimientos. Procesos educativos que, como sostenía Saleme (2009), estén asentados en dos conceptos: “dignidad y autonomía. Qué el sujeto sepa quién es, y sepa ser” (p. 131).

Alfabetización, obligatoriedad escolar, organización institucional y construcción de propuestas curriculares flexibles y específicas en búsqueda de lo común se constituyen en desafíos para el trabajo docente y, por lo tanto, para la formación docente.

3.1.2. La EPJA en la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba

A fines del año 2010 se sanciona la Ley 9870/10: Ley de Educación de la Provincia de Córdoba.

Esta ley presenta algunas continuidades y algunas diferencias con lo planteado en la LEN en relación con la modalidad EPJA.

En la LEN, la EPJA debe “garantizar la alfabetización; el cumplimiento de la obligatoriedad escolar” para aquellos sujetos que “no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (art. 46°). En la LEP, la EPJA también se plantea –en coincidencia con la LEN– garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar; pero se marca una diferencia

con la ley nacional, porque agrega un tercer punto referido a ofrecer “capacitación técnico profesional”²⁰ para los adultos, sin nombrar a los jóvenes (art. 53° LEP). Esta capacitación implica para el adulto, según lo planteado en la propia ley, una mejora en su vida individual y en su “integración social”. Aquí se refuerza la idea de un sujeto adulto trabajador. Esta mirada de trabajador se amplía cuando se plantea la necesidad de establecer articulaciones con otros organismos de la órbita del gobierno y de otras organizaciones culturales, además de las productivas y laborales (art. 54° LEP).

Ambas leyes sostienen que, para garantizar estos puntos, es necesario establecer relaciones con otros ministerios y organizaciones vinculadas con la producción y el trabajo, la salud, los derechos humanos (artículo 47° LEN y artículo 54° LEP). Hay un reconocimiento de la multiplicidad de agencias y espacios, además del educativo, en los que participan y se forman los sujetos jóvenes y adultos.

Una y otra ley plantean una multiplicidad de objetivos y criterios para la organización curricular e institucional de la EPJA (art. 48° LEN y art. 55° LEP) que abarcan desde la formación básica al uso de las nuevas tecnologías, incluyendo el diseño de una estructura curricular modular, flexible y abierta.

Los objetivos, principalmente los cuatro primeros, ponen en juego un entramado conformado por la formación básica, la adquisición de conocimientos, el desarrollo de capacidades, la heterogeneidad social, cultural, contextual y personal y la mejora de la formación profesional y la inserción laboral. Estos objetivos y criterios caracterizan y ahondan en la especificidad de la EPJA.

²⁰ El uso de los términos “capacitación” y “técnico profesional” requiere otros análisis, así como la no incorporación del término “laboral”; análisis que no son el propósito del presente trabajo.

3.1.3. EPJA y formación docente en el marco del derecho a la educación

A partir del reconocimiento y visibilidad de las modalidades en la Ley de Educación Nacional se abre el desafío de generar políticas de formación docente para estos niveles y modalidades del sistema educativo.

A partir de la LEN se extiende la duración de la formación docente inicial para el Nivel Primario a cuatro (4) años. La finalidad de la formación docente es la preparación de docentes para la enseñanza, la generación y transmisión de conocimientos y valores con el fin de alcanzar “la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa” (art. 71° LEN). Esta finalidad da cuenta de la relación entre docente, enseñanza y conocimiento como eje de la actividad docente, pero posiciona a la docencia en un contexto más amplio, no restringido al campo educativo, sino que la ancla en el contexto social y democrático, ya que agrega la transmisión de valores basados en la ética y la democracia y en búsqueda de una sociedad justa.

Al igual que las modalidades del sistema educativo, la formación docente tiene, tanto en la LEN como en la LEP, un lugar propio y visible en el cual se definen sus características y finalidad. Sin embargo, en la ley provincial, el proceso de formación docente inicial tiene mayor visibilidad en su definición.

En la LEP se dedica un capítulo completo a la formación docente²¹. Esta forma parte del nivel de Educación Superior y tiene diferentes funciones, entre ellas la formación docente

²¹ En la LEN se aborda la formación docente en el Capítulo II: La formación docente perteneciente al Título IV: Los/as docentes y su formación, que comprende los capítulos 71, 72, 73, 73, 74, 75, 76, 77 y 78. En la LEP se aborda la formación docente en el Capítulo III – Sección Primera “Estructura General del Sistema” que contiene el Apartado Quinto, este incluye los Artículos 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 y 48.

inicial, la continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa (art. 72° LEN).

A partir de la LEN se construye un discurso político y se establecen conceptos fundamentales (Miranda, 2011) para el campo educativo: derecho, igualdad, modalidades, sociedad (más) justa. Estos conceptos y la relación entre los campos a partir de sus finalidades y propósitos son fundantes para el desarrollo de las políticas curriculares de la formación docente inicial.

En el texto de la LEN y a partir de él se entranan EPJA y formación docente a través de los propósitos especificados para cada uno de los campos. Es decir, formar docentes que puedan enseñar a jóvenes y adultos en condiciones de vulnerabilidad con el propósito de lograr su alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar como una forma de construir una sociedad más justa y garantizar el derecho a la educación.

La relación entre la formación docente y le EPJA se define en la dimensión política a partir de los propósitos planteados para cada uno de los campos en el texto de la LEN, tal como se muestra en el siguiente gráfico.

Figura 4

Relación entre los campos de la EPJA y la FD en la Ley de Educación Nacional



Figura 4. Elaboración propia.

Las finalidades de la formación docente y los propósitos de las políticas para el sector se constituyen en un eje central para analizar la relación entre las modalidades del sistema educativo y la formación docente. La primera intersección entre ambos campos se da en el texto de la política educativa expresada en la LEN, a partir de la explicitación de las finalidades de cada uno de ellos: la alfabetización y la obligatoriedad escolar de los sujetos destinatarios de la EPJA y la formación de docentes que, a partir de su trabajo, procuren, a su vez, la formación integral de los sujetos a quienes enseñan, con el objetivo de lograr justicia social. Todo ello está inscripto en el derecho a la educación, en el cual se entrecruza lo político de la educación de adultos (Ezpeleta, 1987) y de la formación docente a través de la definición de sus propósitos (Saleme, 2009).

3.1.4. Modalidades de la educación común y formación docente inicial: las orientaciones posibles

A partir del reconocimiento y visibilidad de las ocho modalidades en la Ley de Educación Nacional y de su relación con la formación docente, se abre el desafío para el Estado nacional de diseñar políticas para una formación docente inicial que tenga en cuenta los niveles y las diferentes modalidades del sistema educativo.

Una de las primeras políticas para la formación docente inicial a partir de la LEN es la elaboración de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Los mismos fueron aprobados por la Resolución 24 del Consejo Federal de Educación en el año 2007.

El análisis del documento evidencia lo siguiente:

- Su **alcance** es definido en el propio documento como una “propuesta para la discusión” (punto 5) y al mismo tiempo como “el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares provinciales” (punto 14). Esta definición de los alcances de los lineamientos tensiona entre la prescripción, la proposición y la recuperación de lo que cada provincia avanzó en relación a la formación docente inicial (punto 4) y la prescripción regulativa para las jurisdicciones provinciales.
- Los **objetivos de los LCN** son brindar “integración, congruencia y complementariedad” (punto 6) a la FDI, buscando lograr resultados iguales en cuanto a formación docente en la totalidad de las provincias que conforman el país. El fundamento de estos objetivos radica en la necesidad de permitir la movilidad de los estudiantes de los profesorados, “entre carreras y entre jurisdicciones y asegurar el reconocimiento nacional de los títulos” (punto 6). Este tema se constituye en una

cuestión central para la definición de la titulación a emitir por el Profesorado de Educación Primaria.

- **Conceptualiza a la FDI** como un proceso que sienta bases, desde dos aspectos. Uno es su consideración como la preparación para el ejercicio profesional y como la base de las futuras intervenciones de los docentes, teniendo en cuenta las “dimensiones política, socio-cultural y pedagógica” (punto 10). El otro de los aspectos que hace a su relevancia es que la FDI habilita para el ejercicio docente dentro del sistema educativo. A partir de esta conceptualización surgen dos funciones puntuales de la FDI: preparar y habilitar para la docencia.
- Explicita las **finalidades de la FDI** al recuperar, de manera textual, lo expresado en el artículo 71 de la LEN para la formación docente en general: preparar docentes con capacidades para “enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa” (punto 12). En estas finalidades de la FDI se entrama la enseñanza –tanto de conocimientos como de valores– con el logro de la justicia social.

Estos LCN son fundantes al establecer un punto de encuentro entre el campo de la formación docente, en este caso inicial, y el campo de la EPJA, a través de las “diversas alternativas de **orientaciones** en modalidades educativas”. Estas orientaciones se relacionan con el derecho a la educación “de distintos sujetos, en distintos contextos y situaciones de enseñanza” (punto 11). Lo diferente cobra centralidad: la heterogeneidad de los sujetos destinatarios de la educación y la multiplicidad de contextos implican la diversidad de prácticas de enseñanza.

Dada la estructura política federal de nuestro país, los LCN habilitan a las jurisdicciones a tomar las decisiones que consideren convenientes en función de su política educativa; y las características y necesidades de cada provincia en cuanto a la FDI. En este sentido, cada estado provincial decidirá “la oferta de profesorados o de determinadas orientaciones dentro de un profesorado que contemplen las diversas modalidades” (punto 109).

El documento dispone, además, que debe ser “en una sola de las orientaciones posibles” y se prescribe una carga horaria que “no podrá estar por debajo de aproximadamente el 10% de las horas totales de la carrera incluida la instancia de práctica”. Este 10% de carga horaria estipulada podrá “ser incorporado en el porcentaje de definición curricular Institucional de los ISFD” (punto 119). La orientación elegida es considerada como “complementaria que enriquece la titulación, por lo que en ningún caso impedirán el desempeño laboral docente en la titulación de base” (punto 129.5).

Los LCN “obligan” a las jurisdicciones a revisar sus ofertas de formación docente y también abren a la decisión sobre la incorporación o no de las modalidades del sistema a través de las orientaciones en la formación de futuros docentes, ya que los profesorados “podrán ofertarse con o sin orientaciones” (punto 116).

Las orientaciones propuestas por los LCN son el punto de encuentro entre el campo de las modalidades del sistema educativo y la FDI:

Figura 5

Relación entre los campos de la EPJA y la FD en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial

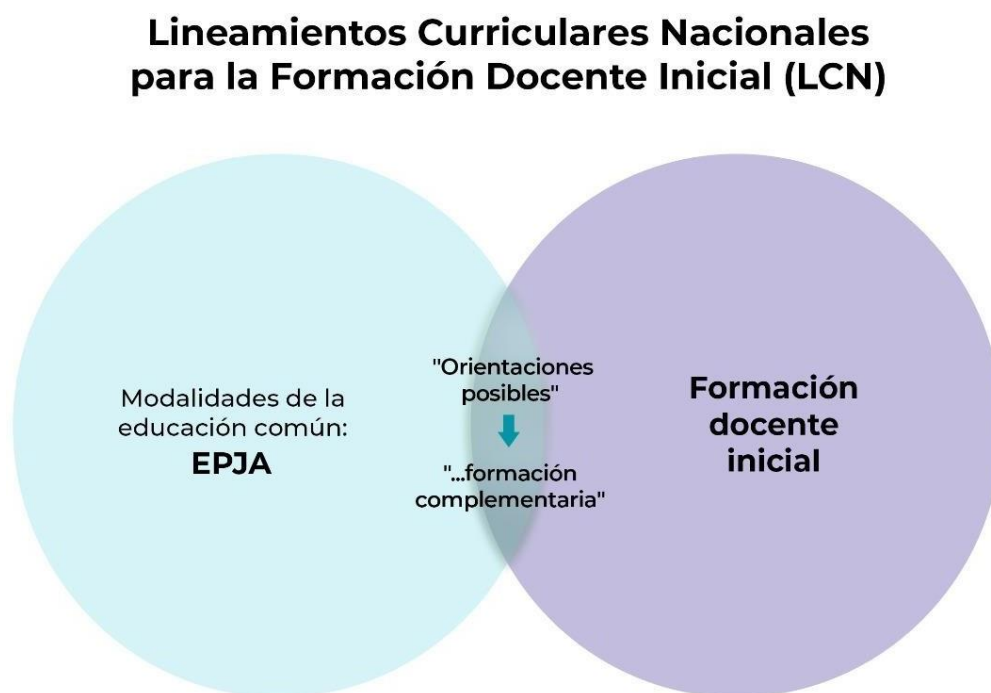


Figura 5. Elaboración propia.

La figura muestra como las orientaciones ponen en relación a la FDI y la EPJA. Este espacio de encuentro se torna más difuso respecto a la relación entre la FD (en general) y la EPJA y presenta cierta fragilidad, debido a los atributos de posibilidad y complementariedad otorgados a las orientaciones en los documentos de la política de formación docente inicial.

Esta prescripción como base y la apertura a la posibilidad de incorporación de las orientaciones en la FDI implicó una distribución del poder en relación a la toma de decisiones (Ball, 2002). Los LCN les otorgan el poder a las jurisdicciones provinciales de decidir

incorporar y sostener (o de no hacerlo) las orientaciones planteadas desde la jurisdicción nacional para la FDI.

Los LCN cuentan con un apartado específico que visibiliza la relación entre modalidades y orientaciones titulado: “Acercas de la Formación Docente Inicial para las ocho modalidades del Sistema Educativo Nacional”. En este apartado, las modalidades –entre ellas la EPJA– tienen un lugar visible y relacionado con la especificidad de cada una, ya que se las categoriza según diferentes criterios: los conocimientos a transmitir, los contextos socioculturales, las características de los sujetos y una última categoría en la que se conjugan conocimientos, contextos y sujetos.

Este modo de explicitar en un apartado la relación entre la FDI y las modalidades produce un proceso de visibilización de las mismas. De manera particular, en este estudio, señalo que la visibilidad que la EPJA tiene en la LEN como una de las ocho modalidades del sistema se traduce en un **lugar de visibilidad en los LCN** como una de las “orientaciones posibles” de los profesorados en Educación Primaria (punto 116)²².

En este marco, la EPJA se presenta como una modalidad entrecruzada con otras –como Educación Rural y Educación en Contextos de privación de la libertad– “porque se puede encontrar, por ejemplo, Educación de jóvenes y adultos en contextos rurales o de privación de libertad” (punto 111). Asimismo, es definida en los LCN por las “propiedades y características de un grupo o conjuntos de grupos específicos de sujetos: Educación especial y Educación

²² Las otras “orientaciones posibles” para los Profesorados de Educación Primaria son Educación rural, Educación intercultural bilingüe, y Educación hospitalaria y domiciliaria (LCN - punto 116).

permanente de jóvenes y adultos” (punto 110), dándole énfasis a los sujetos que se constituyen en el eje transversal de la EPJA.

La visibilidad de la EPJA en los LCN también se encuentra en lo referido a las prácticas docentes, porque en el Campo de Formación en la Práctica Profesional se establece que se realicen en “contextos institucionales diversos incluyendo, según las posibilidades del contexto, experiencias relacionadas con las modalidades descriptas: rural, hospitalaria y domiciliaria, permanente para jóvenes y adultos” (punto 121).

Los sujetos como eje de la EPJA y la realización de las prácticas en escuelas de la modalidad como posibilidad, son las dos dimensiones de la visibilidad de la EPJA en las políticas de formación docente inicial.

Además, la idea de la EPJA como un entrecruzamiento de modalidades, articulada por los sujetos jóvenes y adultos y los contextos específicos (rurales y de encierro) significa en términos políticos reconocer la especificidad de la EPJA. Esta característica de la EPJA es abordada en una normativa específica para la modalidad, la Resolución 118/10 del Consejo Federal de Educación, que sostiene: “Las personas con discapacidades permanentes o transitorias, en contextos de privación de la libertad, de la población rural, de pueblos originarios, también concurren a los centros educativos de la modalidad” (punto 43). Una investigación reciente (Zanetti y Schabner, 2019) sobre las trayectorias de jóvenes con discapacidad en escuelas primarias de jóvenes y adultos muestra los recorridos que realizan los sujetos estudiados y cómo encuentran un espacio que los acoge en las escuelas de la modalidad. Las autoras señalan también la ausencia de formación específica de las maestras para abordar esta problemática.

El lugar propio de las modalidades del sistema educativo y como parte de la educación común lleva a la definición de orientaciones para la formación docente inicial en el marco del Profesorado de Educación Primaria. Las orientaciones se organizan a través de la realización de “Módulos” escritos, ya que se los considera “especialmente útiles para el tratamiento de las modalidades educativas en la formación docente orientada” (punto 85.2.). Estos son definidos como “unidades de conocimientos completas en sí mismas y multidimensionales sobre un campo de actuación docente” (punto 85.1). Están integrados por “desarrollos teóricos, propuestas de trabajo, y de prácticas docentes en los contextos particulares” (punto 118). Se recomienda su utilización tanto en el proceso formativo inicial como para las capacitaciones de docentes en actividad (puntos 85.2 y 119). Además, desde los LCN se considera que estas orientaciones “enriquece[n] la titulación, por lo que en ningún caso impedirán el desempeño laboral docente en la titulación de base” (punto 129.5).

La sugerencia del desarrollo de módulos y su consideración como enriquecedora en la titulación configuran para las orientaciones, en las definiciones curriculares nacionales, **un lugar de complementariedad en el “mapa de saber” de los futuros maestros**. Sin embargo, la LEN y los LCN constituyen un núcleo fundante para la formación docente inicial desde el año 2006, ya que otorgan un lugar propio –y, por lo tanto, visible– para las modalidades del sistema educativo a través de las orientaciones.

3.2. Los espacios de definición institucional: una propuesta de formación orientada en paralelo a la formación común

A nivel de la jurisdicción provincial, en el año 2008 se aprobó –a través de la Resolución 628/2008 del Ministerio de Educación– el nuevo plan de estudios para el Profesorado de Educación Primaria, el cual “se enmarca en los lineamientos de la Política Nacional de Formación Docente vigente a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/06” (p. 8)²³. Este nuevo plan entró en vigencia a partir de la cohorte 2009.

El texto del diseño curricular cuenta con una parte común para los Profesorados de Educación Inicial y para el de Educación Primaria: portada, autoridades provinciales, equipo de trabajo curricular (dentro del cual se especifican los especialistas convocados para cada una de las modalidades), agradecimientos, índice, introducción, marco referencial, los lineamientos de la Política Nacional y Provincial de Formación Docente, el proceso de construcción curricular, las finalidades de la formación docente, los sujetos de la formación, las claves de lectura de dichos diseños, las consideraciones para los campos de la formación (General, Específica y de la Práctica Docente), los formatos curriculares y las unidades de definición institucional²⁴.

La propuesta formativa se organiza en tres campos de la formación docente: campo de la Formación General, el campo de la Formación Específica, y el campo de la Práctica Docente. Estos campos no son definidos como campos de conocimientos, como se los denomina en los LCN. Las consideraciones acerca de cada uno de los tres campos se abordan conjuntamente

²³ En el año 2014 el Ministerio de Educación provincial aprueba nuevos planes de estudios y un nuevo diseño curricular para el Profesorado de Educación Primaria. Esta nueva versión del DCPEP, fue aprobada por la Resolución 979/14 y entró en vigencia a partir de la cohorte 2015.

²⁴ En la versión 2014, junto con las finalidades se agrega el perfil de la formación docente, que se define de forma conjunta para el Profesor/a de Educación Inicial y para el Profesor/a de Educación Primaria.

para el profesorado de Educación Primaria y de Educación Inicial, no son específicos para cada uno de los profesorados. El campo de la Formación General brinda “marcos disciplinares y conceptuales sustantivos para comprender la complejidad del hecho educativo y asumir los desafíos que implica la profesión” (2008, p. 15 y 2014, p. 16). Las unidades curriculares (UC) de este campo se concentran en los primeros años de la formación. El campo de la Formación Específica tiene como eje los “saberes sustantivos para ser enseñados” (p. 15) vinculado fuertemente a lo disciplinar. Las UC se concentran en el segundo y tercer año. El campo de la Práctica Docente propone un acercamiento a los espacios escolares y al trabajo que se desarrolla en ellos que permita conocer “los atravesamientos institucionales y contextuales más amplios que marcan la tarea de enseñar” (p. 16). Este campo presenta como característica propia la relación con las “Escuelas Asociadas”, entendidas como “co-formadoras” (p. 16) de los futuros docentes.

El DCPEP está conformado por unidades curriculares, entendidas como “aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes” (p. 19). Para Edelstein y Salit (2013) esta conceptualización posibilita concebir al DCPEP “como una articulación de unidades de sentido” (p. 7).

Las orientaciones en el DCPEP tienen un lugar que se constituye desde el paralelismo con la formación común. Se observa que la opcionalidad de los espacios de definición institucional; el título a emitir; los contenidos planteados en las UC de la FC y la forma en que se consignan en el texto curricular los espacios de definición institucional convergen como evidencias de este paralelismo. A continuación, analizo cada una de estas categorías.

3.2.1. La condición de opcional de los espacios de definición institucional

El DCPEP establece la posibilidad de “delinear recorridos formativos opcionales”, en el marco de “espacios de definición institucional” (p. 20). Se proponen, a manera de sugerencia, las siguientes orientaciones: “Educación Rural, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación en Contextos de Privación de Libertad, Educación Hospitalaria y Domiciliaria, Educación Intercultural Bilingüe”, según lo establecido por la Resolución 24/04 del CFE. La elección de estas orientaciones posibles no se realiza desde la política provincial para la formación docente, sino que está a cargo de los propios institutos de formación, que deben atender a las necesidades y demandas del contexto. A la vez, abre la posibilidad de desarrollar otras orientaciones que se relacionen con las historias y trayectorias de cada uno de los institutos de formación. Desde la política educativa provincial hay un proceso de delegación, en dos sentidos: por un lado, en la identificación de las necesidades y demandas de formación del contexto y, por el otro, en la toma de decisión respecto al desarrollo de una formación docente inicial para las modalidades del sistema educativo.

Para las cinco orientaciones se presenta una estructura similar compuesta por: marco orientador, propósitos de la formación, tres seminarios, un trabajo de campo y sugerencias de contenidos para ser incorporados en la formación común. Se prescribe una carga horaria de 384 horas anuales, mientras que las UC de la formación común suman un total de 3456 horas²⁵. De esta manera, la provincia de Córdoba definió destinar un 10% de la carga horaria total del profesorado para el dictado de los espacios de definición institucional, a partir de lo establecido por los LCN: “las jurisdicciones, al definir sus diseños curriculares, podrán optar por dejar

²⁵ Anexo II de la Resolución 290/09 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

hasta un máximo del 20% de la carga horaria para la instancia de definición institucional” (punto 27).

La condición de opcionalidad hace que los espacios de definición institucional no se encuentren incluidos en la estructura curricular (conformada por las UC obligatorias), que no formen parte de la “Propuesta de correlatividades mínimas” y que no sean parte de los talleres integradores. La jurisdicción de Córdoba resolvió la incorporación de seminarios de la orientación separados de la estructura curricular que solo presenta las UC de la formación común.

En la primera versión del DCPEP, la propuesta de correlatividades está conformada únicamente por las unidades curriculares de la formación común (obligatorias). En este caso, los espacios de definición institucional no son requisito para sostener la cursada del profesorado.

Los talleres integradores –que pertenecen al campo de la Práctica Docente– se prescriben para cada año del profesorado a partir de un eje estructurante y están integrados exclusivamente por las UC perteneciente a la formación común. Estos espacios –definidos como “de construcción de experiencias y conocimientos en torno a un tema o problema relevante para la formación” (2008, p. 19)– excluyen la discusión de experiencias y la construcción de conocimientos en torno a la modalidad EPJA. Por ejemplo, el eje de trabajo del taller integrador en segundo año del profesorado es:

Escuelas, Historias Documentadas y Cotidianeidad procurando la relación entre teoría-práctica y articulando las experiencias en terreno con desarrollos conceptuales de las siguientes unidades curriculares:

- Didáctica General
- Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar
- Práctica Docente I
- Es deseable la integración de Lenguaje Artístico Expresivo.

DCPEP, 2008, p. 108

Este listado excluye para esa instancia formativa las observaciones de clases en una escuela primaria que realizan las estudiantes como parte de la propuesta formativa institucional en el Seminario II: La enseñanza en la EPJA, experiencia relevante en la formación orientada²⁶.

3.2.2. El título a emitir

Una segunda evidencia de este lugar paralelo también se refleja en el título a emitir por los ISFD y en los certificados analíticos. La titulación “tiene una alta repercusión” (LCN, punto 124) para el futuro laboral de los profesores. Desde los Lineamientos se hace hincapié en que la orientación de la formación docente inicial en alguna de las modalidades del sistema educativo no deberá interferir en el futuro ejercicio profesional, por ello la titulación de base será: “Profesor/a en Educación Primaria” (punto 129.8), aunque el profesorado haya seguido una orientación, por ejemplo, en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos²⁷.

²⁶ Los sentidos construidos por las estudiantes a partir de las observaciones de clase en una escuela primaria de la modalidad EPJA se desarrollan en el Capítulo V.

²⁷ Esta decisión se ratifica a partir de dos resoluciones del Consejo Federal de Educación que avanzan y puntualizan aspectos referidos a la titulación. La primera, la Resolución 73/08, expresa que los títulos a emitir deben ser coincidentes y/o equivalentes a los establecidos por la Resolución 24/07 (LCN). La segunda es la

La unificación del título a emitir tiene propósitos relacionados con el sostenimiento del cursado del profesorado –ya que permite la movilidad de los estudiantes– y con posibilitar el futuro laboral de los docentes, al no restringir el acceso en la totalidad del territorio nacional.

Esta decisión de la política de formación docente refuerza el lugar de complementariedad que tienen las orientaciones en la formación docente inicial. La formación de los docentes de Educación Primaria que permita abordar y profundizar en la especificidad de cada una de las modalidades del sistema educativo (Educación Rural, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Intercultural Bilingüe y Educación Hospitalaria y Domiciliaria) se desarrolla como una especialización, como formación docente continua.

A nivel provincial, la primera versión del DCPEP (2008) en el inicio del apartado correspondiente al Profesorado de Educación Primaria especifica el nombre de la carrera sin mención al título a emitir: “Estructura Curricular Profesorado de Educación Primaria” (p. 83).

En el 2011, la Dirección General de Educación Superior (DGES)²⁸ y la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza (DGIPE)²⁹ emiten en forma conjunta el Memorándum 01/11³⁰, que establece que la denominación del título a otorgar para la carrera

Resolución 74/08, a partir de la cual se reemplaza el Capítulo VI de la Resolución 24/07 del CFE, por uno denominado: “Capítulo VI. Titulaciones para las carreras de Formación Docente”. Para el Profesorado de Educación Primaria se sostiene y ratifica la denominación del título de “Profesor/a en Educación Primaria” y establece que “podrá otorgarse con o sin especificación de orientación” (punto 129.8).

²⁸ La Dirección General de Educación Superior fue creada en el año 2008. Cuenta con diversas áreas (Desarrollo Curricular, Escuelas Normales, Desarrollo profesional, Investigación educativa, Normativa, Políticas Estudiantiles, Comunicación y Contenidos Audiovisuales, Revista digital EFI) y se plantea como prioritaria la reconstrucción de la “centralidad” del Nivel Superior en la formación docente. (<http://dges-cba.edu.ar/wp/index.php/institucional/>).

²⁹ La Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza plantea entre sus principales funciones: “Ejercer eficazmente el control de los Institutos”, “Fortalecer la capacidad de administración y gestión de los Institutos Privados, propiciando la responsabilidad y corrección” y “Finalizar la acreditación de los I.F.D. (Institutos de Formación Docente), en su segunda etapa” (<https://www.cba.gov.ar/reparticion/ministerio-de-educacion/secretaria-de-educacion/direccion-general-ensenanza-privada/>).

³⁰ El Memorándum 01/11 fue emitido con fecha 28 de septiembre de 2011. Está dirigido a los Sres. Supervisores de Educación Superior y el asunto del mismo es: “Profesorado de Educación Primaria – Espacios de Definición

del Profesorado de Educación Primaria “más allá de la definición institucional por la que se optare, será de Profesor de Educación Primaria, debiendo aclararse en observaciones el tema del trayecto de opción institucional realizado”. Las diferentes orientaciones se consignan como observaciones, a manera de una aclaración. Además, esta denominación del título no hace lugar a la mención de género.

Esta decisión se reafirma al año siguiente a través del Memorándum 14/12 de la DGES³¹ en relación a la confección de certificados analíticos del Profesorado de Educación Primaria:

La denominación del título según lo establecido en los instrumentos legales mencionados es: **Profesor/a de Educación Primaria – Profesor/a de Educación Inicial.**

Los **Seminarios (I, II y III P.E.P. – I y II P.E.I)**³² deberán constar en el certificado analítico, a continuación del cuarto año de estudios con la denominación que corresponda, según la definición institucional efectuada.

Es decir, aunque los seminarios se hayan cursado a lo largo de la carrera del profesorado se consignan al final, no se integran en el año correspondiente.

Institucional”. El texto retoma y cumplimenta normativas tanto nacionales (sobre Validez Nacional de Títulos y las Resoluciones 2170/08 del Ministerio de Educación de la Nación y 73/08 y 74/08 del Consejo Federal de Educación), como provinciales (Resoluciones N° 628/08, 290/09 y 566/09 del Ministerio de Educación de Córdoba).

³¹ El Memorándum 14/12 fue producido por la Dirección General de Educación Superior –no en forma conjunta con la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza– tiene fecha del 17 de diciembre de 2012, estaba dirigido a los Sres. Supervisores de Nivel Superior y el asunto especificado fue: “S/Confección de certificados analíticos del profesorado de Educación Primaria y del Profesorado de Educación Inicial”.

³² Las negritas corresponden al Memorándum 14/12.

Estas decisiones jurisdiccionales ratifican y profundizan la primera definición de los LCN de la formación orientada “complementaria que enriquece la titulación” (punto 129.5).

El Memorándum 14/12 de la DGES fue relevante para los ISFD, ya que en el 2012 finalizaba la primera cohorte del nuevo plan de estudios vigente a partir de la Resolución 628/08 del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba³³ y era necesario fijar pautas claras respecto a la confección de los certificados analíticos. A partir del 2012 se incluye en la denominación del título la distinción de género.

La denominación del título para la carrera del Profesorado de Educación Primaria queda explicitada en el propio DCPEP versión 2014³⁴. En esta nueva versión del DCPEP la denominación del título aparece en el inicio del apartado referente al Profesorado de Educación Primaria. Se diferencia entre la denominación de la carrera y el título a emitir: en esta nueva versión se consigna en una misma página (en letra mayúscula y en negrita) el nombre de la carrera “PROFESORADO DE EDUCACION PRIMARIA” y el título a emitir: “PROFESOR/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA” (p. 214), diferenciándose de la versión anterior, en la cual solo se consignaba el nombre de la carrera.

Las características de las orientaciones en la formación docente inicial de complementariedad, opcional, no obligatoria y la no discriminación en la titulación abonan su lugar como paralela a la formación docente inicial común y obligatoria.

³³ Este nuevo plan de estudios entraría en vigencia para los alumnos que se inscribieran en el primer año del profesorado.

³⁴ En el año 2014 se aprueba la nueva versión del DCPEP a través de la Resolución 979/14 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

3.2.3. Los contenidos de la formación

Los contenidos considerados necesarios para que los y las futuras docentes puedan desempeñarse en una escuela primaria de la modalidad EPJA son presentados en cada una de las versiones del DCPEP en un apartado específico: “Orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” (2008, pp. 148-150) y “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” (2014, pp. 205-207).

En el Marco Orientador se hace referencia, en primer término, a la modalidad del sistema educativo EPJA y la define a partir de sus finalidades: alfabetización y cumplimiento de la obligatoriedad escolar. Establece una diferencia con la consideración en la legislación anterior: “como régimen especial y como preparación instrumental para la inserción laboral”. La inclusión de la EPJA como una de las orientaciones del Profesorado de Educación Primaria es entendida como un “avance en el reconocimiento de estos sujetos (jóvenes y adultos) en su derecho a la educación básica” (DCPEP, 2008, p. 148 y DCPEP, 2014, p. 205).

Los propósitos de la formación hacen eje en: los jóvenes y adultos; la construcción de “herramientas conceptuales” por parte del maestro que aborden las diferentes dimensiones de los sujetos; y el reconocimiento de “saberes y demandas legítimas” de los sujetos para ser “traducidas en propuestas pedagógicas” caracterizadas por la adecuación, flexibilidad y la amplitud. Esta formación orientada también se propone la ampliación de las posibilidades de intervención, la elaboración y análisis de proyectos de enseñanza “teniendo en cuenta la especificidad del trabajo con jóvenes y adultos” y la construcción de propuestas de enseñanza (DCPEP, 2008, p. 148 y DCPEP, 2014, p. 205).

Los contenidos sugeridos están organizados en tres seminarios: Seminario I: Problemáticas de la educación de jóvenes y adultos (correspondiente al campo de la Formación

General); Seminario II: La enseñanza en la EPJA; Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos (ambos correspondientes al campo de la Formación Específica) y una cuarta UC: Trabajo de campo y Práctica Docente (perteneciente al campo de la Práctica Docente).

Los contenidos abordan, en primer lugar, las problemáticas del campo; luego, avanzan sobre la enseñanza; en un tercer momento, focalizan en un aspecto central como es la cultura escrita; y concluyen con un trabajo de campo en escuelas de la modalidad.

Estos contenidos significan la posibilidad de construir un primer acercamiento a la especificidad de la formación docente para la modalidad EPJA. Sin embargo, presentan una vacancia en relación a propuestas didácticas específicas para la EPJA, tal vez relacionada con el escaso desarrollo de investigaciones didácticas al respecto.

Para indagar acerca de la formación en la modalidad, se hace necesario también estudiar la inclusión de contenidos específicos de la EPJA en las diversas UC de la formación común. Se señala la presencia de temáticas específicas en solo tres de las treinta y tres UC de la formación común: en Alfabetización Inicial, Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar (ambas UC pertenecientes al campo de la Formación Específica) y en Práctica Docente I: Contextos y Prácticas Educativas (correspondiente al campo de la Práctica Docente).

Se observan otros contenidos de las UC de la formación común que pueden abonar a la discusión de la especificidad de la EPJA, aunque no estén explicitados como tales. Ellos son, en primer lugar, los planteados en Pedagogía (Primer año – campo de la Formación General): “Tensiones al interior del Sistema Educativo: entre la homogeneidad y lo común, entre la unidad y la diferenciación, entre la integración y la exclusión, entre la enseñanza y la asistencia” (DCPEP, 2008, p. 90 y DCPEP, 2014, p. 141), que permiten abordar la situación de exclusión social y educativa de los sujetos que asisten a las escuelas primarias de la modalidad. En Problemáticas Socioantropológicas de la Educación, los contenidos “La

interculturalidad” y “Diversidad y desigualdad social. Discriminación y exclusión en la escuela” (DCPEP, 2008, pp. 90-91 y DCPEP, 2014, p. 142) posibilitan un acercamiento a una problemática que atraviesa la EPJA, modalidad en que se entretajan otras modalidades como planteamos en otro apartado de este capítulo.

Finalmente, señalo que los contenidos de la formación común que tratan lo heterogéneo, lo diferente, lo no unívoco y homogéneo ofrecen herramientas conceptuales para estudiar algunas de las características propias de la EPJA como una de las modalidades de la educación común y plantear la enseñanza a sujetos jóvenes y adultos en condiciones diferentes a la escuela primaria para niños y niñas, para así garantizar el derecho a la educación.

El abordaje de estos contenidos se realiza a través de dos formatos curriculares: seminarios y trabajo de campo. Ambos confluyen en la búsqueda de la especificidad, ya que los seminarios se definen, en el propio DCPEP, como uno de los formatos curriculares que se organiza a partir de “un objeto de conocimiento que surge de un recorte parcial de un campo de saberes” (2008, p. 19 y 2014, p. 20). Por su parte, el trabajo de campo tiene como objetivo “ampliar y profundizar el conocimiento teórico sobre un recorte de la realidad” (2008, p. 20 y 2014, p. 21). Estos formatos dan cuenta de que los conocimientos en torno a la EPJA en el proceso de formación se plantean como un recorte, una focalización de contenidos y de abordaje de la realidad educativa.

Davini (1998), siguiendo a Bernstein, sostenía que el plan de estudios para la formación docente “recorta qué deberá aprender” (p. 14) un estudiante del profesorado para ejercer su profesión. Los contenidos a enseñar y los formatos curriculares correspondientes a las orientaciones implican un segundo recorte –en cuanto a los contenidos y al contexto del campo de la EPJA– de lo que deberá aprender un futuro maestro.

3.2.4. La forma y ubicación de los espacios de definición institucional en el texto curricular

La materialidad del DCPEP como texto da cuenta de una propuesta de formación docente inicial conformada por dos formaciones –la común y la orientada– claramente diferenciadas entre sí. Esta materialidad se relaciona estrechamente con el carácter de opcional de los espacios de definición institucional, lo que le otorga un lugar externo en la estructura curricular conformada por las unidades curriculares de la formación común.

Rockwell (2009), al explayarse sobre el análisis de la documentación de archivo, recupera a Chartier y sostiene la importancia de “examinar la materialidad de los documentos” (p. 169), previo al análisis del contenido. La autora considera importante la forma en que se escribió un documento (manual o a máquina), el papel, la letra, entre otras cuestiones. En esta línea analicé las dos versiones del DCPEP.

La primera versión del documento curricular jurisdiccional cuenta con un cuadro en el cual se explicita la estructura curricular del Profesorado de Educación Primaria. El mismo está organizado por año y se consignan los siguientes datos: campo de la formación, el nombre de la UC, horas cátedras semanales, horas cátedras anuales, horas Taller Integrador, total de horas docente y el formato curricular.

Figura 6

Estructura curricular

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: 1º AÑO					
CAMPOS DE LA FORMACIÓN	Hs. Cátedra semanales	Hs. Cátedra anuales	Hs. Taller Integrador	Total hs. docente	Formato Curricular

Figura 6. Recuperado de: DCPEP, 2008, p. 84

En cambio, las orientaciones se consignan en un cuadro aparte, separado del anterior, con una organización diferente, sin título y de menor tamaño. En el DCPEP versión 2008, este cuadro cuenta con el nombre de las cinco orientaciones posibles, la carga horaria total y semanal, el campo de la formación a la que pertenecen y una denominación general para cada una de las UC: Seminario I, II y III y Trabajo de Campo.

Figura 7

Cuadro de orientaciones

* Educación Permanente de Jóvenes y Adultos			
* Educación Rural			
* Educación Intercultural Bilingüe			
* Educación en Contextos de Privación de Libertad			
* Educación Hospitalaria y Domiciliaria			
Carga horaria para las Unidades Curriculares de Definición Institucional			
		Hs. cat	Hs. Sem
C.F.G	Seminario I	64	2 h
C.P.D	Trabajo de Campo	128	4h
C.F.E	Seminario II	128	4h
	Seminario III	64	2h
totales		384	12 h
Créditos para estudiantes, mínimo 64 hs. Cát/ Máximo 128 hs. Cát. o Seminario de Definición Institucional 64 hs.			

Figura 7. Recuperado de: DCPEP, 2008, p. 88

Cada UC de la FC (marco orientador, propósitos de la formación, ejes de contenidos sugeridos y orientaciones para la enseñanza) se discrimina por año y por campo de formación.

Figura 8

Distribución de la UC Ética y Construcción de Ciudadanía

CUARTO AÑO

Campo de la Formación General

ÉTICA Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Figura 8. Recuperado de: DCPEP, 2008, p. 136

Los espacios de la “Propuesta de formación orientada” (p. 145) se consignan bajo un título específico después del desarrollo de la totalidad de las UC correspondientes a la formación común –separados de esta y al final del texto curricular– y se presentan de manera diferente a las UC de la FC, sin indicar en que año se sugiere su desarrollo. Cada orientación se desarrolla en un apartado propio, en el caso de la orientación EPJA es de la siguiente manera.

Figura 9

Apartado EPJA

PROPUESTA DE FORMACIÓN ORIENTADA

Figura 9. Recuperado de: DCPEP, 2008, p. 145

Figura 10

Apartado EPJA

ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

Figura 10. Recuperado de: DCPEP, 2008, p. 148

Por último, se establece una diferencia entre la “propuesta de formación orientada” y la “formación común”, al definir los contenidos que podrían ser incorporados en otras UC que son denominadas en el DCPEP como “formación común” (pp. 147, 150, 153, 159).

La conjunción de la opcionalidad, el título a emitir, los contenidos de la orientación y la forma de presentación de los mismos en el texto curricular configuran una propuesta de formación orientada en EPJA en paralelo en la política curricular definida para el Profesorado de Educación Primaria.

Figura 11

Paralelismo entre la “formación común” obligatoria para la FDI y la “Propuesta de formación orientada” - orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

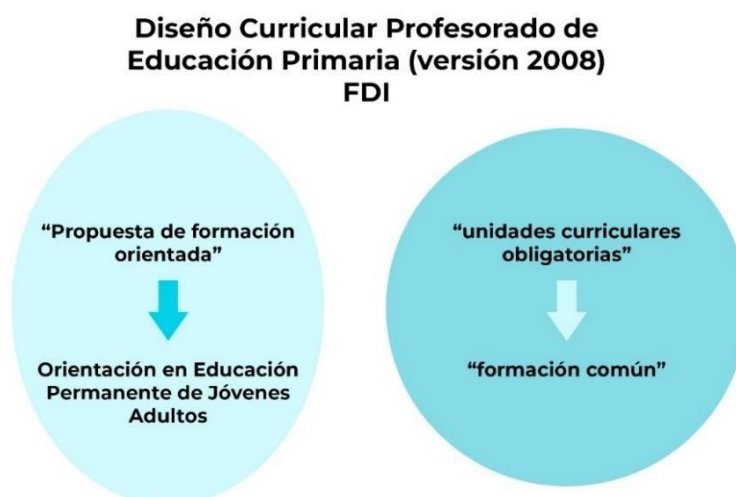


Figura 11. Elaboración propia.

Este paralelismo se configura en relación con la formación común (entre lo obligatorio y lo opcional) y entre la formación general para ser profesor de Educación Primaria en una escuela primaria común y la formación específica que “procura dar respuestas a requerimientos específicos de formación y atender a las particularidades” (LEN, art. 17), un aspecto nuclear de la definición de modalidad.

Sin embargo, este paralelismo posibilita un primer acercamiento al abordaje específico de esas particularidades. También daría cuenta de una manera de entender la relación entre lo heterogéneo y diferente y lo “común” en la formación docente inicial; no habría un “cerco” (Rockwell, 2018) pero sí un espacio de no encuentro entre uno y otro.

3.3. El desplazamiento de la propuesta de formación orientada

Como analizamos en apartados anteriores, en la LEN las modalidades –entre ellas la EPJA– tienen un lugar propio –a partir de su especificidad– que les otorga visibilidad. A partir de este lugar, se constituyen las orientaciones en la formación docente inicial. Puntualmente, la orientación en EPJA también tiene un lugar propio, visible y específico, pero es paralelo a la formación conformada por “las unidades curriculares obligatorias”. Sin embargo, este lugar cambia con el correr de los años, no se sostiene en las diversas cohortes del Profesorado de Educación Primaria en la jurisdicción provincial.

Se evidencia un desplazamiento de las orientaciones en la formación docente inicial, entre ellas la orientación en EPJA. Este desplazamiento se configura entre los años 2010 y 2015 a través de los cambios introducidos en la segunda versión del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria (aprobado por la Resolución 979/14 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba) y de la introducción de la enseñanza de Inglés en el marco de la formación docente inicial (a partir de lo dispuesto por dos memorándums producidos por la Dirección General de Educación Superior).

3.3.1. La segunda versión del DCPEP: cambios en relación con la formación orientada

En el año 2014, mediante la Resolución 979/14 del Ministerio de Educación de la Córdoba, se aprueba el nuevo plan de estudios para el Profesorado de Educación Primaria. Esta nueva versión del diseño curricular presenta, por lo menos, tres cambios respecto a las orientaciones para la formación docente inicial.

El primer cambio se visibiliza en el apartado titulado “Consideraciones generales”. En la primera versión del DCPEP se dedican dos puntos a las orientaciones, uno referido a la carga horaria donde se explicita que “se podrá: desarrollar las orientaciones para la formación

previstas por la ley o bien delinear opciones de formación que recuperan las experiencias institucionales” (DCPEP, 2008, p. 14). En el segundo punto se sugieren y detallan dichas orientaciones, entre ellas la EPJA. En la segunda versión, en cambio, se expresa en único punto que “Se asigna un porcentaje de la carga horaria total para el desarrollo de las Unidades de Definición Institucional” (DCPEP, 2014, p. 15), sin detallar la enumeración de las orientaciones posibles.

El segundo cambio es una modificación en la denominación, Los “espacios de definición institucional” (DCPEP, 2008, p. 20) pasan a llamarse “Las unidades de definición institucional” (DCPEP, 2014, p. 21). Se unifica la denominación con el resto de las UC. En relación con esta variación en la manera de nombrar, el apartado titulado “Propuesta de formación orientada” (DCPEP, 2008, p. 145) es reemplazado por “Unidades de definición institucional” (DCPEP, 2014, p. 202). Asimismo, las UC que lo conforman se consignan como Educación Rural, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Hospitalaria y Domiciliaria, Educación Intercultural Bilingüe y Educación en Contextos de Privación de Libertad, sin el término “orientación”.

Figura 12

Título del apartado Unidades de Definición Institucional

UNIDADES DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL

Figura 12. Recuperado de: DCPEP, 2014, p. 202

Figura 13

EPJA en el nuevo DCPEP

EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

Figura 13. Recuperado de: DCPEP, 2014, p. 205

El tercer cambio es que, al prescribir la carga horaria correspondiente a las UC de definición institucional, ya no se explicitan los nombres de las orientaciones posibles como en la versión anterior.

Tabla 14

Carga horaria para las UC – Nuevo DCPEP

Carga horaria para las Unidades Curriculares de Definición Institucional			
		Hs. Cat sem	Hs. Cát anuales
C.F.G	Seminario I	2h	64h
C.P.D	Trabajo de Campo	4h	128h
C.F.E	Seminario II	4h	128h
	Seminario III	2h	64h
totales		12h	384h

Tabla 14. Recuperado de: DCPEP, 2014, p. 139

Entre ambas versiones del DCPEP se configura una relativa continuidad en relación a la propuesta de formación orientada. Es relativa porque se sostienen los contenidos sugeridos para cada uno de los espacios/UC de definición institucional, pero, a la vez, se introducen

cambios en la versión aprobada en el año 2014. Estos cambios producen un proceso de desplazamiento desde lo que en el primer DCPEP se plantea como una “propuesta de organización curricular” (DCPEP, 2008, p. 14) en el marco de la elección de las orientaciones posibles –entre ellas en EPJA– para centrarse en la versión siguiente en “El desarrollo de contenidos vinculados a ...Educación de Jóvenes y Adultos” (DCPEP, 2014, p. 21).

3.3.2. Incorporación de la enseñanza de Inglés en el Profesorado de Educación Primaria

En el 2010 se aprueba la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba 9870/10. Uno de sus puntos prescribe sobre una política educativa para las escuelas primarias de niños y niñas: la Jornada Extendida (en adelante JE)³⁵. Esta línea de política educativa es un eje central a partir de lo establecido en el art. 36º de la LEP, que pone como meta “la incorporación de trescientas noventa y ocho (398) escuelas primarias en programa de jornada extendida” entre los años 2011 y 2014.

Con el propósito de sostener el desarrollo de uno de los campos de la JE en las escuelas primarias para niños y niñas, en el año 2011, a través de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, se desarrolla un Postítulo de Alfabetización en Lengua Inglesa. El ministerio pretende, con esta propuesta, brindar formación a los docentes que ya se

³⁵ Los objetivos del Programa Jornada Extendida en centros educativos de Educación Primaria son: “Fortalecer los aprendizajes de los niños que transitan los últimos años de su escolaridad primaria mediante la extensión de la jornada escolar diaria. Afianzar conocimientos, actitudes y prácticas que permitan a los niños desenvolverse satisfactoriamente como estudiantes. Generar experiencias de aprendizaje que contribuyan a ampliar el horizonte cultural de los niños, rescatando las tradiciones regionales y la cultura de los pueblos originarios. Favorecer el tránsito de los niños de la Educación Primaria a la Educación Secundaria mediante la mejora de sus trayectorias escolares reales”. (Documento Programa Provincial Jornada Extendida - Educación Primaria - Propuesta pedagógica. (2010). Subsecretaria de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Secretaria de Educación. Ministerio de Educación de Córdoba. p. 1).

Contaba con cinco campos de formación: Literatura TIC, Ciencias, Expresiones artístico-culturales, Lenguas Extranjeras (Inglés), Actividades corporales y ludomotrices.

encontraban a cargo de este campo de formación y para quienes tuvieran intención de hacerlo. Hasta ese momento era una propuesta de formación docente continua.

En 2013 la DGES –a través del Memorándum 05/13– indica la designación de docentes “en dos (2) horas cátedras con el fin del dictado de Lengua Extranjera: Inglés junto con el Plan de estudios respectivo”. Estas horas destinadas a la enseñanza de Inglés se incorporan en “las horas asignadas a créditos para los estudiantes”. El propósito de esta medida para la FDI se manifiesta con claridad en el cuerpo del propio memorándum: “Se fundamenta en la necesidad de anticipar la formación de los futuros docentes para la jornada extendida”. Esta decisión para la formación docente inicial se acotó al “sistema de créditos para los estudiantes” sin afectar la propuesta de formación orientada. En este momento, para la formación docente inicial estaba vigente el DCPEP versión 2008, en el cual se consignaba un apartado específico titulado “El sistema de créditos para los estudiantes” (p. 20). Las horas correspondientes a créditos para estudiantes son definidas como aquellas que permiten la construcción de un trayecto constituido por diversas experiencias formativas desarrolladas por los estudiantes del profesorado (en el marco del propio ISFD o en articulación con organizaciones comunitarias y/u otras instituciones pertenecientes al sistema educativo). La carga horaria se estipulaba entre 64 y 128 horas reloj.

En el año 2015, se profundiza la decisión jurisdiccional sobre la inclusión de la enseñanza de Inglés en la formación docente inicial, iniciada en el año 2013. Esta se lleva adelante a través del Memorándum 01/15 de DGES del 5 de febrero de 2015, por el cual

los Institutos de Educación Superior de su dependencia que en los Profesorados de Educación Primaria el Trayecto de Lengua Extranjera: Inglés estará conformado por

tres unidades curriculares a dictarse de manera optativa para los estudiantes de la cohorte 2015 y obligatoria para la cohorte 2016: La primera unidad curricular correspondiente al Trayecto dará cumplimiento a los créditos exigidos para el Profesorado de Educación Primaria con 64 horas cátedras de duración. La segunda y tercera unidades curriculares correspondiente al Trayecto se desarrollarán en dos de los Seminarios de 64 hs. cátedra de duración, dispuestos como unidades de definición institucional en el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria.

A partir de esta disposición, los ISFD de gestión estatal dejaron de dictar los Seminarios I y III correspondientes a las Unidades de Definición Institucional. Para la EPJA solo se sostuvo el denominado “La enseñanza en la EPJA” y el espacio “Trabajo de Campo y Práctica Docente”, ambos con una carga horaria de 128 h³⁶.

Estas decisiones acotan las posibilidades para la construcción de conocimientos específicos para la enseñanza a jóvenes y adultos y solo permitirían una primera aproximación al campo de la EPJA.

Austin (1971) conceptualiza las “expresiones realizativas” como “aquella expresión lingüística que no consiste, o no consiste meramente, en decir algo, sino en hacer algo” (p. 66). Rockwell (2009) retoma este concepto y sostiene que algunos de los documentos emitidos por las autoridades no solo tienen como objetivo emitir información u órdenes, sino que también “hacen cosas” (p. 177). En concepto es potente para analizar, en este caso, el Memorándum

³⁶ Si bien excede al período abordado en el presente trabajo, consideramos necesario aclarar que lo dispuesto en el Memorándum 01/15 fue ratificado en el memorándum 01/17 de la DGES de fecha 15 de febrero de 2017, en el cual se aclara que: “en virtud de la plena vigencia del Memorándum 01/15 referido al Trayecto de Lengua Extranjera: en los Profesorados de Educación Primaria, el dictado de dicha UC es obligatoria a partir de la cohorte 2016”.

01/15 de la DGES que tiene como propósito explícito informar sobre la forma en que se desarrollará el Trayecto Lengua Extranjera: Inglés en el marco del Profesorado de Educación Primaria. Sin embargo, la producción y el envío del memorándum “hace” otra cosa, que es suplantar las UC de definición institucional por las UC definidas por la jurisdicción a través de la DGES para el desarrollo del Trayecto Lengua Extranjera: Inglés, estableciendo su obligatoriedad a partir de la cohorte 2016. A partir de un instrumento que emite la autoridad de una dirección de nivel y cuya finalidad es “informar” a los supervisores, se produce un cambio en la propuesta de formación docente, ya que cambia lo dispuesto por el DCPEP aprobado a través de una resolución ministerial.

El propósito de formar a los futuros maestros para la enseñanza del Inglés en la JE se explicitó con claridad en el Memorándum 05/13 de la DGES, aunque no se reitera en el cuerpo del nuevo memorándum. Este propósito formativo se explicita en diversos puntos del Documento Curricular anexo al Memorándum 01/15: Marco orientador, Propósitos de la Formación, Eje de contenidos sugeridos. Un ejemplo de esto es cuando expresa que la segunda UC “propiciará una aproximación a la enseñanza del Inglés en la propuesta de Jornada Extendida para las escuelas primarias de la Provincia de Córdoba” (Marco orientador de la segunda UC, p. 3).

Recapitulando las evidencias analizadas más arriba, el desplazamiento de las orientaciones en la FDI –entre ellas la EPJA– es un proceso que se configura con el correr de los años y se acentúa durante los años 2013, 2014 y 2015.

El siguiente gráfico presenta el desarrollo del proceso de desplazamiento de la propuesta de formación orientada –en nuestro caso en EPJA– a partir de los cambios realizados en la segunda versión del DCPEP y de la inclusión de Inglés en el Profesorado de Educación

Primaria. Se incorporó la normativa nacional para dar cuenta de la relación de continuidad con las primeras decisiones a nivel provincial para la formación docente inicial de futuros maestros.

Figura 14

Proceso de políticas y decisiones jurisdiccionales que implicaron el desplazamiento de la propuesta de formación orientada en la FDI



Figura 14. Elaboración propia.

La modalidad EPJA se incorpora a la formación docente inicial como una orientación posible a partir de lo establecido por los LCN. A su vez, en estos lineamientos y a nivel jurisdiccional, la propuesta de formación orientada tiene un lugar propio pero paralelo a la formación común en el “mapa de saber” de la formación docente inicial, ya que se desarrolla a

través de espacios/UC de definición institucional. Se produce un **desplazamiento que invisibiliza a la EPJA** con la puesta en acción de otras decisiones provinciales.

En este capítulo mostré como desde 2007 a nivel nacional se enuncia la posibilidad de las orientaciones en la FDI. Desde este nivel se traslada la decisión a las provincias sobre del desarrollo de las mismas y, a su vez, la provincia traslada la decisión a las instituciones formadoras. Se produce una cadena de traslados de toma de decisiones: nación, provincia, institución formadora. En una primera instancia, se confiere poder (Miranda, 2011) a las jurisdicciones provinciales y, en el caso de Córdoba, a las instituciones formadoras. Esta cadena se rompe, para los ISFD de gestión estatal, a partir del Memorándum 01/15 de DGES, con el cual la jurisdicción provincial avanza y anula la decisión de las instituciones y su independencia sobre la orientación a desarrollar. Esto significó una nueva (re)distribución del poder otorgado a los ISFD de gestión estatal (ya que no cuentan con la autonomía para decidir sobre totalidad de las UC de definición institucional) hacia la jurisdicción (quien centralizó la decisión de lo que se debía enseñar en dos de esas UC: Lengua Extranjera - Inglés).

**CAPÍTULO IV. DECISIONES INSTITUCIONALES EN RELACIÓN A LA
ORIENTACIÓN EN EPJA**

Nos vamos año a año afianzando un poquito...

Introducción

Las políticas de formación docente inicial consignadas en los textos de los LCN y el DCPEP (versión 2008) analizadas en el capítulo anterior constituyen el texto de la política. En este capítulo analizo lo que sucede en un instituto de formación docente en el cual realicé el trabajo de campo entendido como “contexto de la práctica [que] es un contexto de acción en el que el texto político está sujeto a interpretaciones” (Miranda, 2011, p. 115). Allí se ponen en juego interpretaciones de dichos textos entramadas con sus experiencias formativas, los intereses y trayectorias de los directivos y profesores y las condiciones materiales en las que cotidianamente se desarrolla la gestión de la propuesta formativa institucional.

En el presente capítulo abordo la dimensión institucional del desarrollo de la orientación EPJA en la propuesta formativa del ISFD estudiado. Presentaré las múltiples decisiones institucionales en el marco de las normativas educativas vigentes en relación con la orientación EPJA.

En primer término, recupero las decisiones institucionales adoptadas desde el año 2004, (previas a los LCN y al DCPEP) hasta las tomadas en el año 2012 (en el cual el ISFD opta por la orientación en EPJA). En segundo término, describo y analizo las acciones que se realizan desde el ISFD para sostener y profundizar la opción en la orientación en EPJA.

Los propósitos del capítulo son:

- reconstruir el proceso de toma de decisiones institucionales para optar por la orientación EPJA en el proceso de formación docente inicial.
- analizar las decisiones institucionales para el desarrollo y sostenimiento de la propuesta de formación orientada en EPJA.

4.1. El proceso de visibilidad y afianzamiento de la orientación EPJA en el ISFD. *Hacerse de adultos*

El instituto superior de formación docente dicta las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria, esta última con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. La planta funcional está integrada por una directora, vicedirectora, profesores para cada unidad curricular, una coordinadora de Inglés y un coordinador de Informática.

La opción por la orientación EPJA se ancla en decisiones institucionales previas al inicio de la cohorte 2009³⁷ y se concreta en el año 2012. En ellas se entretajeron las necesidades del contexto local, las políticas educativas nacionales y provinciales, las experiencias y expectativas de las profesoras formadoras y las articulaciones al interior de la institución. A continuación, se presentan cada una de estas dimensiones que conformaron la decisión de poner en marcha la orientación en EPJA.

4.1.1. Experiencias previas en Educación de Adultos: “... ya con el plan anterior existía un seminario de educación de adultos...”

Desde el instituto de formación llevaron adelante diversas experiencias en relación con la educación de adultos. Estas experiencias abarcaron diversos contextos: la formación docente inicial y continua, las experiencias de alfabetización de adultos en la comunidad local, la

³⁷ La cohorte 2009 corresponde al plan de estudio aprobado por la Resolución 628/08 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

formación específica sobre Educación de Adultos al interior de la institución y la socialización en formato producción de ponencias en eventos académicos específicos del campo.

En el año 2004, en el marco del plan anterior de formación docente³⁸, el instituto decidió distribuir la carga horaria propuesta para los espacios optativos en dos disciplinas: Inglés y Educación de Adultos, de cinco horas cada uno. Estos espacios se desarrollaban en tercer año (último año del profesorado en ese momento).

Años más tarde, en el 2007, desde el profesorado se desarrolló una experiencia de alfabetización de adultos en el marco del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos “Encuentro” en la localidad en la que se encuentra situado el ISFD. Para desarrollar esta experiencia de alfabetización, la institución realizó un censo de los adultos “no escolarizados” (Entrevista exdirectora ISFD, 17 de abril de 2020). A partir de los datos recabados establecieron acuerdos con la municipalidad: las estudiantes del ISFD se comprometieron a “dar clases” a los empleados municipales de un área específica y la municipalidad se hacía cargo del traslado de las estudiantes del profesorado al lugar donde se realizaba la experiencia. Ante algunas dificultades que se presentaron durante el proceso, realizaron un nuevo acuerdo con la jurisdicción municipal para que fueran los adultos quienes se trasladaran hacia el instituto y no las estudiantes del profesorado. La experiencia se extendió aproximadamente durante seis meses.

La conjunción de una experiencia de FDI –entendida como “prácticas”– con una de desarrollo comunitario se socializó en un evento académico realizado en el año 2007. Esta socialización tenía, además, el propósito de encontrar otras experiencias realizadas en

³⁸ Plan 2001 para la Formación Docente Inicial (Resolución N° 91/ 01 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). La carga horaria total de dicho plan era de 2700 horas. Contaba con dos espacios optativos cuatrimestrales y un espacio bajo el título de “otros”, lo que posibilitaba la inclusión de “problemáticas específicas” (Brumat y Ominetti, 2007, p. 108).

alfabetización de adultos, ya que la autoridad institucional y las profesoras consideraban que el programa de alfabetización que habían realizado “no nos había dado resultado, pero estaba de moda” (Entrevista exdirectora ISFD, 17 de abril de 2020).

También, desarrollaron espacios formativos para los propios formadores entre 2004 y 2007. Abordaron diversas temáticas relacionadas con la EDJA: alfabetización de adultos, características del educador de adultos, propuestas didácticas, entre otras (Cotta Carrizo y Pinotti, 2017). Estas propuestas formativas realizadas antes del año 2008 son reconocidas por la ex y por la actual directora como parte de una trayectoria en educación de adultos porque “ya con el plan anterior” se posibilita una propuesta de formación docente inicial con orientación en EPJA.

Esta trayectoria conjugó una multiplicidad de acciones: enseñanza de la educación de jóvenes y adultos, prácticas de alfabetización por parte de las estudiantes, búsquedas formativas en espacios académicos, relevamientos comunitarios, acuerdos interinstitucionales; así como la actividad e interacción de varios sujetos (autoridades institucionales, municipales, profesores, estudiantes, choferes, jóvenes y adultos e investigadores). Se constituyó en una trayectoria posibilitada desde el texto del plan de estudios, de los intereses institucionales y de las necesidades contextuales.

4.1.2. La opción institucional por la orientación en EPJA en el marco del nuevo plan de estudios para la FDI

En el año 2009 inició la primera cohorte del Profesorado de Educación Primaria, con el nuevo plan de estudios correspondiente al Diseño Curricular – Profesorado de Educación

Primaria aprobado por la Resolución 628 /08 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; el cual propone el desarrollo de diversas orientaciones para la formación docente inicial, entre ellas la EPJA³⁹.

Al interior del instituto se abrió un “proceso de cambio y de definiciones institucionales” (directora ISFD, Narrativa reunión, 12 de marzo de 2014) en relación a la formación docente inicial en su totalidad. Este proceso es significado como paulatino y sostenido “hasta terminar de armar esos cuatro años del profesorado” porque se desarrolló año a año a medida que se habilitaban los nuevos años del profesorado. Se percibe como un momento intenso en la institución debido a que “fueron muchas reuniones y de mucho trabajo con los profesores” (exdirectora, entrevista, 17 de abril de 2020). Se reconoce que el desarrollo del nuevo plan de estudios requirió de múltiples decisiones, entre ellas las referidas a la orientación para la FDI.

La definición por una de las orientaciones posibles para el Profesorado de Educación Primaria se enmarcó en este proceso de “armado” del profesorado, en el cual se desarrollaron diversas acciones: reuniones con los profesores, formación de los propios formadores y autoridades institucionales, un “sondeo” de las diferentes orientaciones propuestas por el DCPEP y el desarrollo de una propuesta de formación continua en EPJA.

Las decisiones para definir la orientación en EPJA se enmarcaron en la construcción de la totalidad del profesorado a través reuniones de profesores, algunos de los cuales dictaban al mismo tiempo UC de la formación común y espacios de definición institucional. Estas

³⁹ La propuesta de orientaciones para la formación docente inicial a partir del plan de estudios aprobado por la Resolución 628/08 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba se abordó en el Capítulo III del presente trabajo.

reuniones eran instancias posteriores a los encuentros provinciales y sectoriales que se realizaban desde la DGES⁴⁰ en las que “se volcaban... se socializaba” (exdirectora, entrevista, 17 de abril de 2020) las informaciones, indicaciones y aportes que se brindaban desde la instancia ministerial.

Las estrategias desarrolladas para decidir la orientación fueron la consulta y el diálogo. Esta construcción es caracterizada por la autoridad como un consenso sin resistencias, tanto al interior de la institución como por parte de las autoridades ministeriales:

y así, un diálogo sin votación formal ni nada: ¿Qué les parece? Vamos abriendo, cambiamos. Y había acuerdo siempre, fue con acuerdo, con acuerdo de los profesores, también hay que destacar que no había ninguna otra propuesta alternativa, es decir que nadie presentó y dijo, no yo creo que podría ser rural, o ¿Por qué no usamos este seminario para dar alguna otra definición? Porque en verdad no hay ninguna, ningún condicionamiento al... al contenido de estas horas de definición institucional (directora ISFD, entrevista, 19 de octubre de 2015).

⁴⁰ Desde la DGES, a partir del año 2009 se organizaron diferentes encuentros de capacitación e instancias de acompañamiento para el desarrollo del nuevo plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria. En el año 2009 realizaron diversas capacitaciones para algunas de las UC del nuevo plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria. Estos encuentros estuvieron destinados a docentes pertenecientes a ISFD tanto de gestión estatal como privada. Abarcaron: Lenguaje Corporal, Lenguaje Digital y Audiovisual, Desarrollo del Pensamiento Matemático, Oralidad, Lectura y Escritura, Práctica Docente en Contextos que educan y Problemáticas Socioantropológicas en Educación.

En el año siguiente (2010) desde dicha dirección se realizó una formación específica sobre el Taller integrador y Práctica Docente correspondientes al segundo año del profesorado.

En 2011 se dio un acompañamiento a la realización de Talleres integradores y al año siguiente sobre Práctica Docente I, II, III y IV y sobre la UC Problemática y desafíos del Nivel Primario. (Memoria Anual 2009, 2010, 2011 y 2012. Acciones relevantes de política educativa de Nivel Superior. Dirección General de Educación Superior).

Estas instancias formativas fueron realizándose a medida que se avanzaba en la apertura de un nuevo año lectivo para la cohorte 2009.

También desarrollaron un “sondeo” según la exdirectora para explorar prácticas formativas en otras de las modalidades del sistema educativo que a la vez eran posibles orientaciones para la FDI (Educación Rural, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación en Contextos de Privación de la Libertad, Educación Hospitalaria y Domiciliaria y Educación Intercultural Bilingüe). Esta indagación se llevó a cabo en el tiempo otorgado desde el ministerio provincial porque “no nos dijeron que teníamos que hacer la opción ya” (Ex directora, entrevista, 17 de abril de 2020).

Como acciones que coadyuvaron a la decisión, se propusieron prácticas educativas en un centro pediátrico de la localidad, otras estudiantes “pocas... por el lugar” realizaron observaciones de clases en una escuela de un establecimiento carcelario; y otras en una escuela de una zona rural serrana cercana. De esta manera, desde el ISFD se propició una primera aproximación a instituciones educativas de algunas de las modalidades del sistema educativo (Educación Domiciliaria y Hospitalaria; en Contextos de Privación de Libertad y de Educación Rural) además de las experiencias en EPJA que ya venían realizando. Desde la institución se consideró que estos acercamientos a otras modalidades no constituían un espacio formativo para las estudiantes del profesorado, “no nos satisfacía” ya que “no había profundidad en los conocimientos”. Esta mirada sobre las posibilidades de formación docente en estos espacios entramada con la consideración de que “ya teníamos trayectoria [en EPJA]... era lo que estábamos manejando...” se constituyó en la opción institucional. Sin embargo, las propias autoridades del instituto reconocen que “no había ninguna otra propuesta alternativa, es decir que nadie presentó y dijo, no yo creo que podría ser rural, o ¿Por qué no usamos este seminario para dar alguna otra definición?” (directora ISFD, entrevista, 19 de octubre de 2015).

Otra acción desarrollada fue la formación de los profesores y directora en la modalidad, con la participación en seminarios específicos y en eventos académicos. Además, las decisiones institucionales abarcaron también una propuesta de formación docente continua para lo cual

En el año 2008 se firma un convenio marco de colaboración de mutuo interés por su trascendencia social, cultural y educativa y otro específico con el objeto de llevar a cabo un asesoramiento sobre educación de jóvenes y adultos. Este convenio se firmó entre la Facultad de Filosofía y Humanidades y el Instituto de Formación Docente. (Cotta Carrizo y Pinotti, 2017, p. 80)

Asimismo, se realizaron dos cohortes del Postítulo de Actualización en Educación de Jóvenes y Adultos a partir del año 2009.

Diversas **condiciones** se conjugaron en el proceso para optar por la orientación en EPJA: ministeriales, institucionales y de los profesores participantes.

En primer término, el nuevo plan de estudios para el Profesorado de Educación Primaria plasmado en el DCPEP versión 2008 significó una condición de posibilidad. Para la exdirectora este plan fue un cambio “grande” a nivel institucional, relacionado con la extensión de la carrera “en la cantidad de años”; pero también –y considerado como significativo– “fue grande el cambio de las materias... se incluyeron [UC] que antes no estaban en la formación docente”.

La inclusión de nuevas UC⁴¹ implicó, para la exdirectora, el abordaje de contenidos que no se estudiaban anteriormente en la FDI; también reconoce la construcción de otras formas de

⁴¹ El nuevo plan de estudios incluyó: Problemáticas Socioantropológicas en Educación, Argentina en el Mundo Contemporáneo, Filosofía y Educación, Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar, Literatura en el Nivel Primario, Alfabetización inicial, TIC y la Enseñanza en el Nivel Primario, Problemáticas y Desafíos del Nivel Primario, Educación Sexual Integral.

trabajo al interior de la institución porque “antes las cátedras eran muy adentro del aula”, como así también el ingreso de docentes que tenían “una nueva forma de ver la educación... con muchas ganas de trabajar... de hacer cosas... de explicar lo que hacían... que estaban muy comprometidos todos con todo”.

El nuevo plan de estudios permitió una renovación del plantel docente, algunos profesores estuvieron a cargo simultáneamente de UC de la formación común y de aquellas que se iban definiendo para la orientación. En este contexto institucional las políticas de acompañamiento y formación desarrolladas desde la DGES para las UC de la formación común habilitaron la construcción de la formación orientada a partir de la trayectoria institucional previa en EPJA y la de los sujetos, como una articulación de “historias locales –personales y colectivas–” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 2).

En segundo término, cabe destacar el acompañamiento de la Inspectora de Nivel Superior de la DGIPE; este es considerado por la exdirectora como fundamental, tanto para decidir la orientación como para la gestión del Postítulo de Actualización en Educación de Jóvenes y Adultos.

Y, en tercer término, según las palabras de la ex directora, el “clima institucional muy bueno” en el cual se dieron “muchas discusiones... de las buenas... intercambios” en que los “acuerdos fueron primordiales” y en los que, según la exdirectora, primó la “apertura de los docentes”, tanto para lo referido a las UC de la formación común como para “la orientación de adultos”.

Estas decisiones institucionales para optar por la orientación en EPJA fueron un **proceso** que se construyó a lo largo de los cuatro años en los cuales se desarrolló la primera

cohorte formativa, entre 2009 y 2012. En este período se concreta la opción por la orientación en EPJA, en la que la institución “se hace de adultos” según lo que manifiesta la directora (Narrativa reunión, 12 de marzo de 2014).

Durante 2009 y 2010 se llevaron adelante tres seminarios enmarcado en el sondeo en diferentes temáticas: “...el Seminario I era metodológico, el II de adultos y el III de ruralidad... y en el Trabajo de Campo no se hizo nada...” (directora ISFD, narrativa reunión, 12 de marzo de 2014).

La decisión de no llevar adelante el Trabajo de Campo y Práctica Docente en cuarto año del profesorado da cuenta de las características de las resoluciones institucionales: paulatinas, provisorias y como un proceso búsqueda.

La institución decidió también relacionar las UC de la formación común y los seminarios de la orientación. En relación con el Seminario I decidieron que tuviera una conexión estrecha con la UC Práctica Docente I: Contextos y Prácticas Educativas (FC). El eje indicado para este primer abordaje de la práctica docente es la “Deconstrucción analítica y reconstrucción de experiencias educativas personales y en el contexto local” (p. 98) para lo cual se requiere, según el propio Diseño, que los y las estudiantes “se apropien de las herramientas teórico-metodológicas” (DCPEP, 2008, p. 97). A partir de estas prescripciones y con el objetivo de brindar dichas herramientas, resolvieron que su enseñanza se realizara en el Seminario I correspondiente a los espacios de definición institucional:

...como una introducción, ...a la etnografía educativa, entonces había como algunas herramientas para pensar esto del... del mirar, del observar la realidad educativa, algunas cuestiones este... qué es la observación, el registro, la elaboración de un informe, con la idea de que mientras hacían el seminario de práctica en los espacios

sociales, tuvieran estas herramientas metodológicas para ir registrando esto (directora ISFD, entrevista, 19 de octubre de 2015).

El motivo de esta decisión, desde la mirada de la directora, es que “se dificultaba... ponerlo todo ahí (en Práctica Docente I)” y consideraron necesario desdoblar los contenidos y las prácticas.

Entonces, la institución –a partir de las reuniones realizadas y en función del proceso desarrollado– toma decisiones que superan o intentan superar el paralelismo que se plantea en el DCPEP. En este sentido, recupera la simultaneidad del dictado de ambas UC en el mismo año del profesorado, lo que permitiría “que mientras hacían esa... práctica en los espacios sociales, tuvieran estas herramientas metodológicas para ir registrando esto” (directora ISFD, entrevista, 19 de octubre de 2015).

El entramado entre los nuevos contenidos y abordajes para las UC de la formación común, las prescripciones curriculares en cuanto a los espacios de definición institucional y el tiempo otorgado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba para la definición de una orientación posibilitaron esta decisión institucional, en la cual uno de los espacios de definición institucional se constituye en un apoyo, complemento, de una de las UC de la formación común, diluyendo el paralelismo construido en el DCPEP entre una y otra. En estos primeros años de desarrollo del plan nuevo de la FDI primó la preocupación y el sostenimiento de la Práctica Docente “como eje que atraviesa el trayecto formativo” (DCPEP, 2008, p. 10)

En 2011, los y las estudiantes de la primera cohorte del plan nuevo iniciaban el tercer año del profesorado. La decisión fue desarrollar un seminario cuyo eje temático fuera la

ruralidad, a partir de cierta incertidumbre en la definición de la orientación y de las posibilidades que otorgaba el DCPEP:

...después a medida que fueron pasando los años, el seminario tres, o sea el tercer año de implementado el plan, hubo ahí, no hubo decisión de hacerlo de adultos inmediatamente porque también esto estaba, así como en el aire, sí esto sí se puede, que damos y qué sé yo, entonces dimos un seminario que abordaba el tema de la ruralidad (directora ISFD, entrevista, 19 de octubre de 2015).

El año 2012 constituye un punto importante en el marco de la elección de la orientación en EPJA, ya que el instituto decidió desarrollar los tres seminarios específicos y un espacio de Trabajo de Campo y Práctica Docente. También deciden sostener “ese (esos) nombre (s), con el nombre estee... problemática, la enseñanza, cultura escrita” (directora, entrevista, 19 de octubre de 2015). La denominación y carga horaria coinciden con lo expresado en el DCPEP: el Seminario I: Problemáticas de la Educación de Jóvenes y Adultos (64 h cat.); Seminario II: La enseñanza en la EPJA (128 h cat.), Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos (64 h cat.) y Trabajo de Campo y Práctica Docente (128 h cat.).

Desde la gestión institucional se sostiene que, a partir del desarrollo de la totalidad de los espacios de definición institucional destinados a la EPJA, “existe la orientación como tal...” (directora ISFD, narrativa reunión, 12 de marzo de 2014). Esta consideración entra en tensión con una propuesta de formación orientada que no incluya el abordaje de las problemáticas del campo, de la enseñanza y del trabajo de campo en el mismo. También, entra en tensión con el no dictado de algunos espacios que aborden temáticas del campo. Esto implica un desplazamiento que no habilita profundizar en su complejidad.

Esta organización significó, para la institución, a partir del inicio de la cohorte 2009, un proceso de toma de decisiones graduales, año a año, como sostiene la directora de la institución formadora: “cada año a medida que iba abriéndose un año nuevo del nuevo plan” (entrevista, 19 de octubre de 2015). A modo de un hacer paulatino, y fueron tomadas en un marco de políticas jurisdiccionales que también se resolvían paso a paso.

En este proceso la directora y algunas de las profesoras –que ya desarrollaban actividades institucionales con jóvenes y adultos y que participaban en procesos de formación docente continua sobre la EPJA– fueron claves en la toma de decisiones. Las trayectorias de formación específicas, intereses y compromisos personales y las prácticas en espacios educativos (no escolares) se entretejieron con la ausencia de otras propuestas para la definición de una orientación para el profesorado.

Finalmente, el cierre de este proceso se da al informar en el año 2014 a la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza, que los espacios de definición institucional correspondían a la orientación en EPJA:

...se iba informando, pero en verdad yo el año pasado, el año 2014, informé que a partir desde... del 2012, de la cohorte 2012, todas las... todas las los espacios de definición institucional eran de adultos, y yo adjunté una nota con un *abstract* del... del proyec..., de las de los contenidos, una justificación, una metodología... (directora ISFD, entrevista, 19 de octubre de 2015).

El propósito de la comunicación a la DGIPE fue “que estuviera claramente identificado que yo estaba solicitando una nueva... una... una... una nueva resolución del, para profesorado, de la estructura de profesorado educación primaria” (directora ISFD, entrevista, 19 de octubre de 2015).

Este proceso de toma de decisiones institucionales relacionadas con la orientación EPJA se sintetiza en el siguiente gráfico:

Figura 15

Proceso de toma de decisiones al interior del ISFD: "hacerse de adultos"

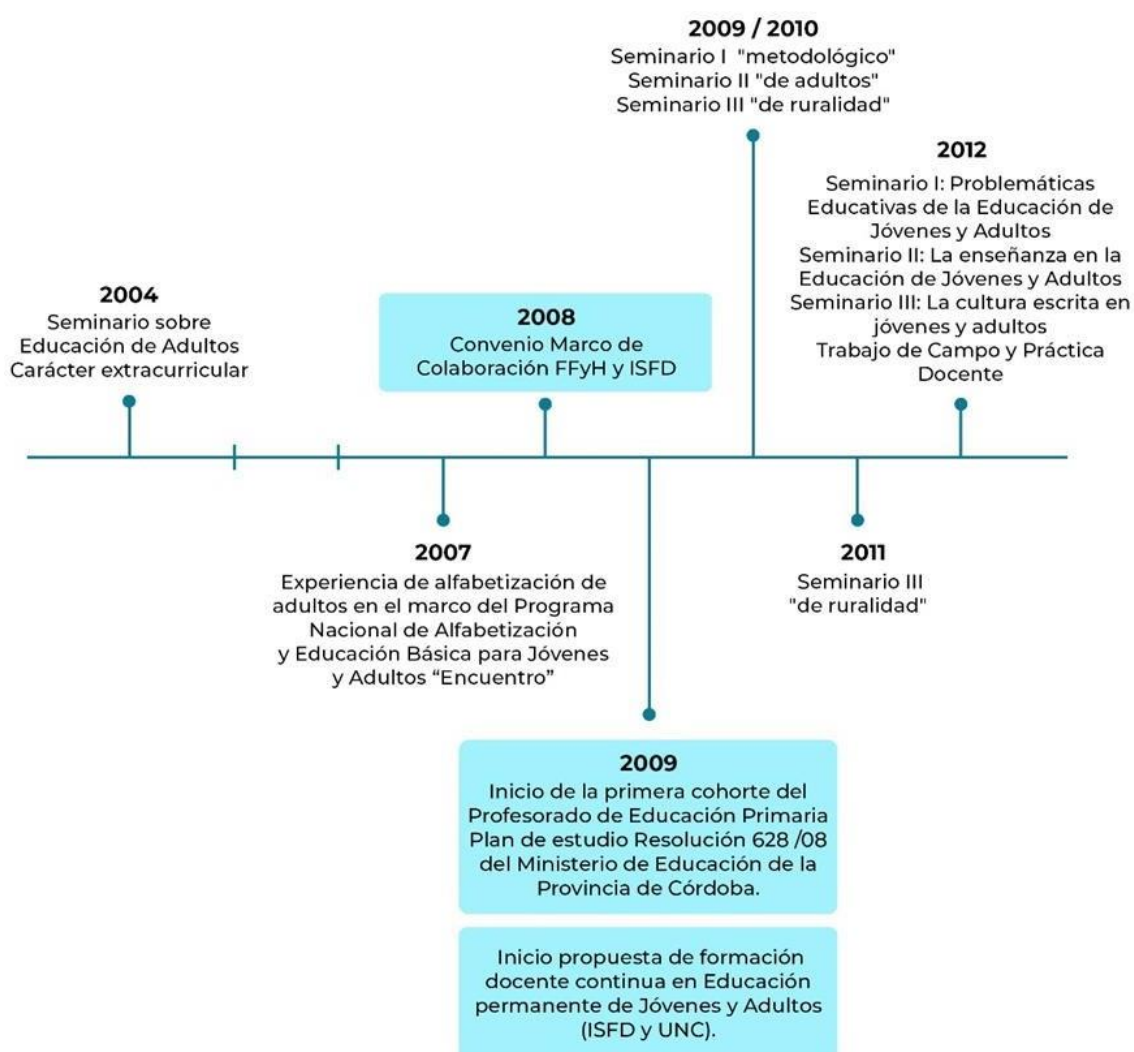


Figura 15. Elaboración propia.

En este proceso de toma de decisiones se conjugan las experiencias previas relacionadas con la EPJA, la formación específica de autoridades y profesores en el campo y el desarrollo de un postítulo. Esto permitió a las autoridades y formadores construir conocimientos sobre el campo de la EPJA y sobre la formación docente en la modalidad, así como asumir un posicionamiento en relación a los dos campos (Cotta Carrizo y Pinotti, 2017). A estas experiencias y conocimientos específicos sobre la EPJA se suma la incursión en otras modalidades educativas, sin lograr profundizar en las mismas; lo que lleva a preguntarse institucionalmente: “¿por qué vamos a estar entrando en otra modalidad?” (exdirectora, entrevista, 17 de abril de 2020).

Con el plan de estudios anterior el ISFD ya había visibilizado (a través del censo en la localidad) las “las necesidades y demandas sociales de carácter regional y/o local” (DCPEP, 2008, p. 20), específicamente en torno a la alfabetización de adultos y continúa en esa línea como una de las decisiones en torno a la formación orientada. Las condiciones institucionales posibilitaron que los espacios optativos fueran “tomados” por profesores que a su vez dictaban otras UC de la FC. Sin embargo, en un primer momento –antes que se “hicieran de adultos” en el año 2012–, la relación entre la formación orientada y la formación común se establece a manera de complementariedad de la primera a la segunda, al tomar la decisión de que el Seminario I de “investigación” (correspondiente a la FO) se constituya en un apoyo a la UC Práctica Docente I (perteneciente a la FC).

En este proceso se observa que el encuentro de los campos de la EPJA y de la FDI – dado a través de una propuesta institucional– recupera el derecho a la educación planteado por la LEN, aunque no explicitado de esta manera por las autoridades del ISFD. Las decisiones institucionales se centraron en la preocupación y el desarrollo de prácticas de alfabetización

por parte de las estudiantes del profesorado con los jóvenes y adultos de la localidad. Estas acciones constituyen una arista del derecho a la educación ya que como sostiene Ferreiro (2000) “Ser ciudadano de la cultura letrada, que circula de pleno derecho en ella sin sentirse excluido, será cada vez más necesario” (p. 19).

La decisión institucional de “hacerse de adultos” en el año 2012 implicó un análisis de la situación contextual, una construcción a partir del diálogo con la totalidad del cuerpo de profesores entramada con intereses y acciones específicas de autoridades y algunas profesoras, tanto para la formación docente inicial como continua.

4.2. Decisiones institucionales en relación a los espacios de definición institucional. Buscar articulaciones, romper con *la artificialidad*

Luego del proceso de decisiones institucionales que los llevó a “hacerse de adultos”, se abrió otro proceso institucional con dos propósitos: lograr especificidad para la orientación EPJA y articular la misma con las UC de la FC.

La toma de decisiones avanzó en relación a los **contenidos** a enseñar en cada espacio de la orientación y la institución decidió realizar modificaciones a lo sugerido por el DCPEP. Estas modificaciones son el resultado de reuniones entre la autoridad institucional (quien a su vez se encontraba a cargo de uno de los seminarios de la orientación), la profesora y el profesor que se desempeñaban en los espacios curriculares de la orientación. Conjuntamente, abordan diversos ejes de la articulación al interior de la orientación: contenidos, propósitos formativos y bibliografía.

Una primera decisión tuvo que ver, en términos de la directora, con un “movimiento” de contenidos correspondientes desde el Seminario I: Problemáticas Educativas de la Educación de Jóvenes y Adultos al Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos. El DCPEP sugiere para el Seminario I contenidos relacionados con la historia de la educación de jóvenes y adultos como, por ejemplo: “La educación de jóvenes y adultos en el contexto internacional, latinoamericano, nacional y local. Situación histórica, actual y perspectivas teóricas” (DCPEP, 2008, p. 149).

La directora sostiene que los y las estudiantes de primer año del profesorado tienen dificultades para comprender la historia de la EPJA, ya que aún no estudiaron la historia de nuestro país:

este... hemos hecho, hemos, hemos cambiado, hemos movido, lo que está propuesto para primer año lo llevamos a tercero, por ejemplo, una parte que aparece ahí abre el diseño hablando de la historia de educación jóvenes y adultos. Muy difícil, una alumna de primer año no sabe ni lo que es una escuela, este, entonces en tercer año tienen historia y política... (directora ISFD, entrevista, 19 de octubre de 2015).

A partir de decisiones al interior del ISFD, este “movimiento” se constituyó en un intercambio de contenidos entre el Seminario I y el III. Los contenidos referidos a la historia de la educación de jóvenes y adultos “pasaron” al Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos y se desagregaron otros. Así se consignan en el programa correspondiente a este seminario:

Unidad 3: La educación de jóvenes y adultos en el contexto internacional, latinoamericano, nacional y local. Evolución histórica en nuestro país y situación actual. Marcos nacionales y provinciales en política educativa. La educación de jóvenes y adultos en el sistema formal (programa Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos. Año 2014)

A su vez, algunos de los contenidos referidos a cultura escrita –definidos en el DCPEP para el Seminario III– se desarrollan en el ISFD dentro del Seminario I: Problemáticas de la Educación de Jóvenes y Adultos. En el programa correspondiente a esta UC se expresan de la siguiente manera:

Unidad 1: Apropiación, cultura escrita y escuela. Proceso de alfabetización. Escuela y poder simbólico. Apropiación y procesos escolares. Participación social. Participación cultural. Incidencias contextuales para el aprendizaje y la emancipación (programa Seminario I: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Año 2014).

Y otros contenidos se sostuvieron en el Seminario III, según lo explicitado en el programa correspondiente:

Unidad 1: El concepto de Alfabetización. Su evolución. La noción de analfabetismo y personas alfabetizadas. Alfabetización inicial, permanente e integral. Enfoques y programas. Concepto de cultura escrita.

La alfabetización y la lengua escrita como prácticas sociales. La lengua como instrumento de expresión de la propia identidad.

La disponibilidad y el acceso a la cultura escrita en los jóvenes y adultos.
Diversas modalidades de apropiación de la lectura y escritura (programa Seminario III:
Educación Permanente de Jóvenes y Adultos⁴². Año 2014)

Es necesario señalar la relación entre el intercambio de diversos contenidos y las trayectorias de los docentes a cargo de las UC. En el caso de los Seminarios I y III (Primer y tercer año de la FO) y la UC Historia y política de la educación argentina (Tercer año de la FC) estuvieron a cargo –en algunos años del proceso de “armado” del profesorado– de la misma docente, cuyo título de grado es en Licenciada en Historia. Estas confluencias hicieron que para esta profesora fuera “muy fácil mirar eso” (directora ISFD, entrevista, 19 de octubre de 2015). Además, la docente tiene una larga trayectoria laboral en el ISFD, lo que le permitió conocer a los y las estudiantes y a los colegas docentes; también, en el momento de la toma de estas decisiones, se desempeñaba como una de las autoridades institucionales. Esta confluencia de cuestiones laborales, formación académica específica en Historia y en EPJA⁴³ y el conocimiento de los programas, de los y las estudiantes y del plantel docente, le permitieron a la formadora analizar qué contenidos eran potentes enseñar en cada año para posibilitar el aprendizaje de los mismos por parte de los y las estudiantes del profesorado.

Una segunda decisión institucional profundiza esta búsqueda de articulación haciendo eje en la formación específica, centrada en los desarrollos didácticos. En el DCPEP (versión 2008 y 2014) para segundo año del profesorado, en el campo de la Formación Específica, se hace énfasis en la enseñanza de las disciplinas y sus didácticas. Dentro de la formación común se incluye: Matemática y su didáctica I; Lengua y su didáctica, Ciencias Naturales y su didáctica I y Ciencias Sociales y su didáctica I; y, como parte de los espacios de definición

⁴² Se consignaron los nombres de los seminarios tal como figuran en los programas consultados.

⁴³ Esta profesora participó a partir del año 2008 del asesoramiento realizado por el equipo de investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades y del proceso formativo del Postítulo en Educación de Jóvenes y Adultos.

institucional, el Seminario II: La enseñanza en la EPJA de la orientación EPJA. Entre los contenidos de este seminario se sugieren:

Marco curricular para la EPJA. El abordaje en las disciplinas escolares. Análisis del currículo provincial de nivel primario para la EPJA.

Las estructuras modulares: diseño y construcción de propuestas didácticas innovadoras. Nuevas tecnologías, educación a distancia, posibilidades y límites. (DCPEP, 2008, p. 149)

La directora, al analizar los contenidos sugeridos para el Seminario II, plantea una articulación con las UC que integran el campo de la formación específica y de la formación común. Considera que la sugerencia de diseñar y construir propuestas “innovadoras” en el marco de la “estructura modular” en la EPJA⁴⁴ no podría ser realizada en el segundo año del profesorado porque los y las estudiantes están iniciando sus conocimientos en relación a las diversas disciplinas y sus didácticas:

...ponerle a un alumno de segundo año que está haciendo recién las primeras didácticas específicas de las... de las este... ciencias o de lengua, matemáticas; diseño y construcción de propuestas didácticas innovadoras para adultos era también que nos

⁴⁴ Es necesario destacar que en la Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario – Educación Permanente de Jóvenes y Adultos⁴⁴ se plantea que “la estructura curricular incluye dos tipos de espacio curricular combinados: módulos y talleres” (p. 22). En el propio documento curricular se define a los módulos como el “conjunto de contenidos de orden teórico y metodológico provenientes de diversas disciplinas que se seleccionan por su relación con una problemática de carácter conceptual o práctico que opera como eje o núcleo de integración” (p. 22). En esta propuesta no se hace referencia a “estructura modular”.

parecía medio... como que... nada, un poco artificial, digamos, proponerle esto (directora, Reunión de profesores de la orientación EPJA, 14 de marzo de 2014).

En el estudio de las propuestas y los decires de la directora se observan ciertas tensiones o se identifican algunas necesidades para la enseñanza de estos contenidos como “la apertura a formas de conocimientos en áreas o regiones amplias que trascienden las especificidades disciplinares” (Edelstein y Salit, 2013, p. 7) y la deconstrucción de algunos supuestos relacionados con la organización de la escuela primaria para niños y niñas⁴⁵.

El segundo año del profesorado no es considerado como el momento propicio de la formación para planear una propuesta de enseñanza innovadora para jóvenes y adultos:

Por eso acá tenía como un signito de pregunta para pensarlo en cuarto, si en el Trabajo de Campo, realmente ellos ya están en condiciones de poder hacer algo innovador, porque mientras tanto están apropiándose de los conocimientos de lengua, matemática, naturales, sociales (directora, reunión de profesores de la orientación EPJA. 14 de marzo de 2014).

A partir de estas reflexiones conjuntas entre profesores y la autoridad institucional, el profesor y las profesoras a cargo de los espacios de definición institucional llevan adelante una revisión y redefinición de los programas de los diferentes espacios de la orientación en EPJA.

En el Seminario II se profundiza una secuencia de contenidos relacionados con la especificidad de la modalidad EPJA: sujetos – conocimientos – enseñanza. La unidad dos – según lo consignado en el programa correspondiente– tiene como eje: “Los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos”. Estos contenidos se encadenan con los planteados en la

⁴⁵ Estos temas serán abordados en el capítulo siguiente.

siguiente unidad: “El conocimiento y los contenidos de enseñanza”; y en la última unidad: “La enseñanza con jóvenes y adultos. Una experiencia de análisis situada” (programa Seminario II: La enseñanza en la EPJA, 2014, p. 2). En la unidad tres se propone el análisis de la Propuesta Curricular de Alfabetización y Nivel Primario de la modalidad EPJA haciendo eje en “El lugar de los sujetos, del contexto, del conocimiento” (programa Seminario II: La enseñanza en la EPJA, 2014, p. 2). En esta última unidad, la cuatro, se propone la inserción en una escuela de jóvenes y adultos para su observación y registro de “la realidad”. Y a partir de esta observación y registro la “Elaboración de un texto descriptivo-analítico de la realidad observada” (programa Seminario II: La enseñanza en la EPJA, 2014, p. 3). El programa se centra únicamente en la observación y análisis de la realidad educativa de la EPJA y marca una diferencia con lo planteado en el DCPEP, ya que no se propone el “diseño y construcción de propuestas didácticas innovadoras” (DCPEP, 2008⁴⁶, p. 149).

La construcción de una propuesta de intervención se “mueve” al Trabajo de Campo y se conjuga con la posterior “implementación” y análisis de la misma: “Planeación de una experiencia de intervención: información del contexto, información del aula y grupo de alumnos, demandas. Implementación de una propuesta de intervención educativa para jóvenes y adultos. Reflexión y análisis de todo el proceso de trabajo” (programa Trabajo de Campo y Práctica Docente, 2014, p. 4).

Desde la dirección del instituto se identifica una tensión entre las diversas UC de la formación común y los espacios de la formación orientada. A partir de esta tensión toman decisiones con el propósito de articular los contenidos para formación común y los sugeridos para la orientación. Estas articulaciones consisten en intercambios y movimientos de

⁴⁶ Se consigna solo la versión 2008 del DCPEP ya que era la vigente en ese momento.

contenidos que solo se dan dentro de los “espacios de definición institucional” y buscan romper con la formación en paralelo planteada en el DCPEP entre la FC y la FO.

Es necesario señalar que los contenidos de las UC que corresponden a la formación común no se “mueven”, para la institución son una prescripción a manera de una “biblia” (directora ISFD, entrevista, 19 de octubre de 2015), si bien tanto los contenidos de las UC de la FC como de los espacios de definición institucional en el DCPEP se consignan como “sugeridos”⁴⁷.

La consideración desde la institución formadora de la simultaneidad de los contenidos como “artificial” abona el análisis del paralelismo de la orientación EPJA respecto a las UC de la formación común planteado en las prescripciones curriculares tanto nacionales como provinciales.

En estas decisiones, en búsqueda de articulación, se ponen en juego conocimientos en torno a la formación docente a partir del nuevo plan de estudios, de los y las estudiantes del profesorado, del DCPEP (tanto de las UC de la FO como de los seminarios de la orientación) y de la propuesta curricular de la modalidad. Los conocimientos y las decisiones requirieron tiempos para su construcción, aproximadamente cinco años desde el inicio del nuevo plan de estudios y dos de “hacerse de adultos”.

⁴⁷ En el DCPEP se consignan como “Ejes de contenidos sugeridos” en las UC de la FO y como “Contenidos sugeridos” en los espacios de definición institucional.

4.3. La construcción institucional de una propuesta secuenciada para la formación orientada

Para la institución formadora adquiere relevancia la relación entre lo teórico y el conocimiento de la realidad de las escuelas de la modalidad de jóvenes y adultos. Esta importancia de la relación entre los desarrollos teóricos y la realidad de las escuelas, denominada como “práctica”, se enmarca en la totalidad del proceso formativo, no puntualmente en la formación orientada.

En este sentido, otra de las decisiones institucionales ha sido la construcción de una secuencia desarrollada en los diferentes años de cursado en el marco de la orientación EPJA, con el propósito de abordar la especificidad de la modalidad EPJA, al propiciar prácticas de intervención en escuelas de esta modalidad. Esta secuencia se construye teniendo en cuenta cada uno de los años del profesorado: cada año es significado a manera de un paso que permitiría abordar el siguiente año, buscando una articulación entre ellos al interior de los espacios de definición institucional.

El primer paso, se desarrolla en el Seminario I: Problemáticas de la Educación de Jóvenes y Adultos: desde la institución sostienen un trabajo con los desarrollos teóricos. Esta definición se explicita en uno de los propósitos de la formación:

Construir herramientas conceptuales que permitan comprender la heterogeneidad de los sujetos que convoca la EPJA y la incidencia de los factores históricos y culturales en la conformación subjetiva, en las prácticas, en los proyectos y en los modos de aprender (programa Seminario I: Problemáticas de la Educación de Jóvenes y Adultos, 2014).

El paso siguiente de esta secuencia se plantea para el segundo año del profesorado, en el cual deciden iniciar la aproximación y análisis de la realidad educativa de la EPJA en el marco del Seminario II: La enseñanza de la EPJA. La carga horaria es reconocida por la directora como uno de los motivos de esta decisión, “porque el seminario de segundo tiene cuatro horas” (reunión de profesores orientación EPJA, 14 de marzo de 2014) mientras que los Seminarios I y III disponen de dos horas semanales. Esta duplicación de las horas para el Seminario II, como condición objetiva para la formación docente, se constituye en una posibilidad para la institución, a partir de la cual resuelven que los y las estudiantes realicen observaciones y registros en las escuelas primarias de la modalidad; estas horas brindan un “lugar como para que las cubra a las alumnas en las experiencias fuera (del ISFD)” (directora, reunión de profesores de la orientación EPJA, 14 de marzo de 2014).

Esta “experiencia fuera” tiene como propósito, para la directora, permitir a los y las estudiantes recuperar y tensionar “lo teórico” que estudiaron en el seminario del año anterior.

La mayor carga horaria es recuperada por la institución para posibilitar un primer acercamiento a las escuelas de la modalidad, aunque no esté propuesto en el DCPEP para el Seminario II.

Esta experiencia se constituye como significativa para la institución porque las estudiantes “recuperan cosas, muchas cosas” (directora, reunión de profesores de la orientación EPJA, 14 de marzo de 2014). Es una decisión institucional que tiene en cuenta una de las “consideraciones generales” planteadas por el DCPEP: “El Diseño curricular de la Formación Docente propicia una perspectiva de articulación de saberes, experiencias y escenarios institucionales y sociales” (p. 14). Desde el instituto de formación la propuesta de articulación entre teoría y práctica no se acota a las UC de la FC, sino que abarca y se extiende también a

la FO. Además, desde el ISFD se considera la formación como una articulación entre aquella que se desarrolla dentro del instituto y “fuera” del mismo, que acerca a los y las futuros docentes a la cotidianeidad de una escuela de jóvenes y adultos, como un paso fundamental para poder “planificar”.

En esta secuencia, el tercer paso se focaliza en el Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos. En este espacio, la propuesta de la profesora a cargo –que a su vez se desempeña como directora– es profundizar la lectura de la Propuesta de Alfabetización y Nivel Primario de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, haciendo eje en la estructura curricular propuesta. A partir de esta lectura y análisis iniciar la planificación de una clase o más para el nivel primario de jóvenes y adultos, que en el DCPEP se sugiere para el Seminario II:

ver qué es esto de los módulos, y que ellas se animen y empiecen a poder pensar en algunas propuestas para algún tema o para alguna clase, llamémosle, sin llegar a ser una planificación, sí que vengan, que elijan, que seleccionen, que vean cómo estaría definida (profesora Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos, reunión de profesores de la orientación EPJA, 14 de marzo de 2014).

El propósito formativo de realizar una propuesta de enseñanza es que las estudiantes “se animen y empiecen a poder pensar en algunas propuestas para algún tema o para alguna clase, llamémosle, sin llegar a ser una planificación” (reunión de profesores de la orientación EPJA, 14 de marzo de 2014). Para la realización recuperan los registros de observaciones de clases realizados en una escuela primaria de jóvenes y adultos durante el segundo año del

profesorado. Se plantea a manera de un ejercicio de planificación, pero que luego no se desarrolla en una práctica de enseñanza, en el Seminario III.

El último paso de esta propuesta secuenciada es el desarrollo de una intervención educativa prevista para cuarto año en el marco del espacio de definición institucional: Trabajo de Campo y Práctica Docente.

La definición de lo que se entiende por trabajo de campo complejiza y desafía la construcción de esta secuencia institucional para la orientación en EPJA. Así lo expresa la directora: “el mayor signo de interrogación era el trabajo de campo, qué cariz tenía ese trabajo de campo. ¿Qué era ese trabajo de campo?”. Ante este interrogante, agrega: “según... estaba... la referente de la DGES no eran las prácticas, o sea, no era la residencia. El trabajo de campo no son las resid... no es práctica cuatro, es otro espacio” (reunión de profesores Seminarios de la orientación EPJA, 14 de marzo de 2014).

Esta duda también es manifestada por la profesora a cargo del espacio: “nadie sabe si tienen que ir a hacer las prácticas a la escuela de adultos, si tienen que hacer una investigación” (reunión de profesores Seminarios de la orientación EPJA, 14 de marzo de 2014).

Se evidencian distintas posiciones en torno a este espacio. Para la directora, la denominación del espacio implicaba en sí misma una aproximación de las estudiantes a las escuelas primarias de la modalidad, lo que expresa en diferentes oportunidades:

Bueno, dice se sugieren prácticas en las escuelas... ...y ya sabemos el sentido que tiene la palabra prácticas cuando hablamos de formación docente es intervención. Intervención ped... didáctica. Lee: “Pueden realizarse en el ciclo lectivo o distribuirse

en dos ciclos...” Claro porque es una cosa medio como transversal viste, a lo largo de varios seminarios dice si no está para nada claro (reunión de profesores Seminarios de la orientación EPJA, 14 de marzo de 2014).

...yo siempre sostuve de que si era trabajo de campo algo.... algo había que ir, aunque le restábamos mucho de lo teórico y es muy interesante leer y mirar lo que implica hacer un trabajo de campo, que sé yo, si no hay una... un... un toque con el campo (directora ISFD, entrevista, 19 de octubre de 2015).

Para la docente formadora a cargo de “Trabajo de campo y práctica docente”, la denominación del espacio implica pensar en un trabajo de investigación y plantea que “no acuerdo (a) con el nombre que tiene la materia, trabajo de campo, porque el trabajo de campo es una etapa del proceso de investigación” (reunión de profesores Seminarios de la orientación EPJA, 14 de marzo de 2014).

Estos diferentes posicionamientos en torno a “que cariz tenía el trabajo de campo” surgen, para las propias formadoras, en que “tampoco está explícito” en el DCPEP.

El DCPEP sostiene para este espacio un único párrafo, a manera de recomendación:

Se sugieren prácticas en escuelas de la modalidad. Pueden realizarse en un ciclo lectivo o distribuirse en dos ciclos. Es de fundamental importancia el relevamiento de información del contexto y de las instituciones que atienden los grupos poblacionales a quienes está dirigida la orientación. Asimismo, se recomienda la sistematización de las experiencias de los estudiantes en seminarios y talleres de duración variable. Éstos últimos estarán dirigidos a compartir, reflexionar y debatir las experiencias, relativas a

la producción del conocimiento sistematizado y a las posibilidades de su inclusión en el sistema educativo. (DCPEP, 2008, p. 150)

Esta incertidumbre planteada por la directora y la docente se ancla en la ausencia de precisiones, ya que no se prescribe la duración, ejes, espacios ni responsables de la práctica sugerida. El texto curricular marca una diferencia con lo prescripto para el UC Práctica Docente IV y Residencia: Recrear las prácticas docentes, en la cual se detallan los siguientes puntos “Marco orientador”, “Propósitos de la formación”, “Ejes de contenidos sugeridos” y “Orientaciones para la enseñanza” (DCPEP, 2008, pp. 137 -139).

Para la directora esta vacancia se constituye en una falta de precisión, en una pregunta con pocas respuestas desde la política educativa. Sin embargo, en el marco institucional, esta ausencia en la prescripción curricular se constituyó en una condición de posibilidad para la institución de proponer la realización de una intervención que se define en el programa de la UC como una intervención educativa, la cual se propone en la Unidad 4:

Planeación de una experiencia de intervención: información del contexto, información del aula y grupo de alumnos, demandas.

Implementación de una propuesta de intervención educativa para jóvenes y adultos.

Reflexión y análisis de todo el proceso de trabajo (observación, planeación e intervención)

Elaboración de un texto escrito a partir de la experiencia. (Propuesta de Trabajo para el espacio Curricular “Trabajo de campo”, Año 2014, pp. 3-4)

Esta propuesta de intervención se termina de definir a partir de las decisiones y orientaciones que le otorgan los sujetos formadores porque, como afirma la profesora de Trabajo de Campo y Práctica Docente, “depende del profe, que se hace cargo de ese espacio es un poco... la orientación que le da a la materia” (profesora Trabajo de Campo y Práctica Docente, reunión profesores orientación EPJA, 14 de mayo de 2014).

Sin embargo, en el año 2016⁴⁸, a partir de un cambio en el plantel docente, se produce una modificación en la propuesta formativa, en la que ya no se realiza una intervención educativa en una escuela primaria de la modalidad. La nueva profesora considera que:

práctica no, porque colapsamos digamos, no llegamos a hacer, yo prefiero que el trabajo de campo focalice la mirada en... en... en... una problemática escolar y no estén preocupados por dos cosas, digamos, poder desnaturalizar lo que aparece como natural (observación de clase Trabajo de Campo y Práctica Docente, 11 de octubre de 2016).

Así, la formación orientada se termina definiendo a partir de los diferentes posicionamientos de cada sujeto formador en el marco de la “falta de precisión” del DCPEP. En estos diferentes significados sobre qué implica este espacio de definición institucional se entretejen conocimientos y trayectorias en el campo de la EPJA; de la formación docente; y se suman además conocimientos y trayectorias en investigación educativa para la definición, en primer lugar, de lo que se entiende por trabajo de campo.

La secuencia queda constituía por una serie de etapas que se visibilizan en el gráfico siguiente:

⁴⁸ Si bien decidí acotar el análisis hasta el año 2015, considero relevante tomar lo sucedido en el año 2016.

Figura 16

Momentos de la secuencia institucional construida como parte de la Propuesta de formación orientada – orientación en EPJA

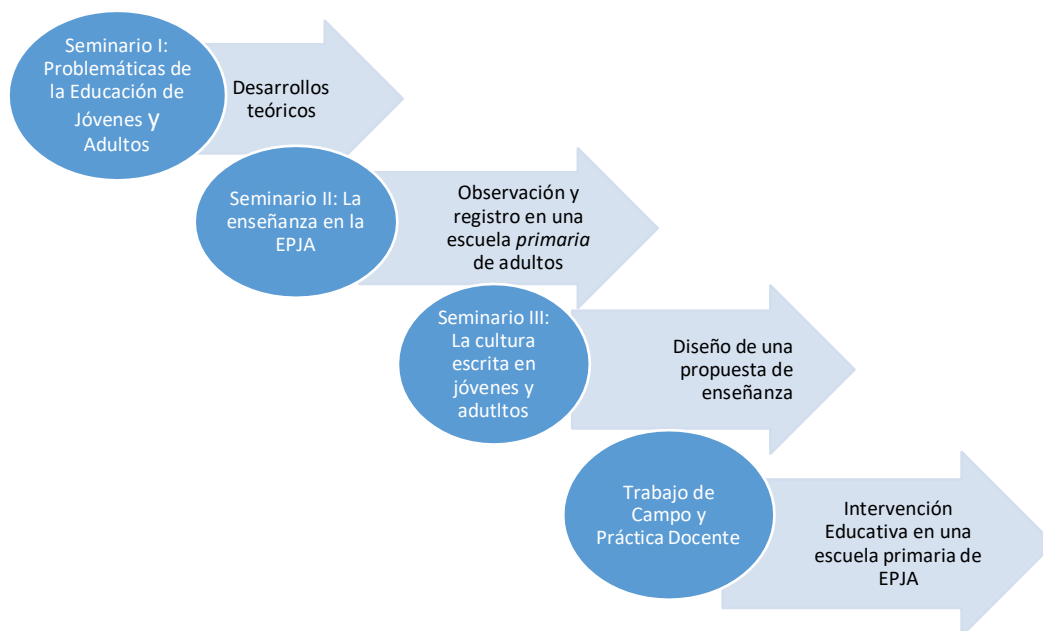


Figura 16. Elaboración propia.

Esta propuesta institucional secuenciada se sustenta en la idea que la formación docente “le pase en el cuerpo (a los y las estudiantes), que lo ponga en acción” (directora, registro reunión de profesores de la orientación EPJA, 14 de marzo de 2014). En las palabras de la directora surge la tensión planteada por Davini (1995) entre teorías-práctica. Estudiar “lo teórico” no alcanzaría para la formación de un maestro, es necesario llevar esas lecturas a una práctica, así lo sostiene la autoridad del ISFD: “dejarle lo teórico a un maestro no sirve para nada, que vos le expliques, le des toda Rosana Guber para leer, toda Achilli para leer, toda la...

para leer, y que escriba algo” (directora, registro reunión de profesores de la orientación EPJA, 14 de marzo de 2014).

En el análisis de la secuencia se evidencia que las prácticas tienen un lugar central en el proceso de formación inicial, caracterizado por la gradualidad. Son centrales porque se considera que parte fundamental del proceso de formación de los futuros maestros se desarrolla en las prácticas “donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión” (Davini, s/f, p. 16). Las prácticas también son graduales porque procuran en una primera etapa estudiar “lo teórico”, luego la inserción a modo de inmersión en la realidad escolar de la modalidad; a continuación, planificar una propuesta de enseñanza que no se llevará a cabo y, como paso final, la intervención. Es una secuencia que se propone preparar para la intervención docente a través de una práctica de enseñanza a partir de “una complejidad progresiva de los aprendizajes que requiere la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente” (Davini, s/f, p. 16). La propuesta de desarrollar prácticas, además, se caracteriza por ser sostenida –ya que abarca los cuatros años del profesorado– y sin interrupciones: año a año se propone la realización de una de las etapas del proceso formativo.

Esta secuencia para abordar la enseñanza en una escuela primaria de la modalidad es construida a través de múltiples, progresivas y sostenidas decisiones institucionales. Sin embargo, no se significan como definitivas, sino como propuestas a revisar. La construcción de esta secuencia institucional es significada por la autoridad institucional como provisoria y sujeta a revisiones y ajustes ya que “veremos cómo se va desarrollando” (reunión de profesores orientación EPJA, 14 de marzo de 2014).

Estas decisiones implicaron la puesta en juego de conocimientos por parte de los sujetos que se desempeñan en el ISFD: conocimientos relacionados con el plan de estudios vigente a

partir de la Resolución 628/08, conocimiento de los y las estudiantes del profesorado, de la modalidad EPJA y de la orientación EPJA para la formación docente inicial en la modalidad EPJA.

4.4. Decisiones institucionales para la observación e intervención educativa en una escuela de la EPJA

La construcción de una propuesta de formación con orientación en EPJA implicó para la institución formadora tomar “otras decisiones estee... que son como estratégicas, digamos” (directora, reunión de profesores, 14 de marzo de 2014). El propósito de ellas era sostener la realización de observaciones y registro de la cotidianidad de una escuela de la EPJA; y la realización de una “intervención” educativa por parte de las estudiantes en una escuela primaria de jóvenes y adultos.

4.4.1. Decisiones institucionales al interior del instituto de formación

El sostenimiento de una propuesta de formación orientada requiere la toma de determinadas decisiones y acciones en relación a las estudiantes y un trabajo institucional con los formadores. Entre las mismas destaco las siguientes:

a) Organizar grupos de estudiantes para que asistan en forma rotativa a la escuela primaria de jóvenes y adultos y a las clases del profesorado. Las razones que sostienen esta decisión son: la superposición del horario de las clases de la escuela de la EPJA y del ISFD y la baja matrícula del profesorado. Al respecto la directora expresa:

y en el caso de segundo año, durante esas dos o tres semanas que implica hacer las cinco observaciones, ahí, bueno, los profesores ya saben, nadie plantea ningún problema, saben que... pero como el número de alumnos es tan chiquito... ...porque esos son nuestros números de estudiantes, doce alumnos, quince alumnos, entonces van a... saben que esa en... durante esas dos o tres semanas van faltando, van rotando los chicos, bueno es algo que no... no se puede plantear cambiarlo. (directora ISFD, entrevista, 19 de octubre de 2015)

b) Consensuar criterios de flexibilidad para el desarrollo de las clases con los profesores a cargo de las UC de la formación común: “saben que ese día de cinco alumnas, eh... de diez alumnos por ejemplo van a tener cinco, porque cinco están en la escuela de adultos, y los otros cinco están en clase” (directora ISFD, entrevista, 19 de octubre de 2015). Así como también criterios para la reorganización del proceso de enseñanza a partir de otras estrategias docentes que no impliquen la presencialidad como “mandando por mail, eh... actividades” (directora ISFD, entrevista, 19 de octubre de 2015).

Así, la secuencia de formación orientada tiene implicancias en el desarrollo de las otras UC, que deben reacomodar sus propuestas formativas para que las estudiantes puedan asistir a la escuela primaria de jóvenes y adultos.

c) Asignar horas al espacio de definición institucional Trabajo de Campo y Práctica Docente: “incorporar lo que hacían como horas de la práctica docente... una mínima parte de esas horas destinadas a la práctica” (directora ISFD, entrevista, 28 de mayo de 2020). Esta incorporación de horas al espacio de definición institucional tiene como propósito de “...darle un lugar dentro de la institución” a la intervención educativa en EPJA e implica “darle como

más legalidad y legitimidad a las prácticas” y permite significar que la “práctica docente también es práctica de adultos” (directora ISFD, entrevista, 19 de octubre de 2015).

En cuarto año, en este instituto, se desarrollan al mismo tiempo la UC Práctica IV y Residencia: Recrear las Prácticas Docentes correspondiente a la FC y Trabajo de Campo y Práctica Docente perteneciente a la orientación en EPJA. Ambas corresponden al campo de la Práctica Docente, pero tienen una carga horaria diferenciada: Práctica IV y Residencia cuenta con ocho (8) horas semanales sumadas a dos (2) horas semanales destinadas a Ateneos y Tutorías; y para el Trabajo de Campo y Práctica Docente se establece una carga horaria de cuatro (4) horas semanales (DCPEP, 2008, pp. 87-88).

En esta decisión se entranan “por supuesto en lo que permite la normativa”⁴⁹ (directora ISFD, entrevista, 7 de enero de 2020) y el conocimiento de las estudiantes del profesorado, quienes “están en condiciones de... de trabajo con cierta precariedad laboral, ellas trabajan de... de manera así informal... son empleadas domésticas...” (directora ISFD, entrevista, 19 de octubre de 2015). La directora considera que realizar parte de la práctica docente en el horario vespertino, en coincidencia con el horario de cursado del profesorado, ayuda a las estudiantes a sostener su espacio laboral y de estudio y “no recargar [las]” (directora ISFD, entrevista, 28 de mayo de 2020).

Al igual que para la realización de las actividades planteadas en segundo año, este “pasaje” de horas también implicó la gestión de acuerdos entre la profesora de Trabajo de

⁴⁹ En el año 2011 el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba emite la Resolución 93/11 que establece las etapas de las prácticas, responsabilidades y funciones de las instituciones y sujetos involucrados en las mismas. Aprueba el modelo de convenio y de certificados de cumplimiento de funciones de los Docentes Orientadores y de los Directivos de las escuelas asociadas.

Al año siguiente, la Dirección General de Educación Superior emite el Memorándum 03/12 con fecha 3 de marzo de 2012, dirigido a los Inspectores de Educación Superior, cuyo asunto es la “distribución de la carga horaria de los profesores y estudiantes de la unidad curricular Práctica Docente en los Institutos de Educación Superior”. Establece que el 70% de las horas fijadas para la UC Práctica Docente IV y Residencia deben estar destinadas a las diversas actividades en la escuela asociada.

campo y Práctica Docente y la profesora de Práctica Docente IV y Residencia: la primera se encargaba de “la organización y firma de convenios (con las escuelas de la EPJA)... y llegado el momento de las prácticas se suma la profesora de Práctica Docente” (directora ISFD, entrevista, 7 de enero de 2020).

d) Distribuir en diferentes meses del calendario académico la realización de la “intervención educativa” en una escuela primaria de jóvenes y adultos y la “residencia... que la hacen en el nivel primario regular común” (directora ISFD, entrevista, 28 de mayo de 2020). Desde la gestión del profesorado se busca evitar “la superposición con las prácticas y con las residencias” (directora ISFD, reunión de profesores de Seminarios EDJA, 14 de marzo de 2014). La práctica de residencia cobra un lugar central en el proceso formativo, tanto para autoridades como para docentes y estudiantes, así lo expresa la profesora de Seminario II: La enseñanza en la EPJA y de Trabajo de Campo y Práctica Docente: “es lógico, digamos, es comprensible” (reunión de profesores de Seminarios EDJA, 14 de marzo de 2014).

Este atravesamiento hace que el tiempo dedicado al Trabajo de Campo y Práctica Docente fuera “muy acotado” e implicó para la profesora de este espacio un proceso formativo en el que “hubo que correr en el mes de agosto... antes de que empezaran a hacer las prácticas” (profesora de Trabajo de Campo y Práctica Docente, reunión de profesores de Seminarios EDJA, 14 de marzo de 2014).

Además, el período destinado a la residencia se constituye en un tiempo de espera para la realización del análisis de la intervención realizada en la escuela de la EPJA ya que “quedó ahí, se dedicaron a la práctica y después como que volvieron...” (profesora de Trabajo de Campo y Práctica Docente, reunión de profesores de Seminarios EDJA, 14 de marzo de 2014).

Las prácticas de residencia correspondientes a la formación común en escuelas de niños y niñas adquiere una relevancia por sobre la “intervención educativa” en una escuela de la modalidad EPJA.

El tiempo aparece como una categoría importante para la formación orientada. Es considerado “el recurso docente más escaso” (Rockwell, 2013, p. 449) en relación con el proceso de formación de los y las estudiantes del profesorado y la superposición de la realización del proyecto con la realización de las prácticas de residencia. Las autoridades institucionales y las profesoras buscan “acomodar” las propuestas formativas de la FC y la orientación. Sin embargo, el tiempo de la formación se fragmenta dada la importancia de la realización de las prácticas de residencia. Se impone “un ritmo de trabajo rápido y concentrado” (Rockwell, 2013 p. 449) para la “intervención educativa” en la EPJA.

Estas decisiones institucionales se sustentan en ciertas condiciones de posibilidad relacionadas con algunas de las características del ISFD: funcionamiento en un solo turno (vespertino), una sola sección por año de cursado, baja matrícula de estudiantes, una planta docente con pocos integrantes en la cual algunos profesores y profesoras se desempeñan en más de una asignatura. Estas características facilitan el conocimiento de cada estudiante y el encuentro y diálogo con cada uno de los profesores para la organización institucional, ya que la selección y designación de los profesores la realiza la propia institución por ser un instituto de gestión privada.

4.4.2. Decisión institucional en relación con la escuela de la EPJA

El ingreso de las estudiantes del profesorado a una institución educativa de la EPJA implica realizar negociaciones y acuerdos entre el ISFD y la escuela de la modalidad: qué se

va a realizar, quiénes, períodos de tiempo, horarios diarios, profesores responsables, habilitación de seguros, entre otras cuestiones; al igual que para las “prácticas” en una escuela primaria de niños y niñas.

Institucionalmente se resuelve designar a una persona específica que lleve adelante la coordinación de las acciones necesarias, “que hace todo... que es amiga de todos... que conoce todo... que resuelve todo” (directora, reunión de profesores Seminarios de la orientación en EPJA, 14 de marzo de 2014). Estos “todo” dan cuenta de la complejidad que implica la realización de observaciones e intervenciones en una escuela de la EPJA. Esta complejidad trae aparejado conocer y contactar a una autoridad y/o docente que facilite el ingreso a la escuela, ya que es necesario “la apertura del director de la escuela madre”⁵⁰ (directora, reunión de profesores de orientación EDJA, 14 de marzo de 2014).

Este rol de coordinación conjuga dos aspectos, el de ser “nuestra referente” al interior del ISFD y desempeñarse a modo de “relaciones públicas” respecto a la escuela de la EPJA (directora, reunión de profesores Seminarios de la orientación en EPJA, 14 de marzo de 2014).

El ingreso a las instituciones educativas de la EPJA y la realización de las prácticas de intervención no es casual: requiere conocimientos, capacidad de diálogo, negociación, organización y coordinación.

⁵⁰ La directora se refiere a una escuela nocturna o CENPA base del cual dependen anexos. Según se explicita en el Documento Estadísticas de la Educación 2015 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba:

Atendiendo a las distintas formas que adopta la implementación de la modalidad, existen secciones que funcionan como un anexo de una escuela nocturna o un CENPA (Centro Educativo de Nivel Primario de Adultos) base. Estos anexos se crean para poder llegar a los alumnos que por su número no alcanzan para que la escuela se constituya como independiente (con su propia planta docente). De allí que una unidad educativa puede estar conformada por una base y uno a varios anexos. (p. 162).

Rockwell y Mercado (1998), al analizar las condiciones de la práctica docente en una escuela primaria para niños, sostienen que “Las relaciones específicas que se mantienen con la supervisión y con los padres de familia son condicionantes de la práctica docente” (p. 69). En la formación docente inicial en la cual se desarrollan espacios de definición institucional con orientación en EPJA conseguir un espacio educativo para realizar el trabajo de campo se encuentra condicionado por las “buenas” relaciones que una profesora establezca con la autoridad escolar de la modalidad. El sistema de relaciones construido por los sujetos obstaculiza o posibilita el proceso formativo de las futuras docentes.

Este es uno de los aspectos en el que se encuentran los campos de la formación docente inicial y de la EPJA, un encuentro entre instituciones educativas y de sujetos que posibiliten la realización por parte de las estudiantes de observaciones e intervenciones en las escuelas primarias de jóvenes y adultos como parte del proceso de formación de las futuras profesoras de Educación Primaria.

4.5. Políticas, decisiones institucionales y sujetos: la construcción de una propuesta de formación docente inicial articuladora

La directora del ISFD anterior al año 2014 y la actual autoridad se constituyen en sujetos claves para la toma de decisiones institucionales. Ambas se apropian (Rockwell, 2005) de las posibilidades –a modo de puertas que poseen un marco y al mismo tiempo dan un acceso– que plantea el DCPEP en su versión 2008 y construyen líneas de trabajo para la institución formadora otorgándole visibilidad a la orientación EPJA.

A lo largo de este capítulo mostramos que la política curricular para la formación docente inicial fue recuperada: los sujetos que participan en la institución educativa se apropiaron selectivamente del DCPEP y de las normativas, realizando transformaciones a partir de ellos (Rockwell, 2005) a modo de un “campo de mediación” (Achilli, 2009) entre políticas y sujetos, en una posición clave, en el marco de una institución.

A partir de estas apropiaciones selectivas y transformadoras la institución formadora construyó **una propuesta de formación docente inicial articuladora**, a través de diversas y múltiples decisiones que a enlazan la FC y la FO. Esta es significada como “una red”, no dada de antemano por las prescripciones curriculares, sino que es necesario “tejer” (profesora Seminario III La cultura escrita en jóvenes y adultos, registro de observación de clase, 3 de abril de 2014); y como una posibilidad, no como una disputa a lo prescripto por la normativa (Petrelli, 2014) o como un “contraproyecto” (Berardi y Nemcovsky, 2016).

Las decisiones institucionales y de algunos profesores se constituyeron a manera de lazos –y no de costuras estables y seguras– que acercaron los lugares que ocupan la FC y la FO en el “mapa de saber” prescripto por el DCPEP, rompiendo el paralelismo que presentan.

En el instituto de formación docente, el campo de la EPJA y de la formación docente inicial se encuentran en la construcción intencional y deliberada de una propuesta institucional, en la cual se conjugan las posibilidades que otorgó el cambio curricular con la trayectoria en el campo de la EPJA y, por supuesto, en la formación docente inicial.

Figura 17

Relación entre los campos de la EPJA y la FDI en la propuesta institucional de formación docente inicial

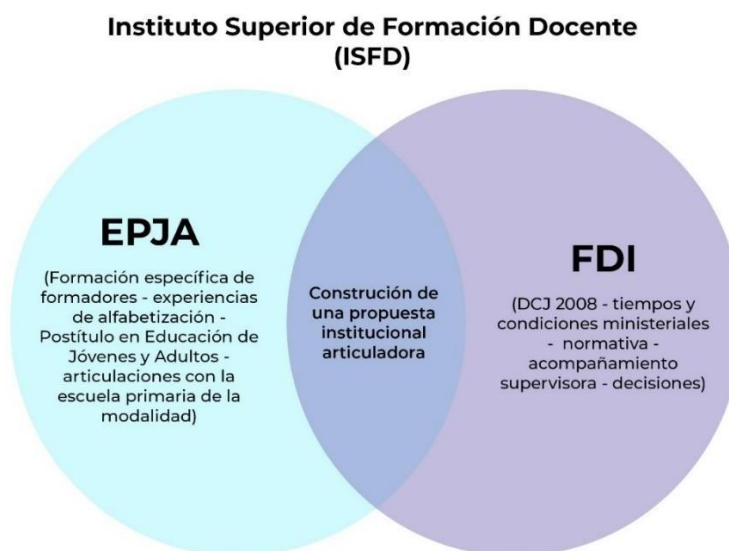


Figura 17. Elaboración propia.

El ISFD logró “delinear recorridos formativos” que integran y articulan las “UC obligatorias” y “los espacios de definición institucional” (DCPEP, 2008, p. 20).

Esta construcción tiene una base explícita que son las trayectorias de los sujetos en torno a la EPJA. No es un “fundamento tácito” (Brumat y Ominietti, 2007) y referido a un solo sujeto, sino que implicó la conformación de una “trayectoria” institucional en la formación docente inicial en EPJA que se fue “afianzando”. Las prescripciones curriculares se insertaron en un proceso institucional desarrollado desde años anteriores, en una “trama preexistente” (Petrelli, 2014). Esta trama anterior, que da cuenta de los intereses y preocupaciones de los sujetos, a su vez posibilitó el desarrollo de la formación orientada.

Esta propuesta formativa articuladora entramó tiempos, conocimientos y condiciones. Los tiempos tuvieron un lugar importante en esta construcción. Un tiempo, que incluyó años de trabajo, fue crucial para “hacerse de adultos”. El año 2009 se constituye como un punto clave por la entrada en vigencia del nuevo plan de estudios y por la realización de una acción de formación docente continua de maestros de jóvenes y adultos. Las acciones desarrolladas en los años previos al 2009 encaminan hacia la EPJA hasta llegar al 2012, el que los propios sujetos significan como “hacerse de adultos”. Otro tiempo fue otorgado y habilitado al interior de la institución formadora para la puesta en juego de diversas decisiones y acciones: sobre los seminarios de la orientación, revisión de contenidos, búsqueda de articulaciones y realizaciones de intervenciones educativas en escuelas de la modalidad.

La propuesta también pone en juego una diversidad de conocimientos: de las políticas educativas plasmadas en el DC vigente en el momento de realización del trabajo de campo, de las practicas anteriores y de las posibilidades actuales de las instituciones; de las características y posibilidades de los sujetos estudiantes; de la historia y condiciones organizacionales del ISFD y de las escuelas primarias de la modalidad EPJA sobre formación docente inicial. Además, la propuesta requirió iniciar con una formación específica al interior de la institución sobre la EPJA, tiempos y conocimientos en determinadas condiciones al interior del propio ISFD y de otras instituciones escolares.

Las políticas educativas se constituyeron, a la vez, en una puerta y en un marco que habilita y encuadra decisiones institucionales a través de sujetos que tuvieron un “papel activo... en el proceso de interpretación y reinterpretación de las políticas educativas” (Miranda, 2011, p. 115) a partir de su desempeño en lugares claves de gestión, ya que las

autoridades “se apropian parcialmente de lo nuevo desde lo que ya saben hacer, y lo moldean a las condiciones reales de trabajo en cada escuela” (Rockwell, 2013, p. 79).

**CAPÍTULO V. LAS MIRADAS DE LAS ESTUDIANTES DEL ISFD SOBRE
LA ESCUELA Y LOS SUJETOS JÓVENES Y ADULTOS DE LA EPJA EN
EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL**

Introducción

En el capítulo anterior me propuse dar cuenta de la construcción de una secuencia formativa institucional como parte de la formación docente inicial orientada en EPJA. En esta secuencia se propician las observaciones y registros de clases de una escuela primaria de la EPJA en el segundo año del profesorado, a lo cual se suma, en el último, la realización de una “intervención pedagógica” en dichas escuelas. Estas propuestas formativas ponen en juego miradas de los sujetos estudiantes del profesorado sobre tres puntos: las escuelas de la EPJA, los sujetos jóvenes y adultos y sus conocimientos y sobre estos últimos en relación a la enseñanza.

Los sujetos de la formación docente inicial son, en este caso, mujeres, trabajadoras – algunas en condiciones de precariedad laboral–, con familiares a cargo y que, en muchos casos, han transitado por otros espacios formativos previos al Profesorado de Educación Primaria con orientación en EPJA; son jóvenes y adultas (Davini, 1995; Diker y Terigi, 2003) encontrándose y reflexionando sobre otros sujetos jóvenes y adultos que están cursando la escuela primaria.

En el presente capítulo, en primer término, abordaré las miradas de las estudiantes que cursan el Profesorado de Educación Primaria con una propuesta de formación orientada en EPJA. Estas abarcan tres aspectos; en primer lugar, nos centramos en las significaciones que las estudiantes le otorgan a la escuela de la EPJA y cómo se ponen en juego con sus conocimientos sobre “la” escuela primaria. A continuación, abordaremos los significados construidos por las estudiantes sobre los sujetos jóvenes y adultos. Finalmente, explicitaré las tensiones entre los conocimientos cotidianos de los sujetos jóvenes y adultos y los escolares como parte de la FDI.

En cada apartado, procuraré entramar las miradas de las estudiantes con los contenidos de la formación prescriptos y los propuestos por las formadoras del ISFD, así como de explicitar los conocimientos que las estudiantes construyen en el proceso formativo.

Los propósitos de este capítulo son:

- reconocer las miradas de las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria en relación a la escuela primaria de la EPJA, los sujetos jóvenes y adultos y sus conocimientos;
- analizar los posibles procesos de construcción de significados en relación a la escuela primaria de la EPJA y a los sujetos jóvenes y adultos en la formación docente inicial;
- reconocer el lugar de los conocimientos construidos en diversos espacios por los jóvenes y adultos en el proceso de la formación docente inicial.

5.1. Las miradas de las estudiantes de la FDI en torno a la escuela primaria de jóvenes y adultos

EL ISFD, a partir de una serie de decisiones institucionales, construyó una secuencia formativa con orientación en EPJA, que inicia con el tratamiento de desarrollos teóricos referidos al campo de la EPJA y finaliza en cuarto año con la realización de una “intervención educativa” en una escuela primaria de la modalidad.

Las estudiantes reconocen estas decisiones formativas:

en primero solamente vemos material teórico, que vimos la historia de Ramonita⁵¹ ... y de ahí bueno ya... y ver las diferencias sociales y todo eso, segundo ya vamos y observamos, en tercero profundizamos más sobre los contenidos y en cuarto si intervenimos... (estudiante 1 tercer año, entrevista, 19 de octubre 2015).

La secuencia institucional es significada por las estudiantes como una introducción gradual y solo como parte de la formación realizada en el marco de la orientación EPJA:

Desde primer año tenemos nosotros, tenemos el seminario de adultos uno, seminario dos, eh... después tenemos en tercer año también, son todos seminarios, y cuarto año, son tres seminarios, y cuarto año es trabajo de campo (silencio) que es donde hacemos las prácticas con adultos.

...porque me di cuenta que la institución eh... de a poco nos ha... nos ha... sos... nos ha metido en... en... en ese... en ese terreno... (estudiante 1 cuarto año, entrevista, 26 de octubre 2015).

En segundo año, se produce un punto nodal como parte de la propuesta de formación orientada en EPJA. En el programa del Seminario II: La enseñanza en la EPJA (2014) se propone el “conocimiento de una realidad educativa de jóvenes y adultos” (p. 2), a través de la

⁵¹ La estudiante se refiere al texto de Elisa Cragolino “Condiciones sociales para la apropiación de la cultura escrita en familias campesinas” publicado en el libro *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Coordinado por Judith Kalman y Brian Street. En este texto, Cragolino analiza “la relación entre *analfabetismo* y pobreza” (p. 156) a partir de lo planteado en un artículo periodístico del diario de mayor circulación en la provincia de Córdoba en el año 2004, sobre el desalojo de Ramona Bustamante de su casa y campo en el que vivía.

“llegada” (p. 2) a una escuela primaria de la EPJA. Las estudiantes puntualizan las actividades realizadas: observar, registrar, realizar entrevistas al director y a la docente de la escuela.

En el proceso formativo, las estudiantes llegan a la escuela primaria de la EPJA con el supuesto de que en estas se desarrollan las mismas dinámicas cotidianas de las instituciones en las cuales ellas transitaron su propia escolarización. La escuela primaria de jóvenes y adultos se les presenta como diferente y, por ello, como ininteligible.

A continuación, describiré los significados que las estudiantes otorgan a la escuela primaria de la EPJA en el marco de su primer acercamiento a la misma. Para profundizar en estas miradas sobre el espacio escolar, en primer lugar, considero necesario describir algunas de las características de ellas.

5.1.1. Algunas características de las escuelas primarias de la EPJA

En la provincia de Córdoba, desde la aprobación del Régimen Académico (en adelante RA) para la educación de Nivel Primario de la Modalidad de Educación (Permanente) de Jóvenes y Adultos⁵² a inicios del año 2015 se establecen diferentes “posibilidades de cursado: presencial, semipresencial y examen libre...” (Anexo I, p. 1). La “Educación primaria presencial” es definida como una opción cuyos destinatarios son los jóvenes y adultos que pueden asistir regularmente. La “Educación primaria semipresencial” es otra “opción” para aquellos sujetos que “pueden garantizar cierta periodicidad en la asistencia” lo que implica “una presencia discontinua de los estudiantes en la institución”; prevé que los estudiantes realicen actividades en el espacio de la escuela y fuera del mismo. Se “utilizan materiales

⁵² El Régimen Académico fue aprobado a través de la Resolución 001/15 en forma conjunta por la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos y la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza.

destinados a FinEs Primaria” y se definen las actividades a realizar en el momento de presencialidad: “revisar actividades, corregir errores, disipar dudas, generar interrogantes, establecer nuevas relaciones entre otras interacciones con el docente”. Se destaca “el carácter individual” que implica el abordaje de estos materiales y que, por ello, es necesario que el docente a cargo de esta opción semipresencial “podrán identificar temáticas emergentes” tanto para cada sujeto estudiante como del contexto. Se plantean diferentes propósitos “para la realización de las evaluaciones correspondientes” y en relación a los temas puntuales que surjan “fomentar lazos sociales y propiciar el aprendizaje grupal como sostén para el estudio, generar sentido de pertenencia y favorecer otros desempeños institucionales que contribuyan a la formación” (Anexo I, p. 2).

Para los exámenes libres se prevé la realización de tutorías no obligatorias, cuyo propósito es que los jóvenes y adultos conozcan la forma y los instrumentos de evaluación y lleven adelante una situación evaluativa semejante a los exámenes previstos.

El RA para la EPJA presenta la oferta educativa para el nivel primario y da cuenta de las características que asumen estas propuestas: número variable de estudiantes, asistencia intermitente, materiales prediseñados destinados a ser resueltos de manera individual, clases grupales presenciales con mayor distancia temporal entre sí, importancia de la instancia evaluativa, entre otras.

Según datos del año 2015 publicados por la Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, había 280 unidades educativas de nivel primario de la Modalidad “Jóvenes y Adultos” y 2134 unidades educativas de nivel primario de “modalidad común” (p. 15).

El siguiente gráfico da cuenta de la relación entre el número de escuelas primarias para niños y para jóvenes y adultos:

Figura 18

Relación entre unidades educativas de nivel primario de “modalidad común” y “modalidad de jóvenes y adultos”

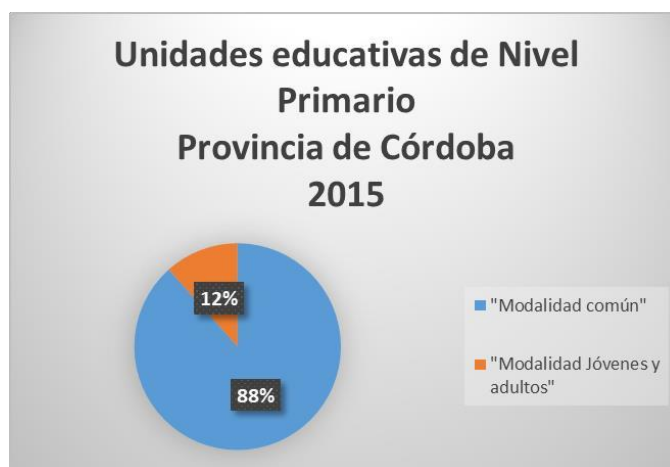


Figura 18. Elaboración propia.

La cotidianeidad de los centros educativos para jóvenes y adultos presenta algunas características propias que los diferencian de las escuelas primarias para niños y niñas: tiempos, espacios, dinámicas organizativas.

Los espacios escolares pueden ser: un aula que se comparte con escuelas primarias de niños y niñas, una parte de un comedor escolar, espacios cedidos por una comunidad religiosa u oficinas de instituciones universitarias.

Los tiempos de los estudiantes en la escuela son más acotados que los de una escuela primaria para niños. Por ejemplo, en Centros Educativos de Jóvenes y Adultos (CEJAs) que dependen de la Municipalidad de la Ciudad de Córdoba, es de tres horas. Los horarios de clases

también son diversos: vespertino, a la tarde o por la mañana. (Beinotti y Frasson, 2007; Delprato, 2013, 2020; Gerez Cuevas, 2020; Lorenzatti, 2004, 2006, 2018, 2019; Lorenzatti *et al.*, 2019).

En las escuelas primarias de jóvenes y adultos suele no haber timbre de entrada y salida ni formación y saludo a toda la comunidad educativa al iniciar o finalizar la jornada escolar (Beinotti y Frasson, 2007). En algunas escuelas los estudiantes se van incorporando a la clase a medida que van llegando porque “vienen recién de trabajar, otros de dejar a sus hijos con las merienda y bueno van sentándose, saludándose, van ubicándose... pero no es de saludar... izar la bandera, no son esas prácticas” (docentes DGEJyA, entrevista radial, 2019).

La disposición de los jóvenes y adultos en los diversos espacios educativos de la modalidad depende, en algunos casos, del mobiliario disponible y de la organización que los docentes imprimen a sus clases: puede ser alrededor de una única mesa grande que comparten los jóvenes y adultos con la maestra, alrededor de mesas dispuestas frente a diferentes pizarrones, cada estudiante en una silla con su mesa uno detrás del otro mirando hacia un único pizarrón o en mesas formando grupos (Beinotti y Frasson, 2007; Blazich, 2014; Delprato, 2020; Lorenzatti, 2018).

La matrícula de las escuelas primarias de EPJA es baja, las estadísticas provinciales sostienen que:

...si se analiza el tamaño de las unidades educativas en el nivel primario de la modalidad, tanto en las ciudades de más de 2.000 habitantes como las que tienen una

población menor el promedio de alumnos por cada una de ellas oscila entre los 22 y 23 estudiantes (Estadísticas de la Educación, 2015, p. 162).

Esta matrícula promedio se contrapone con la de una escuela primaria de la modalidad común:

En términos generales, en el relevamiento correspondiente a 2015, el promedio de alumnos por unidad educativa asciende a 168; en el sector privado este valor es el doble (322). En el sector estatal, que tiene a su cargo casi la totalidad de la oferta del ámbito rural (caracterizada por su baja cantidad de estudiantes), la relación es de 143 alumnos por unidad. (Estadísticas de la Educación, 2015, p. 47)

En cuanto a lo curricular, desde el año 2008 la provincia de Córdoba cuenta con una Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario de Educación de Jóvenes y Adultos⁵³, Según la misma, el nivel primario de la modalidad tiene una organización modular que tiene como propósito “superar la idea de contenidos distribuidos por grados y ciclos, propios de la escuela de niños” (p. 23), cuenta con módulos y talleres⁵⁴ y está organizada en cinco etapas y dos ciclos⁵⁵.

⁵³ La Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario de Educación de Jóvenes y Adultos es previa a los Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, aprobados en la Resolución 118/10 del Consejo Federal de Educación.

⁵⁴ En dicha propuesta se precisan las características de los módulos y talleres. Se considera que los primeros “ofrecen contenidos más articulados, se suceden en orden progresivo para atender a los educandos en distintos momentos de avance de los aprendizajes” (pp. 22-23). Por su parte, los talleres son entendidos como “diferentes opciones ofrecidas por los centros educativos con participación de la comunidad” (p. 23).

⁵⁵ Desde la Propuesta de referencia se considera a las etapas como “indicativas y orientadoras, tanto para el docente como para el alumno, acerca de la situación en que cada alumno se encuentra en un momento dado del proceso educativo”. Si bien estas etapas se encuentran ordenadas numéricamente, se explicita que “no prescribe que el orden de desarrollo deba iniciarse siempre desde la primera” (p. 29).

Figura 19

Propuesta curricular de Alfabetización y Nivel Primario

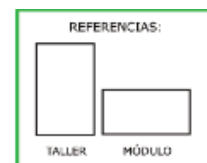
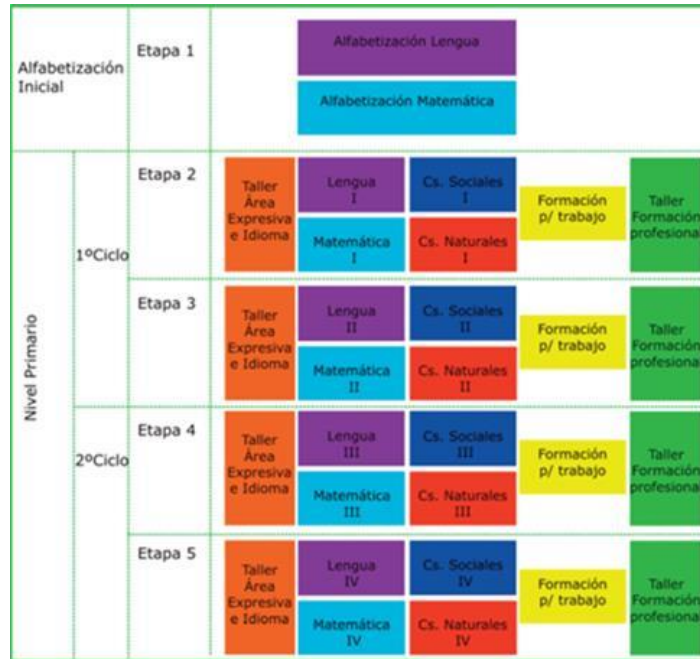


Figura 19. Recuperado de: Propuesta Curricular de Alfabetización y Nivel Primario – Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, 2008, p. 29.

5.1.2. “Acá es diferente...”

En esta investigación observé que las escuelas primarias de jóvenes y adultos son instituciones desconocidas o poco conocidas por las estudiantes. Este desconocimiento está relacionado, para las propias estudiantes, con sus trayectorias escolares ya que “uno pasa por la experiencia de ser de ser alumno de un primario, de ser alumno de un secundario y hasta de un terciario. Entonces hasta ahí se puede imaginar que es...” (estudiante 1 tercer año,

entrevista, 19 de octubre de 2015). Las escuelas que la estudiante puede “imaginar” son aquellas por las que transitó en su propia escolarización como alumna. Esas instituciones educativas, ya conocidas, son significadas por las estudiantes del ISFD como “la” escuela.

Una estudiante de segundo año que había finalizado las observaciones en la escuela primaria de adultos, reflexiona sobre múltiples desconocimientos respecto a la EPJA: de la existencia de la modalidad EPJA, de las escuelas primarias para jóvenes y adultos y de las prácticas docentes que en ellas se desarrollan; de la posibilidad de desempeñarse como docente en una de las escuelas de la EPJA ni de su formación específica:

no, la verdad que yo hasta que entré acá al profesorado no sé si nunca me lo cuestioné, pero, sí, sí, probablemente nunca me lo cuestioné, pero no, no sabía que había primario para adultos, si conocía digamos el... el digamos el secundario de adultos, pero no, la verdad que desconocía y no sabía digamos que existía la modalidad y que había docentes digamos que se prepararan para eso.

...todos tenemos modelos de maestros de primaria, de la primaria a la que fuimos, pero no tenemos un modelo de maestros de adultos... (estudiante 2 segundo año, entrevista, 26 de octubre de 2015).

Davini (1995) reconoce la internalización de un “fondo de saber” (p. 80) que se configura en las trayectorias previas a la formación docente inicial y a los ámbitos de socialización profesional. Para la autora, estas trayectorias anteriores al profesorado tendrían un papel orientativo en las futuras prácticas de los docentes, a manera de guía y constituye “la biografía escolar de los estudiantes” (p. 80) del profesorado. Para Lortie, recuperado por Allud

(2003), “la vivencia escolar previa” a la formación docente inicial “donde han interiorizado modelos de enseñanza” se constituye en una “fuente de experiencia personal” (p. 14).

Desde un enfoque etnográfico, podemos decir que la experiencia escolar cotidiana, anterior al profesorado tiene un carácter formativo, ya que en ella se construyen sentidos en relación a los tiempos, las formas de organización diaria, los sujetos que participan en ella, sus maneras de estar en la escuela, de ser alumnos entre otros (Rockwell, 1995). En la FDI las biografías escolares no solo encauzan las futuras formas de ser docente, sino que también constituyen el sustrato de la mirada de lo que es “la” escuela.

El abordaje de las biografías escolares de las propias estudiantes del profesorado de Educación Primaria se propone en el primer año en dos UC: en Pedagogía y en Práctica Docente I: Contextos y prácticas educativas. En Pedagogía en el apartado Orientaciones para la Enseñanza se sugiere: “El análisis crítico de las matrices de aprendizaje recobrando las propias biografías escolares.” (p. 90). Y en Práctica Docente I: Contextos y prácticas educativas, uno de los Propósitos de la Formación plantea: “Desarrollar una capacidad analítica respecto a la propia biografía escolar y su incidencia en los procesos de identificación profesional” y uno de los contenidos es: “Historias de formación y trayectorias académicas. Biografías escolares.” (DCPEP, 2008, p. 98).

Estas prescripciones curriculares se retoman en los programas de Pedagogía y Práctica Docente I presentados por las formadoras del ISFD.

Los propósitos, contenidos y orientaciones de ambas UC de la formación común posibilitan a las estudiantes objetivar y analizar sus biografías escolares y su posible identificación con formas de ser docente. Pero estos procesos identificatorios refieren exclusivamente a sus experiencias en escuelas primarias para niños. Lo prescripto en el DCPEP

respecto a las biografías escolares de las estudiantes no lleva a analizar una escuela de la EPJA y las prácticas docentes en la misma, ya que estas no formaron parte de sus trayectorias escolares y quedan excluidas de los análisis propuestos. Hay un centramiento en “una” escuela primaria posible (la de niños) que no alcanzaría para “imaginar” las escuelas de la EPJA.

Por otra parte, el DCPEP define a los “sujetos de la formación” como

portadores de saberes, de cultura, de experiencias sobre sí y sobre la docencia, atravesados por características epocales. “Se trata de promover una relación crítica, reflexiva, interrogativa, sistemática y comprometida con el conocimiento, que permita involucrarse activamente en la internalización de un campo u objeto de estudio, entender su lógica, sus fundamentos y que obre de soporte para objetivar las huellas de sus trayectorias escolares, para tomar decisiones, proyectar y diseñar propuestas alternativas de prácticas de enseñanza” (Edelstein, Gloria, 2008). (DCPEP, 2008, p. 13)

Siguiendo la idea de “las huellas de sus trayectorias escolares”, la escuela primaria de la EPJA se constituiría en una “no huella” como expresa la estudiante entrevistada sobre la vacancia de conocimientos sobre la modalidad. Así, estas ausencias se configuran en desafíos para la formación docente para poder conocerlas, analizarlas y construir propuestas de enseñanza.

Según Allud (2003), la biografía escolar “es una fase decisiva del proceso formativo” (p. 5) a partir de lo experimentado. Sin embargo, no solo es decisiva por las experiencias que la constituyeron, sino también por las que no la conformaron, por las excluidas. Lo transitado y lo no transitado, lo experimentado y lo no experimentado cobran importancia en la formación docente.

Las múltiples decisiones que tomó el ISFD en relación a los espacios de definición institucional otorgan visibilidad a la modalidad, a sus escuelas, sus directivos y docentes, y a la posibilidad laboral como maestra de jóvenes y adultos.

El contenido propuesto en la Unidad IV del programa del Seminario II “Conocimiento de una realidad educativa de jóvenes y adultos: Escuela Nocturna, CENPAs, Centros de Alfabetización” (p. 2) no se prescribe como contenido de la formación orientada en ninguna de las dos versiones del DCPEP⁵⁶. Son las decisiones institucionales y de la formadora a cargo del Seminario II las que posibilitan a las estudiantes la construcción de conocimientos sobre los espacios escolares de la modalidad y reflexionar sobre los configurados en sus propias trayectorias escolares.

Una estudiante de segundo año relata su participación en una charla que brindó una maestra de una escuela primaria de jóvenes y adultos, también como parte de la propuesta formativa orientada. Esa charla le permitió aclarar interrogantes sobre la EPJA porque “nunca terminamos de cerrar algunas dudas que tenemos de cómo realmente funcionan las instituciones, o sea cómo es el manejo interno”. Al tratar de explicar la organización de la escuela de la EPJA lo hace a partir de una comparación con la escuela de niños y niñas:

cómo es lo administrativo, cómo es porque... ponele, por ejemplo, en una escuela primaria uno puede, está tan estructurado que uno puede aprender rápido como es, nosotros fuimos a observar una escuela primaria, está regular y... y creo que no tuvimos

⁵⁶ Entre la primera y segunda versión del DCPEP el INFD publica en el año 2009 un documento específico denominado Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Estas recomendaciones consideran como “...fundamental que los estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos” (p. 23).

mucho, muchos problemas en entender las cosas, no así en... en el CENMA, pero, en CENPA, porque (pequeño silencio) no, hay cuestiones que no son muy visibles.

Gloria: ¿Y en una escuela primaria de niños sí?

Estudiante: Sí, sí.

Gloria: ¿Cómo que cosas son, no son visibles en una y si son visibles en otra?

Estudiante: Y... Cuestiones administrativas, puede ser, eh... creo que tiene que ver más con la, con la familiarización que tenemos nosotros, eh... que viene la maestra, toma lista, este..., se lo lleva a la, no sé, después va a dirección la maestra, o sea acá es distinto porque es una sola maestra y por ahí, bueno sí, en nuestra en la escuela que fuimos la maestra toma lista pero es... es todo, es todo tan como informal en comparación con la escuela primaria de niños, que por ahí no, uno nunca termina de entender cómo funciona realmente (estudiante 1 segundo año, entrevista, 26 de octubre de 2015).

Las estudiantes del profesorado se sorprenden de las características de la escuela de jóvenes y adultos. Les llaman la atención las dinámicas escolares, la organización de los tiempos, el espacio y la matrícula, lo que las constituye en “diferentes”.

Sus experiencias escolares y las que conocen de su entorno familiar le otorgan cierta transparencia a la escuela de niños, es una escuela que se puede “ver” y su organización ha sido interiorizada; en cambio, la escuela primaria de jóvenes y adultos es opaca, difícil de comprender.

A otra estudiante, ya en el último año de la carrera, le sorprende la organización del tiempo, que no haya un horario preciso de ingreso: “es totalmente distinto... primero tenés que

esperar que lleguen, van cayendo de a poco” (estudiante 2 cuarto año, entrevista, 26 de octubre de 2015).

Así como el lugar físico destinado para el funcionamiento de las mismas: “que nunca hay un lugar especial para la educación de adultos... siempre son lugares prestados... en un subsuelo ¿quién puede llegar ahí?” (registro de observación de clase seminario III: La cultura escrita de jóvenes y adultos, 3 de abril de 2014).

Otra característica de la escuela primaria para jóvenes y adultos que les impacta es el escaso número de estudiantes que asisten. Una estudiante de segundo año del profesorado refiere que “cuando fui a las observaciones y... y... y me encontré con eso, me chocó un poco ver eh... tan poca gente digamos...” (estudiante 2 segundo año, entrevista, 26 de octubre de 2015).

Como parte de la propuesta formativa orientada, en cuarto año del profesorado del ISFD, en el espacio Trabajo de Campo y Práctica Docente de la orientación en EPJA, uno de los objetivos planteados en el programa es: “Aportar herramientas conceptuales para desnaturalizar la experiencia escolar cotidiana a los fines de conocer las características de las prácticas docentes en determinados contextos y construir propuestas de intervención pedagógica en las escuelas” (p. 2). Aquí se entretajan dos cuestiones: la necesidad de desnaturalizar la cotidianeidad de las escuelas y la intervención pedagógica. Según la propuesta de la formadora de este espacio, la planificación y desarrollo de una clase en la EPJA requiere, primero, deconstruir los supuestos sobre la cotidianeidad de la escuela y las experiencias que se construyen en ella.

En una de las primeras clases del último año, la profesora presenta una serie de videos⁵⁷ que tratan sobre diversas prácticas educativas, diversas escuelas (una escuela a bordo de una embarcación, otra que se encuentra en una comunidad wichi, por ejemplo). La consigna de trabajo era la realización de registros etnográficos a partir de la visualización de dichos videos: “como si uno estuviera visitando esa escuela... como si uno estuviera ahí, llegando a esa escuela, y viendo esa realidad” (registro de observación de clase Trabajo de Campo y Práctica Docente, 25 de marzo de 2014). Luego de ver los videos y de la realización de los registros por parte de las estudiantes, la profesora les solicita que los lean en voz alta. Mientras las estudiantes leen sus registros, la formadora anota en el pizarrón algunas palabras que expresan las estudiantes. En un momento interviene una de las estudiantes:

lo que me sorprendió profe, en los dos primeros videos que vimos la otra vez... la otra vez que vimos, me impactó el tratamiento del agua, del maestro de la escuela flotante ¿te acordás? para darle el desayuno a los chicos... y esa... esa disponibilidad tan reducida del espacio, ¿no? Este... y ahora sabés que advertí, que me impactó, eh... que lo pongo acá, es... este... la soledad en el ejercicio de la profesión profe, ¿no?... La otra cuestión es cómo trabajan con multigrados, profe, con diferencias de edades muy marcadas... este... (registro de observación de clase Trabajo de Campo y Práctica Docente, 25 de marzo de 2014)

Les llama la atención lo que Terigi denomina “las otras primarias” (2006), ya que es “algo que nunca me lo cuestioné la escuela rural, escuela especial, todo eso... no conocía, no conocía” (estudiante 2 tercer año, entrevista, 19 de octubre de 2015). Las escuelas primarias

⁵⁷ Algunos de los videos corresponden a la Serie Escuelas Argentinas de Canal Encuentro.

para jóvenes y adultos forman parte de “todo eso” que las estudiantes del profesorado expresan no conocer y, por su desconocimiento, las sorprende.

Las escuelas de la EPJA continúan significándose como “distintas” para las estudiantes de cuarto año del profesorado; esta diferencia surge de la comparación de la escuela de la modalidad EPJA con la escuela primaria para niños. Así, la escuela primaria común se constituye en un modelo para pensar las otras escuelas.

La mirada que las estudiantes tienen sobre la escuela de jóvenes y adultos surge en la tensión con los “determinantes duros del dispositivo escolar⁵⁸” (Terigi, 2006, p. 197), “naturalizados” (Delprato, 2013, p. 39), construidos en la propia experiencia escolar y en el conocimiento de otras experiencias escolares cercanas a las estudiantes (familiares, amistades, entre otras).

Estas miradas, a su vez, se entranan –en el marco del proceso formativo– con los contenidos prescriptos para la formación docente inicial y la propuesta institucional, que posibilita un primer encuentro con la realidad de la escuela de jóvenes y adultos y procesos reflexivos en torno al mismo como parte del proceso para pensar y desarrollar “una intervención educativa” con jóvenes y adultos.

⁵⁸ Diker (como se citó en Terigi, 2006) define el dispositivo escolar como: “espacios cerrados, capaces de albergar grupos de entre 20 y 40 alumnos; una disposición "misal" de los alumnos y los maestros (todos los alumnos relativamente alineados mirando hacia el frente, donde se ubica el maestro); conformación de los grupos de alumnos siguiendo un criterio exclusivamente etario; instrucción simultánea; monopolio de la transmisión del saber escolar (del maestro hacia el alumno); organización del tiempo que alterna intervalos de trabajo en clase y recreos; seguimiento y evaluación individual de los alumnos (registros, legajos, boletines, etc.); registro escrito del trabajo escolar (cuadernos, carpetas...)” (pp. 193-194).

En este entramado las estudiantes construyen un conocimiento: las escuelas no son todas “lo mismo”, no hay “una” escuela, son heterogéneas; las escuelas primarias para jóvenes y adultos son “distintas” ya que tienen características que le son propias y que hacen a su especificidad.

5.2. Los sujetos jóvenes y adultos desde la mirada de las estudiantes del ISFD. Sorpresa y análisis

El eje transversal de la EPJA son los sujetos destinatarios de dicha modalidad educativa, como sostiene Machín (20215): “Si no tenemos en cuenta al sujeto está claro que la educación está herida en todo sentido” (p. 28).

Las características, prácticas y construcción de conocimientos de los jóvenes y adultos se constituyen en un nudo central para la formación orientada de las futuras maestras. Por ello, a continuación, abordaré las miradas de las estudiantes del profesorado sobre los sujetos de la EPJA.

Al igual que en el apartado anterior, considero necesario describir algunas de las características de los sujetos jóvenes y adultos que asisten a una de las escuelas primarias de la modalidad.

5.2.1. Algunas características de los sujetos jóvenes y adultos que asisten a las escuelas primarias de la EPJA

Distintas investigaciones dan cuenta de la heterogeneidad de los sujetos jóvenes y adultos. Tienen edades que abarcan una amplia franja etaria: jóvenes “menores de 21 años” (Beinotti y Frasson, 2007, p.37); otras son “mujeres migrantes... de mediana edad” (Delprato,

2020, p. 53); hombres y mujeres adultos, entre los 54 y 74 años (Lorenzatti, 2006, 2018 y 2019), “mujeres entre treinta y sesenta años” (Arrieta y Montenegro, 2012, p. 45).

Se trata de sujetos que realizan una multiplicidad de actividades laborales: actividades de jardinería y tareas domésticas (Beinotti y Frasson, 2007) “hombres trabajadores del cortadero de ladrillos” (Delprato, 2020, p. 51), trabajos rurales, en minería, fabriles, en la construcción, mantenimiento y que en la actualidad realizan otras actividades comerciales como la venta de productos por catálogo (Lorenzatti, 2018). Además, desarrollan actividades en otros espacios sociales: sindicales y religiosos, por ejemplo (Lorenzatti, 2008). También son jóvenes y adultos con diversidad de trayectorias escolares. Algunos jóvenes habían iniciado su escolaridad en una escuela primaria para niños y la mayoría abandonó en cuarto grado y luego continuó en una escuela nocturna de jóvenes y adultos (Beinotti y Frasson, 2007). En otros casos, hay mujeres que actualmente asisten a un CENPA que, cuando niñas, abandonaron la escuela primaria por decisión de sus padres (Sanchez, 2019).

5.2.2. “¿Qué hace acá? como que decís ¿por qué está acá?”

Las características de los sujetos interpelan a las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria en varios puntos: edad, roles, trabajos, asistencia a la escuela, sus conocimientos o la ausencia de los mismos.

Una estudiante de tercer año del profesorado, al recordar las observaciones que había realizado en el año anterior sostiene que “al principio me... me... me llamó muchísimo la atención” la presencia en el mismo espacio educativo de “gente que venía de trabajar, gente

grande, mamás que iban con los chicos...” (Estudiante 2 Tercer año, entrevista, 19 de octubre de 2015).

Otra estudiante recupera las diferentes trayectorias socioeducativas⁵⁹ de los adultos, sus conocimientos cotidianos construidos y que compartieran el mismo espacio educativo:

hay un hombre, SSS se llama, que bueno... él se notaba que sabía mucho, y que iba nada más porque necesitaba el título. igual un hermano de él que también iba pero ellos ya tienen el conocimiento, si nos poníamos a hablar y es tan amplio el conocimiento que tiene que vos decís “¿qué hace acá?” como que decís “¿por qué está acá?”...

... y después había en la misma aula otra realidad muy distinta que era una señora que recién está apre... aprendiendo a escribir su nombre y todavía no sabe, leer muy poco, lo único que sabe es escribir su nombre entonces en la misma aula teníamos esas realidades muy distintas (estudiante 2 cuarto año, entrevista, 26 de octubre de 2015).

Esta heterogeneidad de sujetos –en cuanto a sus conocimientos, propósitos y proyectos– interpela a las estudiantes en los supuestos sobre los agrupamientos escolares homogéneos en relación a la gradualidad de la escuela moderna (Serra, 2006).

Las estudiantes también hacen hincapié en la búsqueda –por parte de algunos sujetos– de la certificación escolar (Hernández Flores, 2007) para mejorar su situación laboral: “yo vi que los chicos querían terminar la primaria para seguir con la secundaria y poder trabajar o

⁵⁹ Santillán (como se citó en el documento Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias en la escuela media, 2010), sostiene que la trayectoria “incluye tanto aspectos estructurales como la significación que éstos asumen para el sujeto (Santillán; 2007)” (p. 17).

querían terminar la primaria para saber leer y escribir y poder trabajar...” (estudiante 2 tercer año, entrevista, 19 de octubre de 2015).

Los motivos de los sujetos para asistir a la escuela primaria entran en contradicción con los motivos que les adjudican a los niños ya que “es una obligación para ellos ir a la escuela” (estudiante 2 segundo año, entrevista, 26 de octubre de 2015), en contraposición con la decisión de los adultos “donde la persona va porque quiere aprender” (estudiante, registro de observación de clase Seminario II: La enseñanza en la EPJA, 21 de abril de 2014).

Sin embargo, el supuesto de que los jóvenes y adultos eligen asistir a la escuela primaria se tensa en otro momento del proceso formativo. En el desarrollo de una clase del Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos (tercer año), las estudiantes y la profesora intercambian reflexiones sobre las posibles causas del fracaso escolar de los sujetos de la modalidad; en esta clase una estudiante afirma:

les daban un bolsón... entonces iban más o menos en la fecha que entregaban el bolsón después faltaban un par de semanas y volvían a ir, entonces no, me llamaba la atención eso por ejemplo que había un chico que tenía más o menos 17 años era el más chico de todos y no escribía, o sea entró, se sentó, no escribía nada, estaba con capucha, con una campera con capucha así sentado todo el tiempo, o sea no hizo nada... (registro observación de clase Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos, 3 de abril de 2014).

Este joven, como estudiante de la modalidad, contrasta con el alumno esperado, que asiste regularmente a clase, se sienta correctamente en su banco, no molesta a sus compañeros, atiende y cumple con las consignas de la maestra, realiza las tareas recomendadas para la casa,

lleva los útiles necesarios para trabajar en el aula; en definitiva este joven no coincide con “los imaginarios de lo que es un ‘buen alumno’” (Hernández Flores, 2007, p. 295).

En la mirada y decires de la estudiante, parecieran estar naturalizadas la situación de pobreza y las condiciones de desigualdad social en la que vive el joven (Gentilli, 2001 y Achilli, 2009)⁶⁰ ya que no cuestiona que el joven necesite un módulo alimentario por parte del Estado. También pareciera estar naturalizada la relación entre pobreza y escuela, no se cuestiona que algunas políticas sociales se desplieguen en y a través de la escuela; sino que le llama la atención que solo vaya a la escuela para buscar la mercadería que sostiene parte de su alimentación.

La presencia de este joven que asiste irregularmente y que no “hace nada” en el aula es desconcertante para esta futura docente.

Achilli (2009) sostiene que se han modificado los tiempos de los procesos de enseñanza a partir del desarrollo de determinados programas sociales; sin embargo, en la situación analizada en el Seminario III, pareciera que este tiempo de asistencia a la escuela se da a partir del programa social que se constituye en un tiempo (y motivo) para asistir a la escuela. Y esta presencia, tal vez, rompa el “mito” de “la asistencia perfecta de Sarmiento a las aulas, siempre, todos los días, llueva, truene” como recuerda Elsa en la película *Uso mis manos, uso mis ideas* (2003) y que refuerza al comentar: “don Genaro dice un día: qué suerte que tenía Sarmiento, yo solamente podía ir los días de lluvia cuando no trabajaba”.

⁶⁰ Es necesario recordar que las estudiantes del profesorado, según la directora del instituto, desarrollan trabajos en condición de precariedad.

Las diferentes miradas de las estudiantes del profesorado sobre la asistencia irregular de los jóvenes y adultos se constituyen en un analizador que me permite profundizar la construcción de conocimientos específicos sobre los sujetos de la EPJA en el proceso formativo de las futuras docentes.

El tema de los jóvenes que asisten en forma discontinua se aborda en diferentes años del profesorado y se constituye en una secuencia formativa para el tratamiento de la temática. En segundo año y a partir de las observaciones realizadas en una escuela primaria de la EPJA, las estudiantes plantean “que todos los días falta alguno o si no... no asisten siempre... hay uno que viene solo dos días a la semana” (estudiante 1 segundo año, entrevista, 26 de octubre de 2015). Este cuestionamiento sobre la asistencia no sostenida de los jóvenes y adultos lleva a esta futura docente a preguntarse por las características y condiciones de la enseñanza en la EPJA:

O sea, la asistencia de los chicos que no, como trabajas con un grupo si, cómo podés trabajar con un grupo en digamos en total si... no... si... si todos los días te falta alguno o si no... no asisten siempre, si hay uno que viene solo dos días a la semana, esas cosas (estudiante 1 segundo año, entrevista, 26 de octubre de 2015).

Esta estudiante menciona una problemática central del Seminario II: La enseñanza en la EPJA: la enseñanza, como su nombre lo indica, tanto en lo sugerido en el DCPEP como en el programa presentado en la institución formadora. Además, la relación entre las miradas de las futuras docentes sobre los sujetos de la modalidad y la enseñanza se plantea como clave en una de las clases de dicho espacio de definición institucional ya que “depende de cómo yo concibo a ese sujeto, es como voy a orientar mi enseñanza” (profesora, registro de observación de clase Seminario II: La enseñanza en la EPJA, 28 de abril de 2014).

En este sentido, una estudiante de tercer año pone en relación las posibles causas por las que los jóvenes y adultos no asisten a clase y las condiciones de vida de los sujetos, ya que:

eh... la...poca... eh... la poca asistencia de los alumnos... ...y eh en un primario de adultos pasa lo mismo, muchas veces ellos tienen que... o vienen cansados del trabajo y no vie... no van a la escuela, la señora nos contaba, incluso ellos nos contaban a nosotros, que... había días que no tenían ganas entonces llegaban a la casa y si se acostaban, no se levantaban (estudiante 1 tercer año, entrevista, 19 de octubre de 2015).

El abordaje de las condiciones de vida de los jóvenes y adultos de la modalidad se trató en una clase del Seminario III: Cultura escrita de jóvenes y adultos, si bien no analizan puntualmente el tema de la inasistencia, trabajan la problemática del “fracaso escolar”. En la clase se desarrolla una serie de interacciones entre las estudiantes y la formadora. La docente sostiene:

...eso de que ingresan y dejan por ahí yo no me animaría a considerarlo como algo positivo o negativo porque es como en el caso de nosotros también, algunos ingresan y tienen que dejar por cuestiones que son... trascienden a las intenciones de cada uno, si no que tiene que ver con la vida, con la vida de... de uno...

En otro momento de la clase agrega:

Bueno, fíjense como, que esto también después lo vamos a analizar cuando... vamos a ir a lo largo de todo el año retomando esta cuestión como la cuestión política va atravesando, esta es como una idea que nos va a acompañar bastante, los enunciados

políticos, las acciones que tienen en... en términos de... de política educativa nunca pueden ser cumplidas al 100% tal como vienen enunciadas y en el medio hay un montón de nivel de decisiones y de situaciones que van modificando y van justamente creando y recreando...

La docente trabaja los motivos del fracaso escolar, las interrupciones de la escolaridad, las condiciones de vida de los sujetos y las políticas educativas.

A continuación, una estudiante reflexiona sobre el sostenimiento de las trayectorias escolares y el derecho a la educación de los jóvenes y adultos tomando como referencia la educación primaria de niños de la modalidad común:

Estudiante: ¿Profe? en el primario hablamos de asegurar el ingreso, la permanencia

Profesora: Sí

Estudiante: Y el egreso de todos los chicos

Profesora: Eso, eso es la ley

Estudiante: Si, y para el adulto tendría que ser igual, podrían, tendrían que mantener eso también para adultos (registro de observación de clase Seminario III: La cultura escrita de jóvenes y adultos, 3 de abril de 2014).

La estudiante recupera los contenidos abordados en las diversas UC de la formación común sobre la educación primaria común para niños y niñas, expresado como “lo que hablaron”, y lo pone en relación, en un espacio de la formación orientada, al reflexionar sobre el derecho a la educación de los jóvenes y adultos.

En cuarto año, estas relaciones son recuperadas por los estudiantes del profesorado en el espacio de definición institucional Trabajo de Campo y Práctica Docente, en el marco de la “defensa” de la “instancia evaluativa final integradora”, denominaciones explicitadas en los criterios de evaluación de la Instancia de trabajo final elaborados por la formadora a cargo del Trabajo de Campo y Práctica Docente durante el año 2016⁶¹. En estas “defensas”, las estudiantes desarrollan temáticas referidas a la asistencia irregular de los sujetos de la modalidad, las políticas públicas, la organización horaria, las prescripciones para la modalidad, su relación con la enseñanza y la responsabilidad docente.

Uno de los grupos sostiene: “Esta es la problemática... factores determinantes... condiciones de plurigrado... la enseñanza aprendizaje se ven afectado más allá de este currículum flexible”.

Entre las diversas causas de las insistencias de los sujetos jóvenes y adultos a la escuela primaria destacan:

esta cuestión del PAICOR, que hizo que, si bien en un principio fue algo motivante digamos para la asistencia de los alumnos, al ser retirado, si no me equivoco fue este año, al ser retirado entonces muchos de los alumnos decidieron dejar de asistir...

También subrayan la organización horaria de las escuelas:

estas clases se dictaban a la siesta, de 15 a 18 de la tarde y era un horario donde el hombre trabajaba, entonces ese horario le impedía al hombre poder asistir a clases,

⁶¹ Si bien el período que abarca el presente trabajo es hasta el año 2015, consideré importante recuperar esta observación de clase ya que me permite dar cuenta de uno de los aspectos del proceso de formación.

entonces era mayor la asistencia de la mujer ya que en ese horario tenía a sus hijos en la escuela...

Otra estudiante remarca las cuestiones personales como causa de las inasistencias de los jóvenes y adultos a la escuela primaria: “faltaban los días viernes porque la mayoría eran albañiles y ocupaban ese día para salir de festejo”.

Entraman las causas de las inasistencias de los jóvenes y adultos con la responsabilidad estatal y el lugar del docente:

Si bien el Estado tiene la obligación de llevar la educación a todos, eh hay estas problemáticas que no... no... no tienen respuestas...

...entonces ahí está el compromiso del docente y la postura que toma para continuar o volver a empezar este camino donde él va a hacer su proceso de aprendizaje...

El abordaje de la problemática de la asistencia irregular de los jóvenes y adultos a la escuela primaria es un tema recurrente en los diferentes años del profesorado. Se constituiría a modo de una secuencia no intencional, sino que cada estudiante va construyendo a partir de las condiciones y posibilidades del proceso formativo desarrollado en ese ISFD, tal como sostiene la directora y profesora a cargo del Seminario III: “yo creo que después las articulaciones y los encastres se dan, se dan después en las personas, después que terminamos de transitar esta formación” (registro reunión de profesores de espacios de definición institucional, 14 de marzo de 2014).

La sorpresa que les causaban las reiteradas inasistencias de los alumnos jóvenes y adultos a estudiantes que en ese momento cursaban segundo⁶² y tercer año del profesorado pasa a ser uno de los puntos analizados por las estudiantes al cursar cuarto año. Al finalizar el trayecto formativo, las condiciones de vida de los sujetos y las causas de sus inasistencias, específicamente, se tornan importantes para la definición de propuestas de enseñanza (Terigi, 2007).

A lo largo del proceso formativo circularon y se construyeron diversos conocimientos en torno a algunas de las características de los sujetos de la EPJA. Esta construcción de conocimientos se centra tanto en la propuesta formativa con orientación en EPJA desarrollada por el ISFD como en las prescripciones y sugerencias del DCPEP.

En el DCPEP, para la propuesta de formación orientada en EPJA se sugieren contenidos relacionados con los sujetos. En el Seminario I: Problemática de la Educación de jóvenes y adultos: “Problemáticas relacionadas con el trabajo: desocupación, subocupación, incidencia en la vida cotidiana individual familiar y social. La formación profesional: competencias y capacidades que demanda la sociedad actual”; y en el Seminario II: “El aprendizaje en el adulto. Saberes previos” (DCPEP, 2008, p. 147).

⁶² En el año 2016 el grupo de estudiantes que participaba en la clase de Trabajo de Campo y Práctica Docente eran las mismas que conformaron el grupo de estudiantes cuyas clases fueron observadas en el año 2014 en el Seminario II.

Además, es necesario aclarar que se produjo un cambio de las docentes formadoras a cargo del Trabajo de Campo y Práctica Docente. Este cambio de docentes implicó un cambio en la propuesta de trabajo, en el año 2016 ya no se realizó una “intervención educativa” sino que se solicitó la realización de un trabajo final escrito integrador que consistió en “Elaborar y presentar un trabajo escrito que integre los contenidos teóricos y metodológicos desarrollados en el Seminario Trabajo de Campo con las instancias de recolección de la información (observaciones, entrevistas, registros de campo) en la escuela primaria de jóvenes y adultos” (Consigna para la instancia evaluativa final integradora (IEFI), 2016, p. 1).

En las UC de la formación común se prescribe una UC específica denominada “Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar”. En ella se explicita la importancia de “Reconocer y comprender las configuraciones sociohistóricas, culturales y psicológicas de las infancias, adolescencias, juventudes y de la adultez” (DCPEP, 2008, p. 117). Sin embargo, lo referido a los sujetos adultos se diluye en los contenidos sugeridos en el eje “Perspectivas psicológicas y socioantropológicas de las infancias, adolescencias y juventudes” (p. 117). Los otros dos ejes de contenidos “La infancia como construcción social” y “La construcción de la convivencia escolar” (p. 117) hacen hincapié en la infancia, como lo indica el nombre del primero de ellos⁶³.

En la propuesta formativa institucional orientada los sujetos, tanto docentes como jóvenes y adultos se abordan en el Seminario II: La enseñanza en la EPJA. Una unidad completa está dedicada a los mismos:

Unidad 2: Los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Los docentes que trabajan en la modalidad educativa de jóvenes y adultos. Su formación, su elección de trabajo, sus condiciones de trabajo, sus prácticas profesionales. Estilos docentes: relación con el conocimiento y vínculos entre los sujetos.

Los alumnos destinatarios de esta modalidad. Adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores. Características sociales, psicológicas, antropológicas (programa Seminario II: La enseñanza en la EPJA, 2014, p. 2).

⁶³ Algunos de los contenidos sugeridos en estos ejes son: “La infancia como construcción social”, “Concepciones de infancia...”, “Las figuras de infancia...” “Representaciones sociales sobre infancia ‘normal’ e infancia ‘anormal’...”, “La infancia en riesgo... maltrato infantil, abandono de la infancia” (DCPEP, 2008, p. 117).

Los contenidos trabajados en las clases no alcanzan por sí solos para construir conocimientos acerca de los sujetos de EPJA. Estos desarrollos teóricos se “atan” cuando se conoce el aula de una de las escuelas de la EPJA, cara a cara con los sujetos.

Los conocimientos en torno a las características de los sujetos jóvenes y adultos se constituyen en un “punto de partida para repensar las ofertas formativas” tal como se plantea en las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares – Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (INFD, 2009, p. 12).

5.3. Los significados construidos en torno a los conocimientos de los sujetos de la EPJA: entre sorprenderse y enmudecer

Otra cuestión que provoca sorpresa a las estudiantes del profesorado son los conocimientos de los sujetos de la EPJA, en tres momentos del proceso formativo. En un primer momento, surge la sorpresa ante lo que los jóvenes y adultos no saben, en coincidencia con el acercamiento a la cotidianeidad de una escuela primaria de adultos, que sucede en segundo año del profesorado. En otro momento, en tercer año del profesorado, se sorprenden por las posibilidades de aprender nuevos conocimientos en el espacio escolar. Y en un tercer momento, en cuarto año –cuando deben planificar y desarrollar una “intervención educativa” en la modalidad–, se sorprenden por los conocimientos cotidianos construidos por los sujetos de la EPJA y cómo estos conocimientos las interpelan al “dar clases”. A continuación despliego cada uno de estos momentos con el propósito de comprender estos cambios en las miradas de las estudiantes en relación con los conocimientos de los sujetos de la EPJA.

5.3.1. La sorpresa ante el no saber: “pero cómo no vas a saber esto”

En segundo año, la sorpresa de las estudiantes hace eje en la ausencia del conocimiento de algunos contenidos escolares por parte de los jóvenes y adultos. Edwards (1995) sostiene que los contenidos escolares son los que en la institución escolar son “presentados como ‘verdaderos’ conocimientos” (p. 146) y que tiene como propósito transmitir. En contraposición a estos se establecen los que carecen de validez para ser transmitidos en el ámbito escolar.

En relación a los conocimientos de los sujetos, la “llegada” a una institución educativa de la modalidad tensiona los desarrollos conceptuales –la “teoría”– estudiada en los primeros años del profesorado sobre los conocimientos de los jóvenes y adultos.

Una estudiante alude a la observación de una clase “de lengua” desarrollada en una escuela de la EPJA en la que se realizó una lectura:

una leyenda sobre los pingüinos, era como, era una clase de lengua y era como las actividades digamos de comprensión de texto de esa leyenda y hubo un... un... en una pregunta digamos dentro de una guía, bueno se preguntaba ¿Conoces en dónde, sabés en donde hay este... pingüinos en tu país?... o algo así y la alumna con la que yo estaba no se... no se... no sabía y bueno... yo le digo "en el sur" y ella desconocía digamos que existía el sur. ¿Viste? Entonces yo ahí cuando ella me decía "no pero yo, ah, no sabía" entonces traté de... le dibujé un mapa de Argentina básico, así nomás con trazos y me dice "no, no sabía que había eso", entonces ahí como que yo me... me sorprendía y yo no podía entender cómo una persona de su edad no sabía, no conocía el mapa de Argen... de Argentina, entonces yo digo bueno ahí pensé de que me faltaba un montón y de que se te presentan un montón de desafíos y de situaciones que no sabes cómo

responder, no tenés una guía de respuestas de nada (estudiante 1 segundo año, entrevista, 26 de octubre de 2015).

La ausencia de algunos conocimientos, le provocan perplejidad en la estudiante y la significa como un chiste:

en la observación de que se nos presentan situaciones que son, que nos sobrepasan, digamos, que no sabemos cómo actuar y que los chicos o sea desconocen cuestiones que nosotras no nos imaginamos y que realmente pensé “me está haciendo una broma” (estudiante 1 segundo año, entrevista, 26 de octubre de 2015).

En este fragmento de la entrevista, la estudiante centra su mirada en una carencia de un sujeto alumno, se centra en lo que no conoce, y da cuenta de un supuesto: todos los sujetos adultos ya conocen o deberían conocer los espacios geográficos que conforman la Argentina. Este supuesto se relaciona con su propia trayectoria escolar y con los contenidos propuestos para la Educación Primaria común de niños y niñas. En el momento de la realización de la entrevista la estudiante tenía 20 años, durante su escolaridad primaria estaba vigente la Propuesta Curricular – Nivel Primario – 1° y 2° ciclo EGB (1997) en la cual se prescribían para quinto grado del segundo ciclo los contenidos referidos a “Geografía argentina y americana” como parte del Eje “Las sociedades y los espacios geográficos” (pp. 16-17)⁶⁴; este contenido escolar se transforma en un conocimiento que todos tenemos que saber si ya somos adultos.

⁶⁴ En el Diseño curricular vigente, los aprendizajes y contenidos referidos a “Argentina” están prescriptos para Quinto Grado, en el espacio curricular denominado Ciencias Sociales. Diseño Curricular de la Educación Primaria 2011-2020, pp. 138-139.

También da cuenta de la necesidad de un alumno ideal para desarrollar su futuro trabajo de enseñar. Duarte (como se citó en Paulin y Tomasini, 2008), al analizar las miradas de las maestras sobre los alumnos jóvenes y adultos, sostiene que

En términos generales, este grupo de alumnos es caracterizado desde lo que les falta, lo que no tienen, apelando a distintos prefijos (“des-in-a”), como también a otras palabras que definen ausencias (“no-sin”), descripciones taxativas acerca de carencias en relación a lo que un alumno idealmente debería “poseer” o “ser”, para que esta relación pedagógica sea exitosa. Caracterizaciones del orden del ser que inmovilizan y fijan posiciones, impidiendo pensar en términos de situaciones, momentos, espacios, personas, estrategias de enseñanza (p. 185)

Otra estudiante rememora la primera vez que conoció una escuela primaria de adultos y también alude a la sorpresa:

... pero cuando uno está en... en... le... observando la educación de un primario de adultos, ver como un adulto aprende a escribir o tiene dudas si zanahoria va con h en el medio, porque nos pasó observar eso, eh! La verdad que es como que llama mucho la atención (estudiante 1 tercer año, entrevista, 19 de octubre de 2015).

Los sujetos que están aprendiendo a leer y escribir y que asisten a la escuela primaria estaban invisibilizados para esta estudiante⁶⁵, no conocía sujetos adultos en procesos de alfabetización.

⁶⁵ En nuestro país hay 1,9 % de personas mayores de 10 años denominadas por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos como “población analfabeta” y 6395 personas que asistían en el año 2015 a una escuela de nivel primario de la modalidad en el territorio provincial.

Tanto en UC de la FC como de la propuesta de FO se tratan contenidos (directa o indirectamente) relacionados con los conocimientos que los sujetos de la EPJA construyen cotidianamente; sin embargo, no permiten atenuar la sorpresa de las estudiantes del profesorado cuando por primera vez conocen a los sujetos destinatarios de la EPJA.

En primer año del profesorado, por ejemplo, en la UC Problemáticas Socioantropológicas en Educación (correspondiente a la FC), con el propósito formativo de “Disponer de herramientas conceptuales que permitan entender y operar con la diferencia y la alteridad cultural propia de la vida escolar” (DCPEP, 2008, p. 90), se prescriben contenidos en relación a prejuicios, estereotipos y exclusión. Y, en la propuesta de formación orientada en EPJA, se proponen contenidos en el Seminario I sobre “La importancia de la noción de trayectorias” (Programa Seminario I: Problemáticas de la educación de jóvenes y adultos, 2014, p. 2). Asimismo, en el Seminario II Enseñanza en la EPJA, se sugiere: “El aprendizaje en el adulto. Saberes previos”. (DCPEP, 2008, p. 149).

Estos contenidos curriculares coinciden con lo expresado en el programa presentado en el ISFD en el cual se dedica una unidad completa a su tratamiento: “El conocimiento y los contenidos de enseñanza” (programa Seminario II: La enseñanza en la EPJA, 2014, p. 2). En la cual se aborda el conocimiento en relación tres ejes diferentes: a los docentes, a los sujetos jóvenes y adultos y a los consignados en la propuesta curricular para la modalidad.

Datos publicados en https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo1.pdf y en “Estadísticas de la educación – 2015”. Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

El tratamiento de la temática de la alfabetización se desarrolló en el inicio de la carrera, a partir de una decisión institucional en la cual algunos de los contenidos sobre alfabetización y cultura escrita sugeridos en el DCPEP para el Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos “pasaron” al Seminario I en primer año del profesorado: “Apropiación, cultura escrita y escuela. Proceso de alfabetización” (programa Seminario I: Problemáticas de la Educación de Jóvenes y Adultos, 2014, p. 2).

Así, los textos estudiados sobre conocimientos de los sujetos y sobre los procesos de alfabetización tampoco alcanzan, sino que estos cobran visibilidad para las estudiantes en el marco de las observaciones de la cotidianeidad de una escuela primaria de jóvenes y adultos.

Davini (1995) planteaba diversas tensiones como parte de una pedagogía de la formación⁶⁶. La primera era “entre las teorías y la práctica” (p. 123). En la formación inicial con orientación en EPJA se constituye una primera tensión entre los desarrollos teóricos y “los contextos reales complejos” donde existen los sujetos destinatarios de la enseñanza. Tensión que es previa a la planteada con la práctica. Esta realidad de la EPJA, además de compleja, es desconocida para las estudiantes del profesorado, ya que, como planteé más arriba, no forma parte de su “fondo de saber”.

5.3.2. La sorpresa ante la posibilidad de aprender: “de repente eh! aprende”

En tercer año del profesorado pareciera producirse un cambio en los motivos que le llaman la atención a las futuras maestras: de sorprenderse ante los no saberes de los jóvenes y adultos pasan a sorprenderse ante un sujeto que construye conocimientos en el espacio escolar.

⁶⁶ Estas tensiones fueron esbozadas en el Capítulo I Marco Teórico.

La estudiante a quien en segundo año le sorprendía que un adulto no supiera las regiones geográficas, en el año siguiente del profesorado sostiene:

es imaginarte una persona que vive, no sé, de 40 años, 50 años, una persona adulta, con hijos, con nietos, que vive en una zona desfavorable de la ciudad... bueno, eh que una persona así que no sabe leer ni escribir, de repente eh! aprende, aprende lo que significan estos, estas arañitas que decía Ferreiro, estas arañitas y que se... se dé cuenta de que puede escribir y que puede producir y que más allá de... de toda su cotidianeidad, de toda su rutina que tiene que ver con una, con un sufrimiento o padecimiento propio de la clase social a la que pertenece puede irse más allá de... de esa realidad, es decir, bueno, le voy a escribir una carta a mi hijo, sí, bueno, “hijo te amo” o “hijo te quiero” y que a pesar de... de toda esa realidad, de... de lo que esas personas son, puedan sentir cosas como nosotros, y que pueden... pueden escribirlas y que pueden pensar, o sea que... que.. que... pueden pensar ideas, que pueden tener digamos la, el acceso, el acceso de, no sé, leer una poesía, o disfrutarlo, o... y eso es lo que a mí me llama la atención (estudiante tercer año, entrevista, 24 de agosto de 2016).

Hay otra mirada de los sujetos de la EPJA: de un sujeto que parecía que le estaba haciendo una broma porque no sabía cómo era el mapa de la Argentina a entenderlos como personas que –a pesar de vivir en condiciones de pobreza– deciden asistir a la escuela, que criaron a sus hijos y nietos, que construyen y sostienen sus ideas, que son “personas activas, con propósitos claros que están muy lejos de responder a moldes cerrados” (Lorenzatti, 2009, p. 146). Sujetos con posibilidades de escribir una carta a sus hijos expresándole sus sentimientos, de desarrollar prácticas de escrituras con “usos auténticos ...usos reales; es decir, la producción de textos escritos con un fin y una utilidad genuina” (Kalman, 2004, p. 124). La

estudiante también los significa como adultos lectores de literatura, no solo de textos escolares y/o en el ámbito de la escuela, que construyen sentidos y que disfrutan de la lectura literaria, ya que, como sostiene Montes (2007) “analfabetos de significación no hay” (p. 2).

En esta reconfiguración de la mirada de los jóvenes y adultos parecen entramarse los contenidos desarrollados tanto en la FC como en la orientada; y, a su vez, tanto el abordaje de desarrollos teóricos como las observaciones de clases de la escuela común para niños y niñas y de la escuela de jóvenes y adultos.

En relación a la problemática de la alfabetización y de las prácticas de lectura y escritura, en tercer año, como parte del Campo de la Formación específica, se desarrollan dos UC de la FC, Alfabetización inicial y Literatura en el Nivel Primario; también, correspondiente al mismo campo de la formación docente, pero en la propuesta de FO en EPJA, existe el Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos. Estas UC permiten la lectura de diversas perspectivas sobre la alfabetización y las prácticas de cultura escrita, que la estudiante identifica con diversas autoras y sostiene “leímos todas”.

Además de los textos trabajados, la estudiante recupera como importantes para su formación las observaciones de clases sostenidas en diversas instituciones educativas:

y la constante observación que tenemos, tenemos observación en segundo, observación ahora, eh, no sé si es una... una cosa del formato de la carrera, pero tiene que ver, creo que tiene mucho que ver con lo que hacen desde el instituto, nosotros este año empezamos y desde práctica docente ya tuvimos observaciones y ayudantías a principio de año, después tuvimos las prácticas docentes, después, o sea... tenemos mucha

escuela, muchas observaciones y distintas realidades... (estudiante tercer año, entrevista, 24 de agosto de 2016).

Las observaciones de clase con niños le permiten reflexionar sobre la modalidad EPJA:

porque uno va creciendo y además se le va abriendo la cabeza, ¿En qué sentido? Yo ahora, es estos días hicimos unas observaciones en... en la escuela (dice el nombre de la escuela) que queda en (nombre del barrio), eh..., para ver el tema de cómo... cómo se aprende, o sea, como se enseña la alfabetización inicial...

...Y ahora, estos últimos días estuve entendiendo cosas sobre la educación adulta, sobre alfabetización en realidad, alfabetización en sí...

La propuesta formativa desarrollada en este ISFD, en la que se entrama una heterogeneidad de desarrollos teóricos, de observaciones de diferentes contextos escolares, de sujetos y de prácticas de enseñanza, posibilita construir una red como expresa la estudiante “que tienen que ver con la docencia en sí”. Esa trama, a manera de “red” como significa la docente del Seminario III en la reunión de profesores de los espacios de definición institucional, se teje en el tercer año del profesorado. En esta línea, recupero los decires de la estudiante, quien hace eje en este momento formativo:

lo que me moviliza es lo que te... te decía recién, de entender, de... de empezar a comprender de... de que se trata la alfabetización y eso que estoy en tercer año y recién ahora es como que estoy mirando poquito, o sea en primero y en segundo me entraba por un oído y me salía por el otro...

Esta construcción de conocimientos y de miradas como futura docente, en el marco de la formación docente inicial, constituye un proceso que implica tiempo y la posibilidad de abordar diferentes contextos escolares.

5.3.3. La mirada sobre los conocimientos cotidianos de los sujetos jóvenes y adultos y su relación con la enseñanza: “saben mucho más de lo que vos les vas a enseñar”

Los jóvenes y adultos construyen conocimientos cotidianos en los diversos espacios sociales en los cuales participan: religiosos, políticos, gremiales, domésticos, de salud, recreativos, deportivos y escolares. Estos espacios heterogéneos, interconectados y dinámicos se configuran a manera de un “archipiélago educativo” (Ruiz Muñoz, 2009) y los conocimientos construidos en ellos permiten a los sujetos desempeñarse en sus realidades cotidianas (Lorenzatti, 2018). A continuación, retomo las palabras de una estudiante de cuarto año que me permiten analizar los desafíos que representan los conocimientos cotidianos de los sujetos de la EPJA. Esta futura docente le otorga un lugar clave a los conocimientos construidos por los sujetos en los diversos espacios de participación social:

Tienen... tienen un... hay un montón de opciones para aprender... que no es sentarse, en un libro, en su vida, es como que ellos lo van implementando, por su..., porque van al médico, porque escuchan, o porque les dicen, o porque, entonces es como que uno aprende de lo que vive, y lo que, y lo que vive no siempre es... no siempre es en un libro (estudiante 1 cuarto año, entrevista, 26 de octubre de 2015).

Esta mirada diferente sobre los conocimientos cotidianos de los jóvenes y adultos da cuenta de las construcciones que desarrollan las estudiantes en el marco de la propuesta

formativa institucional en EPJA. Diversos propósitos formativos, contenidos y textos trabajados en los seminarios posibilitan esta formación. En el Seminario I, un propósito refiere explícitamente al reconocimiento de los saberes de los jóvenes; y en el II al aporte de herramientas para la enseñanza en la modalidad.

En cuanto a los contenidos en este seminario, se dedica una unidad específica al tema del conocimiento de los sujetos, denominada: “Unidad 3: El conocimiento y los contenidos de enseñanza” (p. 2).

Y, en los tres seminarios, se trabajan diversos textos específicos de la educación de jóvenes y adultos y su relación con el conocimiento: Freire, Kalman, Lorenzatti.

Sin embargo, estos conocimientos cotidianos de los sujetos se constituyen en un desafío al planificar una “intervención educativa” en el marco de la propuesta formativa de Trabajo de Campo y Práctica Docente.

La estudiante recuerda que desde la dirección de la escuela primaria de la EPJA le asignaron trabajar “sobre la alimentación y las... los hábitos saludables y los no saludables”⁶⁷. A partir de la especificación del contenido escolar a enseñar, la estudiante relata cómo llevó adelante la planificación de su propuesta de enseñanza: “Y bueno, lo hicimos en grupo, con mis compañeras, eh y analizando sobre todo lo que ellos saben, porque a veces ellos saben cómo texto de secundaria (silencio) a veces saben mucho”.

⁶⁷ El tema “hábitos saludables y (los) no saludables” no figuran denominados de esa manera en la Propuesta Curricular para la Alfabetización y Nivel Primario para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. La denominación de “hábitos saludables” se prescribe en el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2012 – 2015). En el mismo se fija como Objetivo para el Primer Ciclo (Primer, Segundo y Tercer Grado):

Conocer y desarrollar acciones que promuevan hábitos saludables. (p. 153).

Y como Aprendizajes y contenidos para Primer Grado:

Reconocimiento de acciones que promuevan hábitos saludables. (p. 159).

Los conocimientos cotidianos de los jóvenes y adultos se significan como una referencia, como el punto de partida para planificar, como se expresa en el programa del espacio curricular: “Planeación de una experiencia de intervención: información del contexto, información del aula y grupo de alumnos, demandas” (2014, p. 4).

Sin embargo, contar con esta información no alcanza al momento de desarrollar la clase:

Estudiante 1 Cuarto año: Porque por ejemplo en la parte de adultos, eh... uno lanza un tema, o sea está explicando de los hábitos saludables, y ellos saben mucho más de lo que vos le vas a enseñar, o sea te queda escucharlo para que, para ponerlo en práctica.

Gloria: ¿Y que sabían ellos?

Estudiante 1 Cuarto año: Y sabían mucho, sabían bastante, sabían de las enfermedades que provoca la, la mala alimentación, de las causas del cigarrillo, las consecuencias del cigarrillo, este... por ejemplo el tema de la diabetes, muchos lo saben porque la sufren, porque siempre tenemos alguien cerca, porque se habla, o se escucha. Si esos, esos temas salieron mucho...

Cuando estos conocimientos cotidianos contruidos por los sujetos en otros espacios sociales ingresan a la escuela en el marco de un proceso de formación docente inicial, por un lado desarmen la mirada de una escuela cerrada, de “matriz eclesiástica”⁶⁸ (Pineau, 2001, p. 31) en la que hay una clara separación entre la escuela y el mundo exterior; y, por el otro, se

⁶⁸ Pineau (2001) sostiene que

el espacio educativo se construye a partir de su cerrazón y separación tajante del espacio mundano, separación que se justifica en una función de conservación del saber validado de la época, y que emparenta a ambas instituciones a su vez con el templo antiguo. La escuela se convierte en la caja donde se conserva algo positivo de los ataques del exterior negativo (p. 31).

detiene el proceso de enseñanza y la escucha se constituye en la única posibilidad de la estudiante del profesorado, con lo que se desdibuja el trabajo docente entendido como “tender puentes entre estos saberes cotidianos que los alumnos construyen sobre la realidad y el conocimiento científico, en tanto conocimiento analizado y presentado como conocimiento a enseñar.” (Lorenzatti, 2006, p. 35).

Edelstein y Coria (1995) planteaban como uno de “los supuestos en relación con el practicante... que algo sabe sobre los contenidos a transmitir” (p. 35), en este caso de una práctica de enseñanza en una escuela de la EPJA. Este supuesto se tensiona porque, por un lado, la estudiante considera que “algo sabe” sobre el contenido a enseñar, pero, al mismo tiempo, ese saber no sería suficiente ante los conocimientos cotidianos de los sujetos destinatarios de esa práctica de enseñanza.

Entonces, para la estudiante del profesorado, los conocimientos cotidianos de los sujetos de la EPJA se configuran en lo que Edelstein (2011) denomina “incidentes críticos”. La autora los define como “aquellos que rompen la estructura de suposiciones, situaciones emergentes en la inmediatez, indicios de lo impredecible, que se distancia de lo previsto, lo anticipado y demandan soluciones construidas *in situ*” (p. 205). En las prácticas de enseñanza, los conocimientos cotidianos son previstos por la estudiante para planificar su propuesta, pero no tiene posibilidades de precisar cuáles serán esos conocimientos, son difíciles de anticipar. Estos ingresan, irrumpen, en el momento del desarrollo de la clase.

A partir de lo trabajado en este espacio de definición institucional, la estudiante reconoce la relevancia de tener información sobre los conocimientos cotidianos de los sujetos para la planificación y desarrollo de una práctica de enseñanza. Sin embargo, la organización

de los grupos desde un criterio etario y no por grados o ciclos –lo que para la estudiante supone una cierta “homogeneidad” de los conocimientos que poseen los sujetos– se presenta como una dificultad para la planificación de su propuesta de enseñanza:

Entonces... y dentro, en la escuela que nosotros fuimos está dividida, si bien hay jóvenes y adultos, y hay primer ciclo y segundo ciclo, no están divididos por primer y segundo ciclo, sino por jóvenes (silencio) y adultos (silencio), entonces dentro del grupo de jóvenes que es el grupo que a mí me tocó, están de pri... tenemos de primer ciclo y de segundo ciclo (silencio)... entonces es como que fue un poquito más, em..., no fue difícil pero fue un poquito más para pensar esa planificación porque las actividades no son las mismas. Tenemos que tratar de dar lo mismo, pero vamos a distinto nivel.

Como una manera de resolver esta presencia heterogénea de sujetos a los que no era posible enseñar a todos lo mismo, la estudiante planifica y desarrolla una clase que describe de la siguiente manera:

Estudiante 1 Cuarto año: Las hicimos, en Ciencias Naturales con ima... (no termina la palabra), trabajamos con imágenes que las... las... las... eh... las... las fui seleccionando yo, las fui pegando en una hoja y las fui sacando a medida que iba hablando y... después eh... todo en el pizarrón, lo más corto posible, lo más concreto y ellos copiaban, como podían, eso sí, llevan mucho tiempo para, para trasladar a la carpeta.

Gloria: ¿Por qué?

Estudiante 1 Cuarto año: Porque son... (silencio) tenemos como le decía de primer ciclo y de segundo ciclo

Gloria: sí.

Estudiante 1 Cuarto año: Había dos no más de segundo ciclo que, y otros que recién estaban empezando a... a querer copiar, entonces había que estar con ellos, tratar que copiarán bien que, porque no es solamente transcribir, sino entender lo que están escribiendo.

... Pero las actividades se trataban de diferenciar, porque yo si le daba la misma actividad para un chico que le costa... (no termina palabra), por ejemplo, tu... tu... tuviéramos... tuvieron que hacer una lista de lo que ellos hacían saludable y de lo que ellos consideraban que no era saludable. Entonces yo tenía alumnos, había alumnos que... que eran dos porque, eran cuatro... cinco los chicos, dos que la hacían rápido, la pensaban solos, la escribían solos (silencio) y otro que la... la pensaba, pero no lo quería escribir, era porque no podía.

Gloria: ¿Y ahí que hiciste?

Estudiante 1 Cuarto año: Entonces había que estar con él, estar con él.

Gloria: Ah

Estudiante 1 Cuarto año: Y... irle marcando las pa... las letras para que las vaya escribiendo, si podía...

La estudiante muestra que organizó su clase en dos partes. Una primera parte “para todos” y una segunda parte en la que proponen actividades escritas diferenciadas para que los jóvenes y adultos realicen individualmente. En la primera parte de la clase intercala la explicación oral apoyada en el uso de imágenes con la participación oral de los jóvenes y adultos, en la cual se hacen visibles sus conocimientos y la relación con su vida cotidiana.

Luego plantea una segunda parte en la que prepara actividades diferentes según las posibilidades de escritura de los alumnos.

La heterogeneidad de los sujetos y sus conocimientos la enfrenta con la idea de gradualidad (Delprato y Fregona, 2011) y, por lo tanto, con la posibilidad de desarrollar una clase en la que primara la simultaneidad de la enseñanza. Terigi (2006) sostiene que

una de las características salientes del dispositivo escolar moderno es el hecho de haber adoptado predominantemente una estructura graduada y simultánea. En la escuela moderna, la enseñanza es impartida por un docente en forma simultánea a un grupo de sujetos (niños o adolescentes) de un nivel de desarrollo o conocimientos que se presupone relativamente homogéneo o común (p. 194).

De esta manera, en las prácticas de enseñanza en la EPJA que desarrollan las futuras maestras como parte de su proceso formativo, se configura una tensión entre la simultaneidad y la atención individualizada: dar una clase para todos y atender a cada alumno de manera individual, ya que todos saben cosas diferentes.

5.4. Sujetos de la FDI y de la EPJA: encuentros y distanciamientos

En la formación docente inicial, en el Profesorado para Educación Primaria con orientación en EPJA, las miradas y reflexiones de las futuras docentes sobre la escuela, los sujetos jóvenes y adultos y sus conocimientos cotidianos se configuran de diversas maneras en distintos momentos del proceso formativo, no son estáticas ni unívocas y se relacionan con la propuesta institucional.

En un primer momento, las estudiantes construyen una mirada de sorpresa en torno a las escuelas primarias de la EPJA y a los sujetos que asisten a ella. En esta mirada de sorpresa subyacen sus experiencias como alumnas de las escuelas comunes para niños y niñas, graduadas y urbanas. A su vez, hay un desconocimiento de las instituciones y sujetos de la EPJA, el cual también estaría relacionado con sus biografías escolares. Así, se constituye un paralelismo entre el campo de la EPJA y los sujetos de la formación docente inicial. Sin embargo, este paralelismo se diluye en el proceso formativo, en el marco de la propuesta institucional.

Un primer acercamiento a una escuela de la modalidad, en segundo año del profesorado, provoca “sorpresas” que se configuran en una tensión con el dispositivo escolar interiorizado en las trayectorias escolares y en miradas de los sujetos destinatarios de la EPJA que los posiciona exclusivamente como sujetos escolares.

Las reflexiones en torno al sujeto se profundizan y amplían en los diferentes años del profesorado, acercándose a la construcción de una mirada (posible) de un “sujeto entero” como sostiene Ezpeleta (1992), quien recupera a Heller. Un sujeto histórico, social, trabajador, político, con participación en diferentes espacios sociales.

Específicamente, los conocimientos cotidianos de los jóvenes y adultos interpelan, de diversas maneras, a los sujetos de la formación docente inicial. En ese primer momento, por la ausencia de conocimientos relacionados con contenidos escolares; y en un segundo momento, —en cual deben llevar adelante una práctica de enseñanza— por lo presencia y circulación de los mismos en la clase.

En este momento, cuarto año de la carrera, se constituiría un nuevo distanciamiento entre la FDI y la EPJA ya que la enseñanza en una escuela de la modalidad es significada como compleja y dificultosa. Así lo expresa la estudiante:

Estudiante 1 Cuarto año: Sí, fue más difícil planificar por el hecho de que hay que estar pendiente de cada uno, y tuvimos muy pocas observaciones, y son...

Gloria: Y ¿enseñar a, a niños, y o... o planificar para la escuela de niños y planificar para la escuela de adultos?

Estudiante 1 Cuarto año: Planificar para niños es más fácil porque tenemos todo, o sea, vos buscas un libro, yo cuando me sentaba a planificar para, para mis prácticas de... me tocó sexto grado y... y segundo grado, yo me, yo tenía cuatro o cinco libros a la vuelta y iba sacando, hacía (silencio corto), en cambio para adultos no, porque en adultos vos si podes buscar un tema para estudiarlo vos, para saberlo vos, pero a la hora de plasmarlo en una planificación o a la hora de enseñarlo, tenés que pensar en... en a quién se lo estás enseñando, por las formas de hablar, por las formas de... de, adaptarte a él, es... es crear ese vínculo para que él te entienda lo que vos le estás diciendo (estudiante 1 cuarto año, entrevista, 26 de octubre 2015).

La dificultad de planificar para la EPJA se construye en contraposición a la práctica de enseñanza con niños y niñas, que significan como “fácil”, ya que cuentan con disponibilidad de recursos y de experiencias.

Se observa en el relato de la estudiante que la formación recibida no le ofrece estrategias para realizar reflexiones didácticas a la hora de abordar la enseñanza a jóvenes y adultos en la escuela primaria, entendiendo que

porque dimos las prácticas primero eh... acá en este colegio, eh, en primero y segundo ciclo, pero en nivel digamos, en esta modalidad común, y después para el nocturno de adultos era como que no nos dieron mucha, casi nada de didáctica, en realidad nada porque no hay mucho tampoco escrito para decir “eh, chicos enseñen así” así que, y vamos (estudiante 2 cuarto año, entrevista, 26 de octubre de 2015).

La estudiante identifica otra carencia en su proceso formativo en EPJA que es la ausencia o escasa sistematización de experiencias, tanto de maestros como de estudiantes del Profesorado de Educación Primaria:

me serviría alguna experiencia, por ejemplo, me dieron tal tema y lo enseñé así, me dieron tal otro y lo enseñé así, como que sean un par por área con tal de que no sea el mismo, o sea, o lógicamente de otros temas cualquier tema es como que te va abriendo la... la cabeza ¿no?, imaginarte otras cosas (estudiante 2 tercer año, entrevista, 19 de octubre de 2015).

Hay una ausencia de otros docentes o sujetos en procesos de formación que se constituyan en modelos (Davini, 2005, 2015). Esta necesidad de conocer otras experiencias en la modalidad no estaría significada como “buenas recetas” (Davini, 1995, 2015) a seguir sino como disparadores que posibiliten nuevas “aperturas”.

Estas vacancias configuran un distanciamiento entre el campo de la EPJA y de la FDI, en el cual se consolida el paralelismo planteado en el DCPEP.

Figura 20

Relación entre los campos de la EPJA y las miradas de los sujetos de la FDI

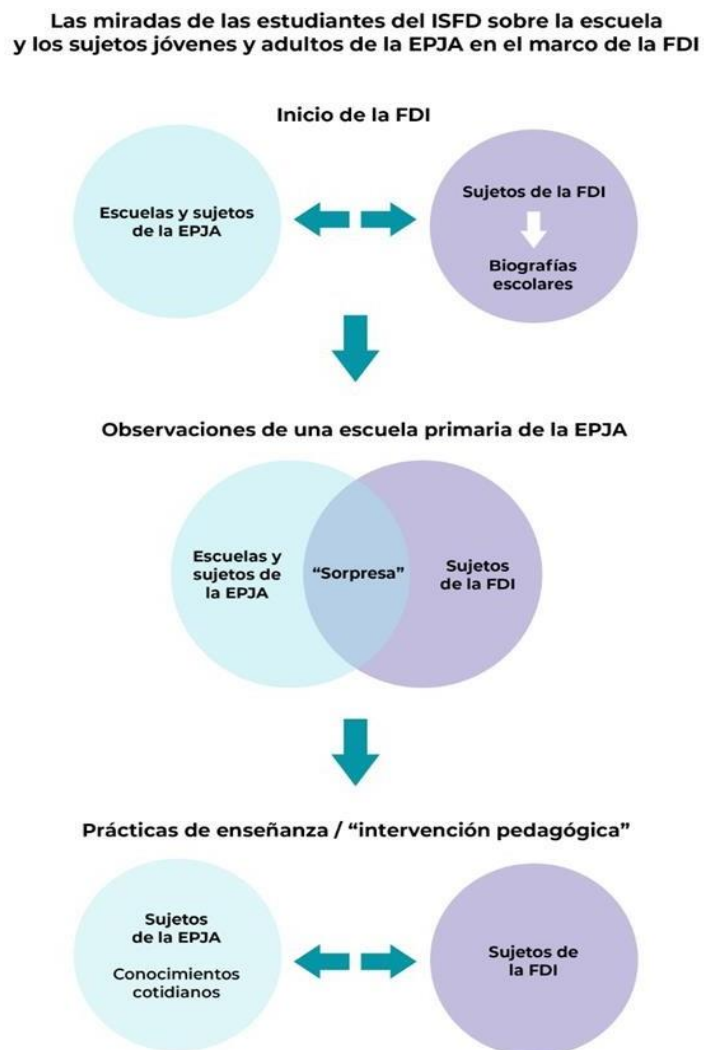


Figura 20. Elaboración propia.

En el proceso formativo con orientación en EPJA, las estudiantes del profesorado se aproximan a un conocimiento sobre la docencia en la que “lo posible, lo incierto, lo turbulento encajan en la realidad de su tarea diaria y la dinamizan” (Saleme, 2009, p. 82).

Las miradas de las estudiantes de la FDI sobre las instituciones escolares y sujetos de la EPJA se configuran en el entrelazado de sus propias trayectorias socioeducativas y las de los

sujetos de la EPJA; las características de escuelas primarias para niños y para jóvenes y adultos como partes de un sistema educativo; sus conocimientos, los de los sujetos de la EPJA, los contenidos de la formación prescriptos curricularmente y la propuesta formativa institucional en el marco de las posibilidades habilitadas por la política de formación docente jurisdiccional.

**CONCLUSIONES. LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL CON
ORIENTACIÓN EN EPJA: UN PROCESO MULTIDIMENSIONAL EN
BÚSQUEDA DE LA ESPECIFICIDAD**

Este trabajo de investigación se desarrolló con el propósito de estudiar las propuestas de formación docente inicial para el Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional hasta el año 2015 en la provincia de Córdoba.

Las preguntas iniciales giraron en torno a la construcción curricular de la orientación EPJA, los contenidos prescriptos en los espacios de definición institucional/UC que la constituyen –específicamente los referidos a los sujetos jóvenes y adultos destinatarios de la EPJA y sus conocimientos–; la construcción de la mirada de las estudiantes del profesorado sobre los sujetos durante el proceso formativo; y las trayectorias laborales y formativas de los y las profesoras a cargo de los espacios de la orientación.

Abordé tres dimensiones: política, instituciones y sujetos. En cuanto a la dimensión política me centré en el lugar de la modalidad EPJA en la Ley de Educación Nacional y en la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba y de la orientación EPJA en el proceso de formación docente inicial en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y en el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria jurisdiccional en sus dos versiones. Así también realicé el análisis de otras normativas (resoluciones y memorándums) que trataban sobre la FDI tanto a nivel nacional como provincial. En la dimensión institucional, el eje fueron las decisiones que se tomaron desde el ISFD en relación con la orientación en EPJA, las condiciones y conocimientos de los sujetos que posibilitaron las mismas. En cuanto a la dimensión de los sujetos, me enfoqué en los sentidos construidos por las estudiantes del profesorado –en tanto sujetos adultos– sobre el proceso de formación, la orientación, la escuela primaria de la modalidad, los sujetos jóvenes y adultos destinatarios y sus conocimientos cotidianos (los cuales se ponen en juego en el marco de la EPJA).

Los desarrollos conceptuales que entienden a las políticas públicas como procesos que se desarrollan en diferentes contextos, a la formación docente también como un proceso y a los sujetos como activos, históricos y constructores de sentidos permitieron entramar estas tres dimensiones y dar cuenta de la complejidad de dicho proceso de formación.

Las estrategias metodológicas fueron: análisis documental de leyes, normativas y del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria, en sus dos versiones (2008 y 2014) –entendiendo a estos como “texto” (Ball, 2002), como la “letra de la política” (Petrelli, 2014)–. También desarrollé observaciones de clase y de una reunión de profesores, entrevistas a la autoridad del ISFD, a la exdirectora y a estudiantes de segundo, tercer y cuarto año del Profesorado de Educación Primaria dictado en un ISFD que había optado por desarrollar los espacios de definición institucional con orientación en EPJA.

Estas estrategias metodológicas posibilitaron desentramar y a su vez entramar las decisiones políticas e institucionales y los sentidos construidos por los sujetos estudiantes. Este proceso se desarrolló a lo largo de varios años; no comenzó con la cohorte 2009 (en la que se inicia el desarrollo del nuevo plan de estudios aprobado por la Resolución 628/08 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba) sino en años anteriores, que se constituyeron en un cimiento. Estas decisiones no se dan a partir de un determinado momento, a manera de punto cero, sino que se entraman en la historia institucional y de los sujetos que ocuparon posiciones relevantes para la toma de decisiones al interior de la institución formadora.

A continuación, mostraré los principales hallazgos de este trabajo de investigación que ponen en relación el trabajo empírico y las construcciones conceptuales realizadas a lo largo de este proceso.

1. El lugar cambiante de la EPJA en el “mapa de saber” de la formación docente inicial de docentes de Educación Primaria

La consideración de la EPJA como una de las ocho modalidades del sistema educativo en la LEN, le otorga a la misma un lugar propio, visible y específico como parte de la educación común. Este lugar está estrechamente relacionado con el derecho a la educación.

A partir de ese lugar como modalidad, se sucede **un lugar propio y visible para la EPJA en la formación docente inicial** a través del planteo de las orientaciones posibles para el Profesorado de Educación Primaria. Estas orientaciones son planteadas como un complemento a la formación de los futuros docentes.

A **nivel jurisdiccional, este lugar se conforma como paralelo** a la formación común a partir del entramado de las características dadas en el DCPEP a la orientación en EPJA: como opcional, sin consignarse en el título a emitir, como una propuesta de contenidos no integrados a la formación común, en apartados específicos y separados de la estructura curricular.

Además, a partir de la segunda versión del DCPEP, aprobada en el año 2014, se desarrolla un **desplazamiento** de la propuesta de formación orientada ya que se desdibuja la manera de denominarlas, pero, fundamentalmente, a partir de la publicación del Memorándum 01/15 producido por la Dirección General de Educación Superior en el cual se “informa” que no se dictarán los Seminarios I y III; cuya carga horaria se redestina para el dictado del Trayecto Lengua Extranjera: Inglés.

La puesta en acción de una política educativa para la Educación Primaria, como es el desarrollo de la Jornada Extendida, implicó una nueva demanda para la Educación Superior. Esta demanda fue resuelta desde la propia jurisdicción provincial a través de instrumentos cuyo fin es informativo e introdujo modificaciones en las posibilidades de decisión de los institutos de formación y en el trayecto de formación docente inicial.

El Memorandum 01/15 implicó un cambio radical (Ezpeleta, 2004) que debilita la consolidación de la propuesta de formación docente con orientaciones –teniendo en cuenta las modalidades del sistema educativo– e interpela lo que sostiene la LEP en el Artículo 43º en relación al “desarrollo de las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial...”, ya que restó posibilidades en el trayecto formativo inicial al desarrollo de las capacidades para el trabajo docente en una de las modalidades del sistema educativo: la EPJA.

La política educativa jurisdiccional otorgó prioridad, a partir del año 2010, al desarrollo de la Jornada Extendida y no solo desplazó a las orientaciones posibles para la formación docente inicial en el Profesorado de Educación Primaria, sino que también impuso una nueva agenda para la FDI.

Este desplazamiento reubica a las orientaciones –y puntualmente en EPJA– en un nuevo lugar en el “mapa de saber” de la formación docente inicial. Continúa siendo un lugar propio, paralelo a la formación común, pero ahora en el “borde del mapa”, cerca de los límites. Se produce un nuevo recorte de los contenidos de la orientación, que aborda, por ejemplo, la enseñanza en la EPJA, sin tratar la problemática del campo de la EPJA.

El movimiento de desplazamiento le resta visibilidad a la formación docente para las modalidades del sistema educativo para centrarse en la escuela primaria para niños y niñas. Dificultan la construcción de conocimientos específicos para la enseñanza a jóvenes y adultos, ya que, para ello, se hace necesario abordar las problemáticas específicas del campo de la EPJA (contenidos correspondientes al Seminario I: Problemáticas de la educación de jóvenes y adultos) y algunas problemáticas y desafíos en torno, por ejemplo, a la cultura escrita (contenidos correspondientes al Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, este lugar en el “mapa de saber” de la orientación EPJA en el Profesorado de Educación Primaria, en la jurisdicción provincial, **no permanece**

estático, sino que muta, **oscilando entre la visibilización e invisibilización**. Este cambio de lugar en el mapa curricular de la formación docente, ubicado en los márgenes, como aquello que prácticamente está “caído del mapa”, **desdibuja la propuesta de formación orientada en un tratamiento acotado y puntual de determinados contenidos del campo**.

2. La construcción institucional de un “espacio” para la EPJA

En el contexto institucional, a partir del lugar propio y visible otorgado a la orientación en EPJA para el Profesorado de Educación Primaria, se desarrolló la construcción de un “**espacio(s)** mediante las acciones de *sujetos*⁶⁹ históricos” (De Certeau, 2000, p. 170) para la orientación en EPJA. Este espacio se inserta y se construye a partir de la historia institucional en la que la preocupación por la EPJA ya estaba presente (específicamente por la alfabetización de adultos) y de los intereses y actividades de los sujetos (autoridades y profesores de los espacios de definición institucional).

Se trata de sujetos activos que toman decisiones en determinadas direcciones con el propósito de movilizar la posición otorgada a la orientación en EPJA en el DCPEP. Sujetos con intereses, con trayectorias laborales y formativas previas a la constitución de la orientación y con conocimientos sobre los procesos de formación docente, las estudiantes del profesorado, determinados campos disciplinares y el campo de la EPJA.

La construcción de la opción institucional no tiene como único punto de inicio la propuesta consignada en el DCPEP (versión 2008) y el desarrollo de un nuevo plan de estudios para el Profesorado de Educación Primaria.

⁶⁹ La cursiva corresponde al texto.

La directora y profesores del ISFD realizaron diversas apropiaciones, tomaron selectivamente las prescripciones curriculares y las normativas vigentes y las transformaron al conformar una **propuesta de formación docente inicial articuladora** que buscó romper con el paralelismo planteado por y en la política curricular vigente para el Profesorado de Educación Primaria. No se trató de una propuesta única, estable y fija, sino que implicó diversos recorridos, no lineales, que fueron modificándose.

La elección de la orientación, en el contexto institucional, se enmarca y entrama con el proceso de construcción de la totalidad de la nueva propuesta para el Profesorado de Educación Primaria. Implicó la puesta en juego de diversas decisiones en relación con la definición de la opción institucional, con los contenidos de la formación, con la elaboración de una propuesta secuenciada y con la realización de experiencias de observaciones y de una práctica de enseñanza en una escuela de la modalidad.

La directora y los formadores llevaron adelante un sondeo para desarrollar actividades formativas relacionadas con otras orientaciones (Educación Rural, Educación Domiciliaria y Hospitalaria y Educación en Contextos de Privación de Libertad) e instancias de diálogo hacia el interior de la institución y con autoridades de la dirección de nivel. Además, realizaron intercambios y movimientos de contenidos sugeridos. Estas modificaciones se realizan exclusivamente entre los espacios de definición institucional de la orientación, pero teniendo en cuenta los contenidos planteados para algunas de las UC de la formación común.

En este estudio se evidencia la construcción de una propuesta secuenciada para la formación orientada en EPJA que abarca los cuatro años del profesorado –priorizando un eje por año– y que abarca desde los contenidos “teóricos” del campo de la EPJA a la realización de una “intervención educativa”. Dos instancias se constituyen como claves en esta secuencia formativa. Por un lado, la propuesta formativa de realizar observaciones en una escuela primaria de jóvenes y adultos en segundo año del proceso formativo; y, por otro, la de

desarrollar una “intervención pedagógica” en ella, en el último año del profesorado. Esta última, en consonancia con el planteo general del DCPEP en que la práctica docente tiene un lugar central en la formación docente.

Los sujetos que se desempeñaron en el ISFD tenían **diversos conocimientos**: del DCPEP vigente, de las estudiantes –no solo como destinatarias de la formación sino también como mujeres, como trabajadoras–; del campo de la EPJA y del proceso formativo en sus diversas dimensiones.

A su vez, el proceso de definición institucional se resolvió en el marco de **ciertas condiciones** de diferente orden: ministeriales, institucionales y de trayectoria laboral y formativa de los sujetos que ocupaban diversas posiciones en el instituto.

La construcción de este “espacio” a partir del “lugar” en el “mapa de saber” **no fue aleatoria ni casual**, sino que conjugó decisiones, conocimientos y condiciones (históricos y actuales) que posibilitaron y enmarcaron la construcción de esta propuesta institucional.

3. Las miradas de las estudiantes del profesorado sobre la escuela primaria de la EPJA y los sujetos jóvenes y adultos se transforman y se conforman en el proceso formativo

Durante el proceso formativo las estudiantes del profesorado construyen miradas en relación con la escuela de la modalidad y los sujetos destinatarios de la EPJA. **Estos sentidos varían en el transcurso del proceso formativo, no son estáticos.**

En un primer momento de su formación **les sorprende la organización y dinámica cotidiana de la escuela primaria para adultos**, así como la heterogeneidad de los sujetos: edades, conocimientos, proyectos para sus vidas, motivos por los que asisten a la escuela. Pero,

a lo largo del cursado del profesorado, estas características son objetivadas y analizadas a partir de propuestas formativas específicas.

Los sujetos jóvenes y adultos también sorprenden a las estudiantes en un punto central en los procesos de enseñanza: los **conocimientos**. Los motivos de asombro pasan por diversos momentos en el período del profesorado: por la ausencia de conocimientos relacionados con los contenidos escolares, por los que se construyen en el espacio escolar y por los que irrumpen en el aula e interpelan la propuesta de enseñanza planificada por las estudiantes.

A lo largo del proceso formativo, las futuras maestras construyen diversos conocimientos sobre la modalidad, que se tejieron a manera de una “red” tanto con los contenidos abordados en los espacios de definición institucional de la orientación en EPJA como también los desarrollados en algunas de las UC de la formación común.

Los sentidos construidos por las estudiantes están relacionados con la naturalización de ciertos supuestos sobre “la” escuela primaria y de “el” sujeto (solo) alumno.

Las miradas sobre los sujetos jóvenes y adultos en la formación docente inicial varían, se conforman como un espectro, entre un sujeto alumno a un sujeto social que asiste a la escuela, de un sujeto carente de conocimiento escolar a un sujeto con múltiples conocimientos cotidianos.

4. La formación docente inicial orientada en EPJA es un proceso multidimensional

Desde el inicio de este trabajo de investigación recuperé y seguí el concepto de formación docente que expresó Achilli (2006): “determinado proceso en el que se articulan

prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (pp. 22-23). A partir de él y de los hallazgos de esta investigación considero a **la formación docente inicial orientada en EPJA como un proceso multidimensional, paulatino, en permanente construcción.**

Es un “proceso” en el que se articulan **las dimensiones política, institucional y de los sujetos.** Y, a su vez, al interior de cada una de estas dimensiones se desarrollan **otros procesos propios,** paulatinos y no lineales que requieren y demandan **tiempos, que se consolidan o desdibujan con el correr de los años y las cohortes formativas.** No hay un “único” proceso, ni procesos aislados, sino “inter” procesos –ya que cada uno de ellos se relaciona con los otros– e “intra” procesos –al interior de cada dimensión–.

En la formación docente inicial con orientación en EPJA se “articulan prácticas de enseñanza” que desarrollan los docentes formadores dentro de propuestas institucionales **posibilitadas u obturadas por las condiciones contextuales, institucionales y políticas.**

Estas prácticas, como plantea Achilli (2006), están “orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (p. 23). En la orientación en EPJA **los sujetos en formación construyen nuevos conocimientos, anclados con los conocimientos de las escuelas y los sujetos destinatarios de la educación conformados en sus trayectorias escolares y familiares previas a la formación docente.** También construyen nuevos conocimientos en y a partir de la “llegada” a las escuelas primarias de jóvenes y adultos; así como del estudio de diversos contenidos específicos de la EPJA, no de manera aislada o en paralelo como se prescribe en la “letra de la política”, sino en articulación con los contenidos de la formación denominada como “común” en los textos curriculares.

Es un proceso que no se acota a lo que sucede en el tiempo y el espacio del instituto de formación docente y de los años del profesorado; menos aún, a lo que sucede en el espacio

áulico correspondiente a cada sección de curso del ISFD. Es un proceso formativo que excede a la extensión prevista para el profesorado, al que se le otorga una fecha de inicio, pero que, en realidad, se entrama en múltiples procesos previos al mismo, en historias institucionales y de cada sujeto estudiante.

Señalo que es en el trayecto del profesorado donde se recuperan, entraman y construyen nuevos conocimientos y se interpelan supuestos y miradas. El tiempo del profesorado se constituye en un tiempo fundamental para la formación docente, los desarrollos teóricos y conceptuales que allí se proponen y estudian, las reflexiones propias y colectivas que se propician y desarrollan, los desafíos propios y colectivos que se plantean están estrechamente relacionados con las políticas educativas y las propuestas institucionales y de los formadores. Dada esta relevancia que adquiere la formación inicial es que se torna fundamental el ejercicio de la responsabilidad estatal, institucional y de los sujetos formadores y estudiantes en el trayecto del profesorado.

5. Las tensiones de la formación docente inicial con orientación en EPJA

Posicionada en las tensiones explicitadas por Davini (1995) al plantear una pedagogía para la formación docente inicial, entiendo que esta tesis doctoral avanza sobre el análisis de las tensiones que hacen a la especificidad de la formación docente inicial en EPJA.

En la formación docente inicial con orientación en EPJA, la tensión “entre las teorías y la práctica” (p. 123) plantea una nueva arista: **la práctica de enseñanza con jóvenes y adultos es desconocida y sorprende**. Esto significa hablar de prácticas, no se trata de una práctica en singular, sino de prácticas en plural, en diversos espacios escolares.

Los desarrollos teóricos por sí solos no alcanzan para analizar las problemáticas de la EPJA. Es su puesta en relación con el conocimiento de la realidad de una escuela de jóvenes y adultos y la propuesta institucional de realizar una “intervención educativa” lo que posibilita potenciar la relación entre los desarrollos teóricos y las prácticas sin “que me entre por una oreja y me salga por la otra”, como decía una estudiante.

En la segunda tensión, “lo objetivo y lo subjetivo” (p. 126), Davini plantea partir de la revisión de los supuestos de los estudiantes en el proceso de formación docente. En la formación orientada en EPJA sería necesario trabajar aquello que está ausente de las biografías escolares porque no se conoce. Esta investigación muestra la necesidad de objetivar y deconstruir los supuestos sobre ciertas características de lo que se espera deba ser una escuela y una práctica de enseñanza, ya que en el nivel primario de la EPJA la asistencia irregular, el número acotado de alumnos, la heterogeneidad etaria y de intereses son características de la modalidad, no es lo que sale de la norma.

La tensión planteada “entre el pensamiento y la acción” (p. 128) se caracteriza por la complejidad de la práctica cotidiana y la necesidad de la toma de decisiones para parte del docente. En la formación orientada, la reflexión se centra en la dinámica de la escuela de la EPJA, que tiene una cotidianeidad diferente a la esperada. Por ello, **la tensión se complejizaría al plantear la reflexión sobre lo no esperado, sobre lo que “acá es diferente”** como sostenía una estudiante del profesorado al referirse a la escuela primaria de jóvenes y adultos.

Y, por último, la tensión planteada en torno a que “los docentes y los estudiantes son adultos y trabajadores” (p. 132), para la cual Davini reconoce que “el estudiante-docente-adulto es un sujeto en evolución cualitativamente distinto del niño” (p. 133). En la orientación en EPJA la tensión se constituye de otra manera, ya que es un/a estudiante adulto/a formándose como enseñante de otro sujeto joven o adulto, con conocimientos, con participación en diversos espacios social, familiar, laboral, religioso, deportivo, político, entre otros.

Además de las tensiones presentadas, en la formación docente inicial orientada en EPJA **se configura una nueva tensión: entre la formación específica en EPJA y la “formación de tipo general e integrada”** (Achilli, 2009, p. 175). Esta tensión se potenció con el planteo curricular de una formación en paralelo que podría favorecer una formación separada y focalizada. Desde la institución derivó en la necesidad de romper con la “artificialidad” de lo sugerido curricularmente y desde las estudiantes en significar la formación docente centrada “en la docencia en sí”.

6. Posibles puntos constitutivos de la formación específica en EPJA en el Profesorado de Educación Primaria

Al recuperar lo planteado en esta conclusión cabe preguntarse cuáles serían los puntos constitutivos de la formación específica en EPJA en la formación docente inicial; seguidamente, explicitaré alguno de ellos.

A partir de mi investigación doctoral entiendo que la especificidad **se conforma en el entrecruzamiento del abordaje conceptual de contenidos propios del campo de la EPJA y el conocimiento de la realidad escolar y a los sujetos de la modalidad.**

El propósito de la formación en EPJA es formar la escucha y la mirada atenta de los docentes para que puedan recuperar los sentidos, prácticas y conocimientos cotidianos de los sujetos jóvenes y adultos; como decía Saleme (1996): “enseñar a aprender a escuchar” para “estar atento al gesto del otro”.

Estos sentidos, prácticas y conocimientos a veces son diferentes y distan de los contenidos escolares prescriptos y de los conocimientos que se consideran deseables y

esperados; por ello, es necesario profundizar en desarrollos conceptuales sobre los jóvenes y adultos como sujetos sociales y no solo como sujetos escolares.

Uno de los aspectos que hace a la especificidad es **ampliar la mirada de la escuela y de los sujetos**, ya que no hay una escuela única ni una dinámica escolar homogénea: las realidades son múltiples y todas complejas y los sujetos destinatarios de la educación son heterogéneos, enseñar a ser un docente reflexivo que pueda escuchar a un niño, a un joven, a un adulto.

Enseñar a **conocer a los sujetos jóvenes y adultos** es formar para la **recuperación de los conocimientos cotidianos de los sujetos para la construcción de propuestas de enseñanza, y no solo para reconocerlos como “saberes previos”**, porque, como decía Freire (2002), “...partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no *quedarse*, permanecer.” (pp. 92-93). Disponer únicamente un extenso listado de datos (sexo, estado civil, nacionalidad, provincia de origen, edad, cantidad de hijos y sus edades, si posee obra social, sistema al que asiste para atender cuestiones de su salud, que enfermedades padece, quien es sostén de su hogar, si percibe pensión, si necesita adecuación pedagógica, programas y subsidios que percibe, las características de la vivienda donde reside, si tiene y sabe usar computadora, internet, cuestiones laborales, su trayecto escolar previo, los motivos de abandono y para retomar la escuela⁷⁰) posibilita una aproximación a las condiciones de vida de los sujetos, pero es relevante ahondar en los conocimientos construidos en sus experiencias de vida.

⁷⁰ Sistema VOCES 1.1 - DGEJyA - ATP -Nivel Educ.: PRIMARIA EDJA Zona Provincia de Córdoba Muestra: 2.829. Fecha: 26 de agosto de 2014. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B1OJtFXgJaWc3dUWnpxdFpBcFk/view>

La formación docente para futuros maestros de la EPJA, requiere de **la articulación entre la formación general y la específica, ambas como parte de una formación común.**

Sin pensar a esta formación común como separada de la específica; sin que esta última sea acotada o reducida a temas focalizados, sino integradas en el proceso formativo.

La especificidad se constituye en **el abordaje conceptual y reflexivo** (en el transcurso del profesorado de Educación Primaria) de lo diverso, **de lo múltiple, que a su vez integra lo común, como lo es el derecho a la educación.**

En relación a este último punto –y para finalizar– considero que la formación docente inicial para docentes de Educación Primaria habilita para un futuro puesto laboral, como sostienen los textos de las políticas de formación docente inicial, pero también –y por sobre todo– debería abrir las posibilidades de llevar adelante el complejo trabajo de enseñar a todos: a los que pueden asistir a la escuela en la edad prevista; a los que abandonan y reintentan; y a los que no pudieron “porque cuando tuve la altura para subir a un caballo, tuve que ir a trabajar”, como decía Modesto, mi papá.

7. Desafíos a futuro. Una (posible) mirada prospectiva

Este trabajo de investigación presentó un avance en torno a la formación docente inicial orientada en EPJA. A partir de esto se abren nuevas preguntas que podrían retomarse en futuras investigaciones en dos líneas: una, por supuesto, referida a la formación docente inicial; y otra, referida a las prácticas de enseñanza en escuelas primarias de la EPJA. Considero que ambas se articulan y relacionan en ambas direcciones; la relación entre una “mejora” de la formación docente inicial y la enseñanza en los diferentes niveles educativos ha sido planteada en múltiples oportunidades, pero considero que, también, el conocimiento en mayor profundidad de las prácticas de enseñanza en la EPJA podría favorecer el desarrollo de la formación docente.

Una de esas preguntas se refiere a cómo los y las docentes de jóvenes y adultos reconocen los conocimientos cotidianos de los mismos y cuáles son las estrategias que ponen en juego para recuperarlos.

Otra línea de investigación, imperiosa desde mi punto de vista, es sobre las prácticas de enseñanza de contenidos escolares a jóvenes y adultos como un modo de avanzar y consolidar, para este campo, lo que Santos (2011) denomina “especificidades didácticas”.

En la formación docente inicial sería propicio llevar adelante otras investigaciones desde un enfoque socioantropológico con el propósito de profundizar sobre la construcción de significados de los y las sujetos en proceso de formación inicial sobre los sujetos jóvenes y adultos.

Respecto a los sujetos formadores, también sería conveniente abordar esta construcción de significados sobre los jóvenes y adultos y desarrollar y profundizar investigaciones sobre la formación de los mismos en el campo de la EPJA.

Otro desafío, que podría conjugar investigación y extensión universitaria, es el trabajo conjunto y colectivo con formadores y formadoras sobre la enseñanza a jóvenes y adultos para sistematizar esta experiencia, teniendo en cuenta, entre otros ejes posibles, los conocimientos y su relación con los contenidos prescriptos a enseñar.

Desarrollar investigaciones centradas en la dimensión política de la formación docente inicial, el “conflictivo para qué” (Saleme, 2009, p. 80), tanto en contextos ministeriales, institucionales como de los sujetos formadores y de los futuros docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Acín, A. (2013). *La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)*. Tesis doctoral para optar al título de doctora en Educación y Sociedad. Universitat de Barcelona.
- Achilli, E. (1998). Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente. *Revista Lote* (18). Recuperado el 19 de enero de 2014, de <http://www.fernandopeirone.com.ar/Lote/nro018/achilli.htm>
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio* (1º ed.). Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2006). *Investigación y Formación Docente* (5º ed.). Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2009). *Escuela, Familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales* (1ª ed.). Rosario: Laborde Libros Editor.
- Alliud, A. (2019). La formación de los docentes en perspectiva regional. *Voces en el Fénix*, (75), 10-17.
- Alliud, A. (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arrieta, R. y Montenegro, G. (2012). *Escuela y organizaciones sociales: una experiencia en educación de adultos*. Trabajo final de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Austin, J. L. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.

- Ball, S. (2002) Textos, discursos y trayectorias de la política: la Teoría Estratégica. *Revista Páginas*. ECE. FFyH. UNC. (2 y 3). Córdoba.
- Beinotti, G., Delprato, M. F. y Duarte, M. E. (2007). ¿Lo trato con el contenido o salgo a indagar por el barrio? Formación docente y desarrollo curricular con Maestros de jóvenes y adultos. *II Foro Universitario de Investigación e Intervención Social*. Córdoba, Argentina.
- Beinotti, G. y Frasson, M. (2007). *Oralidad y escritura en las aulas de adultos*. Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Beinotti, G. y Lorenzatti, M. del C. (2020). Proceso colectivo de formación de alfabetizadoras. Mirar y pensar las prácticas. *Actas X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Las urgencias del presente: desafíos para las Ciencias Sociales y Humanas*: tomo 1, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Berardi, G y Nemcovsky, M. (2016). Entre la implementación y la construcción de políticas. Los docentes en el programa 'Escuela Abierta'. *Revista Pilquen Sección Psicopedagogía*, 13(1), 1-11. Recuperado el 31 de mayo de 2018 de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1490>
- Birgin, A. (2019). Las políticas de formación docente hoy, entre recetas y resultados. *Voces en el Fénix*, (75), 32-39.
- Blazich, G. (2014). Las marcas de lo escolar en un programa de terminalidad educativa para jóvenes y adultos. *XI Congreso Argentino de Antropología Social*. Congreso organizado por la Escuela de Antropología de la Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bourdieu, P., Cahmboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Brumat M. R. y Ominetti L. (2007). *El lugar de la educación de adultos en el currículo de Formación Docente Inicial de EGB1 y EGB2 en Córdoba. Un estudio de caso*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea* (1° ed.). México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2006). *Educación escolar de adultos* (1° ed.). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Campero Cuenca, C. (septiembre-diciembre 2015). Y ahora ¿dónde estamos? Una aproximación a la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. *Decisio*, (42), 3-11.
- Canga, C., Gallardo, M. y Lliteras, M. (2016). Educación de Jóvenes y Adultos y formación docente: un campo de prácticas y desafíos. *Actas de las V Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Ciencias de la Educación*. pp. 290-296.
- Carranza, A. (2008). Las perspectivas de los cambios en educación. Posibilidades y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la institución escolar. *Cuadernos de Educación VI* (6), 171-184.
- Céspedes Rossel, N. (2018). *Por el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. Acuerdos urgentes para la EPJA Confitea VI* (1ª ed.). Perú: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas y Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL).

- Chartier, R. (2006) Materialidad del texto, textualidad del libro. [En línea] *Orbis Tertius: Revista de Teoría y Crítica Literaria*, 11(12). Disponible en:
<http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/numeros/numero-12/sumario/>
http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.201/pr.201.pdf
- Cotta Carrizo, C. y Pinotti, M.L (2017). *Educación de Jóvenes y Adultos: una experiencia de co-formación docente continua*. Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Cragolino, E. (2009). Condiciones sociales para la apropiación de la cultura escrita en familias campesinas. En Kalman y Sreet (Coord.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. (pp. 156-170). Crefal y Siglo XXI Editores.
- Cragolino, E. y Lorenzatti, M. del C. (2008). Escolaridad básica y cultura escrita en los jóvenes y sus familias: una trama compleja para pensar la intervención educativa. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (1° ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio: Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (2002). *De aprendices a maestros: Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Davini, M. C. (2005). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Área de desarrollo curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Buenos Aires: INFOD.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente* (1° ed.). Buenos Aires: Paidós.

- Davini, M. C. et al. (2002). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar* (1° ed.). Buenos Aires: Papers Editores.
- Décimo, P. y Maglier, M. (2013). El INFD y su incidencia en los actuales procesos de transformación de la Formación Docente. Estudio de caso en un IFD de la Provincia de Córdoba. *Síntesis. Artículos basados en tesinas de grado*. (4).
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano: I Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. México: Biblioteca Francisco Xavier Clavigero.
- De la Fare, M. (2011). *Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del concomimiento*. Serie Informes de Investigación N° 3. Buenos Aires: Ministerio de Educación - DINIECE.
- De la Fare, M. (2013). *Estudiantes del Nivel Secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación - DINIECE.
- Delprato, M. F. (2020). *Enseñar matemática a adultos: condiciones y propuestas de un trabajo Colaborativo*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Delprato, M. F. (2013). *Condiciones para la enseñanza matemática a adultos de baja escolaridad*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Delprato, M. F y Fregona, D. (2011). Miradas docentes sobre el currículum de alfabetización y nivel primario de adultos de Córdoba. *Cuadernos de Educación*, IX (9), 93-107.
- Diker, G y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta* (1° ed. – 1° reimpresión). Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Salit, C. (2013). Las propuestas para la formación docente en la Jurisdicción Córdoba. De huellas, novedades y desafíos. *Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Currículo, Investigación y Prácticas en contexto(s)*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza* (1° ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G., Aguiar, L. y otros. (2004). *Formación docente y reforma: un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba* (1° ed.). Córdoba: Brujas.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación: Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Equipo Técnico D.G.E.J.yA. (2014). Estadísticas del Sistema Voces 2014. Primaria E.D.J.A. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B1OJItFXgJaWc3dUWnpxdFpBcFk/view>
- Ezpeleta Moyano, J. (abril-junio 2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424. Recuperado el 9 de julio de 2018 de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002106.pdf>
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, XII, (42). México.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunas ideas para pensar la formación de educadores de adultos. *II Seminario Taller sobre Educación de Adultos*. La Cumbre, Argentina. N° 03.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (julio-septiembre 1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, (37), 70-80. México, D.F., Editorial Era.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012). Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011). En Feldfeber, M. y Gluz, N. (Coord.) *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos*. (1° ed., 43-70). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Ferreiro, E. (2000). Ciudadanos de la cultura letrada. *El monitor de la educación*. 1(1), 16-22.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, (15), 4-11.
- Gerez Cuevas, N. (2020). *Condiciones y saberes sobre la enseñanza de la matemática en EDJA*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández Flores, G. E. (2007). *Políticas Educativas para población en estado de pobreza. Educación Básica de personas jóvenes y adultas (Estudio de un caso)*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). México.
- Imen, P. (2008). Políticas Educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación. *PERSPECTIVA* 26(2), 401-432.
- Kalman, J. et al. (2018). *La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy*. Cuadernos de Investigación Crefal. Pátzcuaro: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Kalman, J. y Rendón, V. (julio-diciembre de 2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis*. 9 (18), 29-48.
- Kohl de Oliveira, M. (26-30 de septiembre de 1999). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. 22a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu.

- Lagar, L. y Vázquez, S. (Productoras) y Mascaró, Cine Americano (Dirección colectiva). (2003). *Uso mis manos, uso mis ideas* [Cinta cinematográfica]. Argentina: Mascaró, Cine Americano.
- Lorenzatti, M. del C. (2004). Contextos, sujetos, procesos en escuelas de jóvenes y adultos. *Topos & tropos*, N°3, 1 – 10.
- Lorenzatti, M. del C. (2004). La oferta de nivel primario de jóvenes y adultos en Córdoba (Argentina). *Páginas 6* (4).
- Lorenzatti, M. del C. (2006). *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo de maestros de jóvenes y adultos* (1° ed.). Córdoba: Ferreyra Editor.
- Lorenzatti, M. del C. (2008). ¡¡¡Cómo que nací conociendo!!! La multimodalidad en los procesos de alfabetización de adultos. En *IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones. Disponible en <http://www.aacademica.org/000-080/173>
- Lorenzatti, M. del C. (2009). *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Lorenzatti, M. del C. (2019). *Cuaderno de trabajo: notas para la enseñanza en Centros Educativos de Jóvenes y Adultos*. 1° ed. especial - Córdoba: Editorial de la Municipalidad de Córdoba. Secretaría de Cultura de Córdoba. Dirección de Patrimonio Cultural.
- Lorenzatti, M. del C, Delprato, F., Beinotti, G., Brumat, M. R., Tosolini, M. y Ligorria, V. (2018). Enfoque participativo en la formación de docentes de jóvenes y adultos. En Blanchard, M. y Muzás, D. *Equipos docentes innovadores. Formar y formarse colaborativamente*. Madrid: Narcea.

- Lorenzatti, M. del C., Miani, C. y Beinotti, G. (2011). *Formación docente en educación de jóvenes y adultos: un trabajo interinstitucional*. Encuentro Nacional de Articulación entre universidades y sistema educativo. Secretaría de Asuntos Académicos. Secretaría de Asuntos Estudiantiles. Universidad Nacional de Córdoba.
- Machín, F. (2015). La educación de adultos en Uruguay y la formación de educadores. En Lorenzatti, M. del C. y Ligorria, V. (Comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Rural: aportes para la formación de futuros maestros. Cuaderno de trabajo*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Messina, G. (2002). *La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas*. México: INEA.
- Miranda, E. (2011). Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). *Repensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil*. (1ª. ed. pp. 105-126). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Montes, G. (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Montesinos, M. P. y Pagano A. (2012). Claves para pensar en trayectorias escolares en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos. En Finnegan, F. *Educación de jóvenes y adultos: políticas, instituciones y prácticas*. (pp. 181-218). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2013). *Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional*. Documentos de la DINIECE. Serie La Educación en Debate / N°13. Recuperado el 24 de agosto de 2018 de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/serie_en_debate_13_web.pdf

- Muzzopappa, E. y Villalta, C. (2011). Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(1),13-42. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1050/105021310002>
- Novick de Senén González, S. (2008). Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micro política. En Perazza, R. (Comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. (pp. 81-118). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1981). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *REDES*, 99 – 128. Recuperado el 19 de enero de 2014 de <http://politicayplanificacionsocial.sociales.uba.ar/files/2012/04/04.05.-Dossier-Estado-y-politicas-estatales-en-America-Latina1.pdf>
- Paulin, H. y Tomasini, M. (2008). *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Petrelli, L. (noviembre 2014). Formación docente, Estado y apropiación: notas sobre la implementación de un nuevo plan de estudios en la carrera docente. *Propuesta Educativa* 2,(42), año 23, 65-76. Recuperado el 31 de mayo de 2018 de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/47.pdf>
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En Pineau, P., Dussel, I. y Carusso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. pp. 27-52. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Piovani, V. (2013). Las políticas públicas de formación docente en la Argentina actual. En Poggi, M. (Coord.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 223-237). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE – Unesco.

- Plaza, S. y Lorenzatti, M. del C. (1999). *Granjas Educativas ¿Alternativas pedagógicas?* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Mimeo.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. (1° ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2004-2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 1*, 28-38. Barcelona: Pomares.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. (1° ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de la evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En Ramírez Raymundo, R. *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. (1ª ed. pp. 77-109). México D.F.: Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez.
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (pp. 437-476). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Compilado por Nicolás Arata, N.; Escalante, J. C. y Padawer, A. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Mimeo.

- Rockwell, E. y Mercado, R. (1998). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, (4), 65-78.
- Rodríguez, L. (1992). La especificidad en la educación de adultos: una perspectiva histórica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación*, (18), 51-68.
- Rodríguez, L. (1996). Educación de adultos (EA) y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del IICE V* (8), 80-85.
- http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2009/mirador/mirador_art1_p1.htm
- Rodríguez, L. (enero-junio 2009). Reporte sobre el estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Informe de Argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 31(1).
- Rodríguez, L. (marzo 2009). Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Efora* 3 (62-84) www.usal.es/efora
- Rodríguez, L. (2012). Educación y construcción de lo común. Reflexiones desde la historia de la educación latinoamericana. En Frigerio, G. y Diker, G., *Educación: posiciones acerca de lo común*. (pp. 209-222). Paraná, Argentina: Fundación La Hendija.
- Rodríguez, L. (21 de noviembre de 2014). Cátedra Pablo Latapí. Encuentro Latinoamericano: La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=78qg3pPauyk>
- Ruiz Muñoz, M. M. (2009). *Otra educación: aprendizajes sociales y producción de saberes*. (1ª ed.). México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Educação & Sociedade*. 32, (115), 287-304.
- Saleme de Burnichon, M. (2009). *Decires*. (2ª ed.). Unquillo: Narvaja Editor.

- Saleme de Burnichon, M. (septiembre de 2005). Enseñar es aprender a escuchar. *Revista La Educación en nuestras manos*, (23). Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Sancho Gil, J. (2013). Aprender a ser docente en la formación inicial y los primeros años de trabajo: Aportes de un estudio con profesorado de primaria. En Poggi, M. (Coord.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 197-222). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE – Unesco.
- Santillán, L. (2011). *Quiénes educan a los chicos: infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos Casaña, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 15(2), pp. 71-91.
- Serra, M. y Fattore, N. (2006). *Hacer escuela. Explora Pedagogía*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. *Antípoda* (10). Bogotá: Ed. Universidad de los Andes.
- Sirvent, M. T. (1996). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (9), 65-72.
- Terigi, F. (2006). “Las otras primarias y el problema de la enseñanza”. En Terigi, F. (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 191-230). Buenos Aires: Fundación OSDE/ Siglo XXI.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana. Argentina.

- Terigi, F. (2010). *Sujetos de la educación. Aportes para el desarrollo curricular*. (1ª ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2010) *Las cronologías de aprendizaje, un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa. Recuperado el 19 de enero de 2018 de http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares.pdf
- Terigi, F. (2012). La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional. En Birgin, A. *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación docente en ejercicio* (1º ed., pp. 109-133). Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2012). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio, G. y Diker, G., *Educación: posiciones acerca de lo común*. (pp. 209-222). Paraná, Argentina: Fundación La Hendija.
- Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina: Avances y desafíos pendientes. En Poggi, M. (Coord.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 45-57). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE – Unesco.
- Zanetti, L., Schabner, D. (2019). *Trayectorias socio-educativas de estudiantes con discapacidad en escuelas primarias de jóvenes y adultos*. Trabajo Final Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Leyes

Ley 1420 de 1884. Ley de Educación Común. 26 de junio de 1884.

Ley 24195 de 1993. Ley Federal de Educación. 29 de abril de 1993. Boletín Oficial N° 27632.

Ley 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. Boletín Oficial N° 31062.

Ley 9870 de 2010. Ley de Educación Provincial. 15 de diciembre de 2010. Boletín Oficial 6 de enero de 2011

Resoluciones

Resolución 22 de 2007. (Consejo Federal de Educación). Lineamientos para un Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011. 7 de noviembre de 2007.

Resolución 23 de 2007 (Consejo Federal de Educación). Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010. 7 de noviembre de 2007.

Resolución 24 de 2007 (Consejo Federal de Educación). Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. 7 de noviembre de 2007.

Resolución 30 de 2007 (Consejo Federal de Educación). Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina. 29 de noviembre de 2007.

Resolución 74 de 2008 (Consejo Federal de Educación). Titulaciones para las carreras de Formación Docente y Cuadro de Nominaciones de Títulos. 16 de diciembre de 2008.

Resolución 628 de 2008 (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Diseño Curricular Profesorados de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria. 16 de diciembre de 2008.

Resolución 44 de 2009. (Secretaría de Educación - Ministerio de Educación de la Nación). Reglamenta el funcionamiento interno de la Comisión Federal de Evaluación de Títulos de Formación Docente. 26 de agosto de 2009.

Resolución 290 de 2009 (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Rectificación Anexos I y II de la Resolución 628/08. 3 de julio de 2009.

Resolución 566 de 2009 (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Denominación del título Profesor/Profesora de Educación Primaria. 26 de noviembre de 2009.

Resolución 0269 de 2010 (Dirección General de Educación Superior – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). 7 de junio de 2010.

Resolución 412 de 2010 (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Régimen Académico Marco de la Educación Superior de la Provincia de Córdoba. 30 de agosto de 2010.

Resolución 118 de 2010 (Consejo Federal de Educación). Documento base y Lineamientos curriculares – Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. 30 de septiembre de 2010.

Resolución 93 de 2011. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Prácticas docentes de estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente (I.S.F.D.) en Escuelas Asociadas. 14 de marzo de 2011.

Resolución 979 de 2014 (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Diseño Curricular Profesorados de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria. 12 de septiembre de 2014.

Resolución 001 de 2015 (Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Régimen Académico para la Educación de Nivel Secundario presencial y Nivel Primario -presencial y semipresencial- y Examen Libre de la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos. 10 de marzo de 2015.

Memorándums

Memorándum 01 de 2011 (Dirección General de Educación Superior – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Modelo de Certificado de Salud Psicofísica para estudiantes y el procedimiento establecido al respecto. 17 de febrero de 2011.

Memorándum 02 de 2011 (Dirección General de Educación Superior – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Documento orientador para la definición de los trayectos formativos que otorgan créditos. 17 de febrero de 2011.

Memorándum 03 de 2011 (Dirección General de Educación Superior – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Documento orientador para la confección de las instancias de ingreso en los IES. 17 de febrero de 2011.

Memorándum 04 de 2011 (Dirección General de Educación Superior – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Documento orientador para la construcción del Régimen Académico Institucional. 17 de febrero de 2011.

Memorándum 09 de 2011 (Dirección General de Educación Superior – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Prácticas docentes de estudiantes de los Profesorados de Educación Primaria, de Educación Inicial y de Educación Especial en Escuelas Asociadas: S/Modelo de certificado de cumplimiento de funciones específicas de directivos y docentes orientadores. 25 de abril de 2011.

Memorándum 11 de 2011 (Dirección General de Educación Superior – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Libreta del estudiante y libreta del profesor. 14 de junio de 2011.

Memorándum 01 de 2011 (Dirección General de Educación Superior y Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Profesorado de Educación Primaria, espacios de definición institucional. 28 de septiembre de 2011.

Memorándum 03 de 2012 (Dirección General de Educación Superior – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Distribución de la carga horaria de los profesores y los estudiantes de la unidad curricular Práctica Docente en los Institutos Superiores de Formación Docente. 13 de marzo de 2012.

Memorándum 12 de 2012 (Dirección General de Educación Superior – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Perfiles docentes del Campo de la Formación General y la Formación Específica correspondientes a carreras aprobadas por Resoluciones ministeriales N° 628/08 y modificatorias, 663/09, 94/11 y 752/11. 8 de noviembre de 2012.

Memorándum 14 de 2012 (Dirección General de Educación Superior – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Confección de certificados analíticos del Profesorado de Educación Primaria y del Profesorado de Educación Inicial. 17 de diciembre de 2012.

Memorándum 05 de 2013 (Dirección General de Educación Superior – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Profesorado de Educación Primaria y de Educación Inicial, incorporación de Lengua Extranjera: Inglés. 26 de abril de 2013.

Memorándum 06 de 2013 (Dirección General de Educación Superior – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Trayecto de Lengua Extranjera: Inglés en los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial. 14 de mayo de 2013.

Memorándum 07 de 2013 (Dirección General de Educación Superior – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Equivalencias de las unidades curriculares del Campo de la Formación General de planes de estudios aprobados a partir del año 2008. 23 de mayo de 2013.

Memorándum 01 de 2015 (Dirección General de Educación Superior – Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Trayecto Lengua Extranjera: Inglés. 5 de febrero de 2015.

Otros documentos

Dirección de Estrategias y Planificación Educativa. Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno de Córdoba (1997). *Propuesta Curricular Nivel Primario 1ª y 2ª Ciclo EGB*.

Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000430.pdf>

Dirección General de Educación Superior. (2008). *Diseño Curricular Profesorado de Educación Inicial - Profesorado de Educación Primaria*. Recuperado de https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Doc.curriculo_2009publicacion.pdf

Dirección General de Educación Superior. (2009). *Memoria anual 2009. Acciones relevantes de política educativa de Nivel Superior*. Recuperado de https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/memoria-anual/upload/memoria_anual_2009.pdf

Dirección General de Educación Superior. (2010). *Memoria anual 2010. Acciones relevantes de política educativa de Nivel Superior*. Recuperado de https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/memoria-anual/upload/Memoria_Anual_2010.pdf

Dirección General de Educación Superior. (2011). *Aportes para pensar el Reglamento Orgánico Marco en un proceso participativo de construcción provincial*. Recuperado de https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/normativas-dges/upload/ROM_27_DE_JUNIO_2011_version_ultima.pdf

Dirección General de Educación Superior. (2011). *Memoria anual 2011*. Recuperado de https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/memoria-anual/upload/MEMORIA_ANUAL_FINAL_2011.pdf

Dirección General de Educación Superior. (2012). *Memoria anual 2012*. Recuperado de <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2017/07/memorial-anual-2012.pdf>

Dirección General de Educación Superior. (2015). *Diseños Curriculares Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria*. Recuperado de https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Disenio_Curr_Primary_Inicial_2015.pdf

Dirección General de Educación Superior. (s.f.). *Documento de consulta a los ISFD para la revisión de la estructura y dinámica curricular*. Recuperado de https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/antiores-del-2008/upload/Documento_curricular_01.pdf

Dirección General de Educación Superior. (s.f.). Documento para la discusión del Marco Referencial del Diseño Curricular. Recuperado de https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/DOCUMENTO_MARCO_GHLL.pdf

Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. (2015). *Educación de Jóvenes y Adultos. Niveles primario y Secundario. Síntesis Estadística N° 20. Años del 2010 al 2015. Total General de la Provincia de Córdoba (Dependencia Municipal y Provincial)*. Recuperado de <https://www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2016/05/20-ED-JOVENES-Y-ADULTOS-GENERAL-2010-2015-vf.pdf>

Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. (2015). *Estadísticas de la Educación 2015*. Córdoba: Ministerio de Educación. Recuperado de http://educaweb.cba.gov.ar/educacion/Anuario2015_1.pdf

Gobierno de la Provincia de Córdoba. (2008). *Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario - Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)*. Recuperado de https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-BA/publicaciones/EPJA/EPJA_ProCur_AlfIni-NivPri.pdf

- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2012). *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010. Censo del Bicentenario. Resultados definitivos. Serie B N° 2. Tomo 1.* Recuperado de https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo1.pdf
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2009). *Serie Recomendaciones para la Elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria.* Recuperado de <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/primaria.pdf>
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2009). *Serie Recomendaciones para la Elaboración de diseños curriculares. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.* Recuperado de <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/epja.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2000). *Documento base (versión preliminar). Consideraciones en torno a una política de formación docente para la educación de jóvenes y adultos.* Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001180.pdf>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. (1999). Documentos para la concertación. Serie A, N° 21. Acuerdo Marco para la Educación de Jóvenes y adultos. Recuperado de <https://cfe.educacion.gov.ar/documentos/a-marco21.pdf>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. (1996). Documentos para la concertación. Serie A, N° 11. Bases para la organización de la formación docente. Recuperado de <https://cfe.educacion.gov.ar/documentos/doc-a11.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1997). *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V).* Recuperado de

<https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/quinta-conferencia-internacional-educacion-adultos-hamburgo-alemania-14>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Recuperado de <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/recomendacion/recomendacion-sobre-aprendizaje-y-educacion-adultos-unesco-2015>

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2011). *Postítulo de Alfabetización en Lengua Inglesa*. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/PostituloLenguaInglesa.pdf>

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2011). *Diseño Curricular de la Educación Primaria 2011 – 2020*. Recuperado de https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_Primary-23-02-2018.pdf