
Processos de formação e prática docente na educação de jovens e adultos

Gladys Blazich ¹

Maria del Carmen Lorenzatti ²

Resumo

Este artigo apresenta os avanços de uma investigação que estuda a construção da prática de uma professora de jovens e adultos no Chaco (Argentina). Este trabalho enfoca os processos formativos do professor e a relação com sua prática. É uma investigação qualitativa, com estudo de caso. Foi realizada análise da documentação oficial; observações de aulas e outras atividades com os alunos; e entrevistas em profundidade com gerentes e professores. É apresentado o contexto político da formação de professores para a modalidade; uma análise dos processos formativos de Sara em sua prática diária; por fim, traçam-se algumas opiniões sobre a relação entre a formação e a prática docente. Os processos formativos localizados no contexto são reconhecidos.

Palavras-chave: Formação Docente; Trajetória; Nível Primário para Jovens e Adultos.

Procesos formativos y práctica docente en educación de jóvenes y adultos

Resumen

Este artículo presenta avances de una investigación que estudia la construcción de la práctica de una maestra de jóvenes y adultos en el Chaco (Argentina). Este trabajo centra la mirada en los procesos formativos de la docente y la relación con su práctica. Es una investigación cualitativa, con un estudio de casos. Se realizaron análisis de documentación oficial; observaciones de clases y otras actividades con estudiantes; y entrevistas en profundidad a directivos y maestra. Se presenta el contexto político de la formación docente para la modalidad; un análisis de los procesos formativos de Sara en su práctica cotidiana; finalmente, se esbozan algunos pareceres sobre la relación entre formación y práctica docente. Se reconocen procesos formativos situados, en contexto.

Palabras clave: Formación Docente; Trayectoria; Nivel Primario para Jóvenes y Adultos.

Introducción

En el presente artículo presentamos algunos resultados de una investigación doctoral³ que aborda los procesos de construcción de la práctica docente de una maestra de nivel primario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (en adelante EPJA) en Resistencia, Provincia del Chaco, Argentina.

¹ Docente Investigadora de la Facultad de Humanidades – Universidad Nacional del Nordeste – Argentina, gblazich@gmail.com

² Docente Investigadora de la Universidad Nacional de Chilecito y Universidad Nacional de Córdoba – Argentina, marieta.lorenzatti@gmail.com

³ *La construcción de la práctica docente en el nivel primario de la educación permanente de jóvenes y adultos. Un estudio de casos.* Doctorado de la Universidad Nacional de Luján en la Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades. Dirigida por Dra. Maria del Carmen Lorenzatti y Co-dirigida por Dr. A. J. Dimateo.

La educación de personas jóvenes y adultas es un ámbito que históricamente estuvo destinado a atender las demandas educativas de jóvenes y adultos de sectores en situación de vulnerabilidad social, que no iniciaron o no finalizaron la educación obligatoria en las edades que marca el sistema educativo. La asignación de este propósito se ligó a la idea de subsanar la situación educativa no alcanzada por estos grupos y colocó a la escuela como la institución encargada de llevar adelante ese resarcimiento. Desde sus orígenes la EPJA estuvo asociada a la “compensación” y a la “reparación” de la falta de oportunidades educativas de sus destinatarios (GARCÍA HUIDOBRO, 1994; MESSINA, 2002; RIVERO, 1996; RODRÍGUEZ, 2008), siempre al margen de las agendas estatales, fue muchas veces invisibilizada y desfinanciada. Messina (2002) retoma la denominación “una educación pobre para pobres”, carácter que aún hoy puede advertirse en muchas propuestas (CARUSO; DI PIERRO; RUIZ; CAMILO, 2008; KALMAN; BLAZICH; HERNÁNDEZ; MENÉNDEZ PUGA; LORENZATTI, 2018).

En la Argentina, su origen se enlaza con los procesos sociales y políticos de constitución del estado nacional durante el Siglo XIX (RODRÍGUEZ, 1996; DE LA FARE, 2013; TELLO, 2006). En el plano político, tuvo momentos de expansión como por ejemplo en el año 1968 la creación de estructuras nacionales para su gestión como la Dirección Nacional del Adulto (DINEA) y la ejecución de campañas integrales (1973) como la Campaña de reactivación educativa del adulto para la reconstrucción (CREAR), que constituyeron hitos en su desarrollo. Sin embargo, también tuvo épocas de retracción como en la dictadura militar de los años 1976-1983, en la década de los 90 en el marco de la promulgación de la Ley Federal de Educación N° 24195/93 y entre 2015-2019, que la colocaron en un lugar marginal.

En esta investigación desarrollamos una estrategia de investigación cualitativa, a partir de un estudio de casos. STAKE (1998) plantea que un estudio de casos no es una investigación que utilice muestras representativas, sino que, por el contrario, se centra en comprender el caso que se estudia sin intención de realizar generalizaciones a todos los casos. Manifiesta que se busca lograr una mayor comprensión y se pretende apreciar su singularidad y complejidad y a la vez, su inserción en determinados contextos, y su interrelación con ellos. En esta línea, analizamos la práctica docente de una misma maestra en dos espacios educativos diferentes: una escuela vespertina del sistema educativo regular de la modalidad y en un programa de

finalización de estudios (Plan FinEs⁴). Los datos se generaron a partir del análisis de documentación oficial sobre la normativa vinculada con la Educación Permanente de jóvenes y adultos desde el año 2003 hasta el 2015 tanto nacional como provincial, y en estancias institucionales, observaciones de clases y otras actividades que la maestra realizó con los y las estudiantes; también, en entrevistas en profundidad a directivos institucionales y fundamentalmente a Sara⁵, la maestra de este estudio.

En este trabajo presentaremos, en primer lugar, el contexto político de la educación de jóvenes y adultos en Argentina, en el momento de la realización del trabajo de campo y en ese marco los lineamientos de formación docente para la modalidad; en segundo lugar, los procesos formativos de Sara en su práctica cotidiana donde consideraremos distintos momentos: cuando accede al cargo y cuando es interpelada por su práctica cotidiana y busca espacios formativos; finalmente, esbozamos algunos pareceres sobre la naturaleza de la formación docente en la modalidad.

El contexto político de la formación docente

A partir del año 2003, un nuevo contexto político abogó por la transformación de la EPJA en la Argentina. La sanción de la Ley Nacional de Educación N°26206 en el año 2006 (en adelante LEN) la constituyó en una de las modalidades del Sistema Educativo Nacional denominada “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” para “garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar” a todas aquellas personas que no la hubieran podido completar en las edades estipuladas reglamentariamente, y “a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (Art. 46). De este modo, ingresó a la agenda pública y el estado destinó recursos para financiar no sólo sus transformaciones normativas, sino también las condiciones materiales para su desarrollo. Se trabajó entonces en varios sentidos: se produjeron documentos que sentaron bases comunes federales y dieron especificidad a la EPJA, se articularon distintos estamentos del estado para su sinergia, se elaboraron políticas curriculares para los niveles y para la formación docente inicial, y se desarrollaron y distribuyeron materiales educativos. El diseño e implementación de los cambios curriculares para los niveles

⁴ Plan de finalización de estudios primarios y secundarios.

⁵ Su verdadero nombre se preserva a fin de mantener en resguardo su identidad.

educativos de esta modalidad se centraron en la flexibilización y optimización de los espacios, los tiempos y los modos de pensar la enseñanza.

La formación docente es tratada en diferentes espacios de la LEN. El Capítulo II establece la finalidad de la formación docente (Art. 71), su pertenencia a la Educación Superior y sus funciones (Art. 72) así como los objetivos de la misma (Art. 73). En el Artículo 74 se establece que entre el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación (en adelante CFE) se acordarán las políticas y planes de formación docente inicial. En el Art. 76 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante INFoD), que tendrá como función principal la planificación y ejecución de políticas de formación docente inicial y continua.

En el año 2007, el Consejo Federal de Educación aprobó el documento “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” que definió aspectos fundamentales para la elaboración de los nuevos diseños curriculares para los profesorado de la educación primaria y secundaria y estableció como posibles orientaciones a cada una de las modalidades del sistema educativo entre ellas, la educación permanente de jóvenes y adultos. Luego de un proceso amplio de consulta con las Comisiones Curriculares del Consejo Consultivo del INFoD, representantes del sector gremial y del universitario (público y privado), de sectores de la educación privada y católica y los Directores de Educación Superior, docentes y equipos técnicos de las jurisdicciones, el INFoD avanzó con la elaboración del documento “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” (2009). Allí se establecieron las finalidades, los propósitos y los contenidos de la formación docente para la modalidad y también orientaciones para la enseñanza; sin embargo, la incorporación de la temática fue una decisión que quedó a criterio y disponibilidad de los recursos de cada institución.

Recién en los últimos años, y fundamentalmente a partir de la Resolución Ministerial N° 2726/15 que aprobó el Plan de Estudios del Postítulo “Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, comenzaron a surgir algunas propuestas específicas constituidas en postítulos, diplomaturas universitarias y especializaciones brindadas tanto por Institutos de Formación Docente como por universidades. Reconocemos el avance en términos normativos sobre el desarrollo de políticas de formación docente para la modalidad, pero es necesario señalar que no todas las jurisdicciones optaron por avanzar y en el caso que sí

lo hicieron, pocos de los profesores involucrados en las propuestas tenían formación en educación de jóvenes y adultos. Esto complejiza aún más la situación de la formación docente para trabajar en la modalidad.

Sara: la formación en el hacer

Rockwell (1997) habla de experiencia escolar cotidiana y señala que permanecer en la escuela, como estudiante o docente, durante varios años constituye una experiencia cuyo contenido formativo se encuentra dentro de las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar (variaciones regionales, decisiones políticas, administrativas, variaciones imprevistas de la planeación técnica de un maestro, y las interpretaciones que realizan los educadores y estudiantes en torno a los materiales). En esta línea, observamos que Sara fue encontrando respuestas a las preocupaciones de su práctica a lo largo de su trayectoria educativa y laboral. Recuperamos en este apartado los hitos que ella reconoció como instancias formativas en su historia docente.

Sostenemos que existen dos grandes etapas en la formación docente: la que se realiza en la carrera, como estudiante, comúnmente conocida como formación inicial y la que se construye en el recorrido laboral de los docentes. En el caso de Sara observamos que su trayectoria laboral es el escenario donde ella se apropia de conocimientos que le permiten ser educadora de jóvenes y adultos. Se trata de un proceso de formación situado, en contexto, que aportó al desarrollo de su práctica docente.

Si bien nos centramos en el proceso formativo de Sara desde su ingreso al Profesorado para la Educación Primaria, no desconocemos su historia escolar previa ya que el paso de los sujetos por otros espacios escolares genera saberes que recuperan en algún momento de su actuación docente. Para ello, a partir de los relatos de Sara, desagregamos datos para mostrar la trama de su formación en esta modalidad en articulación con la complejidad de su práctica docente. Los procesos formativos específicos que fue construyendo en la cotidianeidad de su labor docente los extiende y resignifica a sus grupos de estudiantes jóvenes y adultos generando actividades formativas por fuera de la escuela.

Sara construyó conocimientos en los distintos espacios institucionales y sociales donde transitó y trabajó. Ella expresó que aprendió a ser docente “haciendo” con otros/as y lejos de los cursos de capacitación. En nuestros encuentros, en ocasión de las entrevistas en profundidad y de las observaciones de clases, Sara manifestó que le gustaba estudiar y que lo hacía permanentemente. También reconoció no haber abordado las características de los sujetos y de la modalidad durante su trayecto formativo inicial. Sin embargo, luego de finalizar ese recorrido y como no disponía de una propuesta que respondiera a sus necesidades de actualización en el ámbito donde se desempeñaba, encontró otros modos y caminos para formarse.

Su desempeño en el marco del puesto laboral y en la interacción con otros le permitieron apropiarse de diversos saberes y la interpelación de su propia práctica la llevó a identificar diversas necesidades de formación, algunas de las cuales fueron cubiertas por diversas instancias no específicas de la modalidad (ROCKWELL, 1997, p.28) sostiene que la escuela es el espacio de reunión permanente y también “[...] es el contexto natural del proceso de toma de conciencia laboral y social por parte de los maestros”. En ella acceden a información y opiniones relativas a sus propias condiciones de trabajo, su defensa y mejora. Allí, los maestros “aprenden cómo lograr un cambio de ubicación o bien como construir una carrera dentro del magisterio” (ROCKWELL, 1997, p.27).

En esta línea, Gerez Cuevas Y Delprato (2017) consideran que lo que realmente prima en la práctica de los maestros de jóvenes y adultos es su larga trayectoria laboral en la educación infantil como instancia formativa. Estos autores estudian los conocimientos docentes sobre la enseñanza de la matemática de maestros/as que se inician profesionalmente en la EPJA pero que tienen larga experiencia en el trabajo con niños/as.

A continuación, presentamos los conocimientos de los ámbitos administrativo y pedagógico que Sara reconoció haber construido o apropiado a lo largo de sus años laborales.

Acceder a un cargo... esa es la primera cuestión

La trayectoria laboral de Sara se inició con el ingreso como docente rentada a una escuela. Ella ingresó al sistema educativo en el año 1992 como docente suplente en una escuela primaria para niños en la que se desempeñó alrededor de 4 años. En el año 1995, perdió ese cargo debido

a que se cubrió la vacante con otra docente de mayor puntaje y a partir de allí comenzó la búsqueda de otro cargo en el sistema educativo. Ella aspiraba a un cargo titular porque “era un cargo más estable”. El ingreso a este tipo de cargo a veces es una tarea compleja y requiere del conocimiento de ciertos mecanismos y requisitos por parte de un docente. Son conocimientos que Sara aprendió en la práctica: modos de acceso, disponibilidad de vacantes, antigüedad, puntaje necesario entre otros.

Respecto del acceso y disponibilidad de cargos, Sara rememoró que, en los inicios como docente del sistema educativo en su localidad, había pocos cargos disponibles en el nivel primario común. En ese tiempo ella, como docente novel, tenía un puntaje bajo y por lo tanto, no le alcanzó para acceder a uno de estos cargos. Es así como junto con una colega comenzaron a pensar en los cargos docentes en “adultos”. Según sus comentarios ingresar en esa modalidad era más fácil. Estos saberes se vieron reflejados en el relato de Sara cuando se refirió a otros requisitos necesarios para trabajar en el sistema educativo.

Yo trabajé como suplente en primaria común primero, y siempre acá [en la localidad]... y yo tenía 18 de puntaje era muy poquitito. Entonces nos inscribimos en adultos. En esa época tenías que tener 4 años de antigüedad en primaria para poder acceder al cargo de interino o suplente en adultos (Fragmento entrevista 2, maestra Sara).

Esa situación no fue un impedimento para que reclamara por su derecho a trabajar. Lo hizo a través de diferentes vías: en principio a través del Ministerio de Educación y luego a través de un sindicato. Respecto del reclamo al Ministerio explicó que “... cuando nosotras fuimos a reclamar el cargo para la localidad, porque no había cargos de educación de adultos acá, y cuando reclamamos, nos dicen no... no hay cargos” (Fragmento entrevista 2, maestra Sara). Ante la sospecha de una falsa información, a través de una persona allegada conoció el ámbito de actuación de los sindicatos y su defensa de los trabajadores y de este modo se vinculó con uno de ellos y construyó conocimientos del ámbito sindical, “... entonces fuimos al gremio y hablamos con la señora M. M. que era la representante de ATECH⁶, ..., que la conocíamos, y nos dice en la escuela XX hay [cargos]” (Fragmento entrevista 2 maestra Sara). A partir de la confirmación de

⁶ Asociación de Trabajadores de la Educación del Chaco – Asociación sindical.

la disponibilidad apeló a la lucha sindical para ingresar al sistema y lograr estabilidad laboral en la modalidad.

De esta manera, el año 1995 marcó su comienzo en la modalidad EPJA. Ella también supo ponderar “sus propias condiciones” de antigüedad y de puntaje para llegar a tener “las condiciones” exigidas por el sistema educativo. No obstante, el acceso a un cargo “más estable” pareció ser más rápido y menos exigente en “adultos” que en la primaria común. Sus comienzos en la modalidad responden a la necesidad de trabajar. Era una plaza más. Sin embargo, al conocer su destino, en una comunidad qom, solicitó un cambio de lugar. No aceptó inmediatamente la decisión de la directora y pidió el traslado a otro anexo. Expresó Sara “... ¡Y le reclamé por el cargo [a la directora de la escuela] y me dijo no! ¡yo decido quién va a qué lado!”. Dado que su pedido no fue concedido, Sara comenzó a trabajar allí porque, de lo contrario, tenía que renunciar a su trabajo.

Y ahora (en la escuela) ... ¿qué hago? La interpelación de la práctica

Sara relató que, en su primer trabajo, en una escuela para niños/as, se dio cuenta de la ausencia de algunos saberes básicos para trabajar en el aula. Hizo mención a conocimientos que pertenecen al ámbito administrativo y que son necesarios para la práctica cotidiana en la escuela. Mencionó específicamente la realización de los “registros” porque consideró que la formación docente inicial no le aportó esos conocimientos. Señaló que “... tampoco sabía hacer el registro porque lo que aprendimos en el terciario no era lo que se hace en la práctica... eso me enseñó mi vice-directora” y precisó que “son las asistencias... uno toma la asistencia diariamente, saca el porcentaje y todo eso” (Fragmento de entrevista 3). Estos conocimientos están más relacionados con temas burocráticos y normativos que con los pedagógicos, y ella identificó el papel de “formadora” que cumplió la vicedirectora de esa escuela de personas jóvenes y adultas en este aspecto.

En esta línea, identificó otros conocimientos de la misma naturaleza aprendidos a partir de las enseñanzas de una supervisora en el año 2010, en el marco de una instancia de capacitación. Esta no fue masiva, sino que estaba destinada únicamente a aquellos docentes que estaban en condiciones de participar de un concurso para ascender de jerarquía y ocupar cargos

directivos. Los temas estuvieron vinculados principalmente con problemáticas administrativas y de procedimientos. Para explicar los temas abordados expresó que,

[...] si salgo del anexo y me voy a firmar [a la EPA] hay una normativa que me cubre por el seguro, ... o este tema de salir con los alumnos y el director que por ahí no quiere hacer las disposiciones y todos esos cuestionamientos ... ella nos enseñó mucho de cómo manejarnos en ese ámbito (Fragmento de entrevista 3 maestra Sara).

En los decires de Sara estos conocimientos administrativos emergen como urgentes e imprescindibles y se relacionan con cuestiones formales de la práctica docente.

Sara reconoció otros conocimientos ineludibles a la hora de comenzar a trabajar como maestra. Señaló que el modo de ingresar al espacio áulico con la presencia de otros (ya sea niños y/o jóvenes y adultos) no se aprende a partir de las disciplinas del Profesorado. Hablando de sus inicios con los niños recordó que “Nadie le enseña a uno a pararse y hablar con los alumnos en el aula, es lo más difícil. Escribir en el pizarrón cuando todos te están mirando es lo que más cuesta y eso se aprende en la práctica” (Fragmento de entrevista 3 a Sara).

Esta manifestación hace alusión a conocimientos del ámbito pedagógico relacionados con el vínculo con los alumnos. Esta preocupación es una constante en la historia educativa de Sara.

En ocasión de su primer trabajo en la modalidad EPJA, ingresó como maestra en un anexo de una escuela primaria para jóvenes y adultos ubicado en un barrio de la etnia “qom” de la periferia de la ciudad de Resistencia. Sara recordó que “La directora de la escuela sede me dijo: entraste en Barrio X [...] me quería morir ... ¡comunidad aborígen! y antes ese barrio no es como ahora, antes eran ranchitos uno tras otro” (Fragmento entrevista 2 a Sara).

El grupo tenía dos rasgos particulares: eran jóvenes y adultos y de otra etnia diferente a la propia cuyos rasgos desconocía. No fue fácil para Sara comenzar allí dado que reconoció que no tenía experiencia ni estaba formada para enfrentar las problemáticas derivadas de la docencia en esa comunidad y con adultos. Ella dijo “Era una angustia para mí [...] yo decía ¿qué hago en esa comunidad aborígen? que no [...] y esa era otra preocupación [...] que no sé trabajar con adultos [...] es gente aborígen ¿qué hago? [...] bueno, fui igual [...]” (Fragmento entrevista 2 a Sara).

Sara expresó angustia e incertidumbre. La formación requerida para trabajar en esos

espacios no estaba contemplada en su formación inicial, por lo tanto, reconocía que no tenía los conocimientos necesarios para desarrollar propuestas de enseñanza específicas para este grupo. Pero además se sumaba el desconocimiento de las características propias de la etnia, cuestión que le provocaba más inseguridad al tener que enfrentarse al grupo. Por esta razón fue interpelada para pensar en propuestas que cubrieran las expectativas de esta doble inscripción, ser docente en un grupo de jóvenes y adultos indígenas.

Czarny (2006) se refiere a la educación de niños indígenas y sostiene que el acceso y la permanencia de este grupo en la escuela está lleno de carencias y de discriminación ya que el propio entorno escolar representa un espacio de dominación, y así lo vivencian en el aula permanentemente.

En ese contexto social Sara comenzó su recorrido docente en la educación de jóvenes y adultos. Y ante la falta de formación específica en la modalidad EPJA y en interculturalidad, en palabras de Lorenzatti (2011, p.4) Sara tuvo que “[...] resignificar los conocimientos construidos y apropiados en su trayecto formativo, generalmente centrado en el niño y su entorno, para pensar como intervenir pedagógicamente con jóvenes y adultos”.

El anexo donde se desempeñaba funcionaba en un centro comunitario del barrio donde el cacique de la etnia qom coordinaba el acceso al espacio físico

Empecé en el [Barrio]⁷, en el salón comunitario [...] que no teníamos la llave primero, porque ella [refiriéndose a la maestra anterior] le dijo al cacique⁸ que yo no podía entrar, porque yo no era preparada. Entonces el cacique no me abrió las puertas, porque claro, no me conocía. Como no me abrió nosotros dábamos clases en el patio de afuera, sacábamos las sillas debajo de los árboles que traían las chicas del frente (Fragmento entrevista 2, maestra Sara).

En este relato, Sara mostró el lugar de subordinación frente al líder de la comunidad por ausencia de formación para trabajar allí; también reveló la disponibilidad de desarrollar su práctica fuera del espacio físico destinado y organizó las clases en el patio; observamos la cooperación de las estudiantes para traer las sillas y organizar el espacio áulico.

Con el paso de los días, Sara recordó que “[...] después [...] hablando y hablando [...]

⁷ Barrio de la etnia qom.

⁸ Líder de la etnia qom.

ablandamos a don M. [el cacique] que vivía ahí al lado del salón. Después nos abrió el salón, y bueno [...] trabajamos adentro (Fragmento entrevista 2, maestra Sara).

Sara tuvo que interceder con “don M.” y “ablandarlo” para poder dar clases en el salón. Ella habla en plural sobre los diálogos con el cacique, connotando un trabajo colectivo, juntamente con los estudiantes en el trato con don M. Porque trabajar en el anexo de una EPA significa un solo maestro, que funciona en espacios prestados, generalmente no pensados para la enseñanza: salones de parroquias, comedores comunitarios, salones de usos múltiples y otros.

Este lugar de trabajo, en una comunidad indígena, la obligó a aprender a vincularse con otras personas de influencia que mediaban en sus condiciones de trabajo. Para Sara, ser docente de un grupo de jóvenes y adultos indígenas implicó apropiarse de conocimientos específicos de esa comunidad. Por ejemplo, la forma de constitución del barrio, la organización de su comunidad y sus formas de autoridad. En este caso, fue importante reconocer el lugar del cacique en el barrio y su vínculo con los estudiantes que allí participaban. Comprender la trama social y actuar en consecuencia fue un saber necesario. Sara reconoció que uno de los modos de construcción de estos conocimientos fue el diálogo como posibilidad de entablar relaciones más fructíferas.

La práctica con este grupo de jóvenes y adultos indígenas continuó interpeándola con el correr del tiempo. Sara señaló su preocupación por algunas manifestaciones violentas entre los estudiantes,

Quando comencé a trabajar tenía muchos problemas con los chicos [hace referencia a los jóvenes] entre ellos y la violencia... se agredían... muchas veces me tuve que quedar yo encerrada con un grupo porque otro grupo estaba afuera con armas de fuego y cuchillos. No podía salir y llamar a la policía tampoco (Fragmento entrevista 3, maestra Sara).

La maestra manifestó cierto temor e inseguridad frente al grupo de estudiantes, aunque reconocía que los problemas se desataban entre ellos y ella no se veía involucrada. En todo momento se sintió respetada por los estudiantes y la comunidad. Recordó que, frente a situaciones de violencia vivida en el aula del anexo, era acompañada por un colega médico que trabajaba en un espacio lindero. así lo expresó Sara, “Muchas veces me ayudaba el doctor del Centro de Salud porque cuando él veía que yo no salía se arrimaba y miraba y al fin me salvaba

porque en realidad el problema no era conmigo sino entre ellos...” (Fragmento de entrevista 3, maestra Sara).

Estos recuerdos de Sara muestran el reconocimiento de ella hacia el contexto concreto de su práctica, de los estudiantes y de los habitantes de ese barrio indígena hacia ella y del apoyo de otro profesional. Freire (2010) sostiene que la reflexión sobre la práctica docente comienza con el conocimiento del contexto concreto de vida de los estudiantes, de lo que piensan los estudiantes de su contexto real y de la escuela.

Búsquedas de espacios formativos formales

Con el tiempo Sara fue ocupando otros espacios educativos en la modalidad de jóvenes y adultos. Salió del anexo en la comunidad qom y pasó a otros anexos de otros barrios y luego a la escuela donde ocupó lugares como maestra grado y cargos directivos. En todos los espacios recorridos ella advirtió no solo la falta de conocimientos y estrategias para atender las particularidades de la práctica docente con jóvenes y adultos sino también la necesidad de capacitarse en otros temas.

Las situaciones de violencia vividas la llevaron a realizar los primeros cursos en su vida profesional que fueron sobre mediación. Eran ofrecidos por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia, de carácter optativo para los docentes, duraban “[...] dos o tres clases, pudiendo extenderse a otras dos o tres más” y otorgaban puntaje por tramos a los que aprobaran las condiciones requeridas. Sara indicó que los contenidos desarrollados le aportaron conocimientos para mejorar los vínculos en el aula.

La ausencia de propuestas formativas específicas para docentes de jóvenes y adultos se evidencia en el recorrido que realizó Sara en el sistema educativo. Ella relató que, a partir del año 2006, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología puso en marcha un programa de capacitación denominado “Chaco Aprende”. Fue de carácter obligatorio, gratuito y en servicio (y en disponibilidad) para los docentes de todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo.

Sara manifestó que en la propuesta Chaco Aprende no se contemplaba “lo que era adultos” y por ello, no pudo hacer ninguna capacitación vinculada con la modalidad en la que se desempeñaba. Sostuvo “nosotros no estábamos incluidos [...] con adultos siempre estamos

aislados [...] porque adultos por ahí no tiene nada que ver con lo que trabajas en esos cursos” (Fragmento entrevista 3, maestra Sara).

Esta particular manera de concebirse como docente en situación de aislamiento muestra también ciertas condiciones específicas de su práctica docente: ser personal único en el anexo, estar a cargo de un curso heterogéneo en edades y niveles educativos, en contextos de pobreza. Estas condiciones remiten también a la complejidad de la práctica docente que se va construyendo a partir de múltiples dimensiones.

En la búsqueda de nuevos conocimientos, en el año 2014 Sara inició un Postítulo sobre orientación y tutoría que, si bien no era específico para la modalidad, lo recuperó como un espacio importante para poder transferir esos conocimientos a su trabajo con jóvenes y adultos en el aula. En la misma línea del curso de mediación realizado, este trayecto formativo tenía énfasis en la dimensión pedagógica. Se desarrollaba en la plataforma Terra con modalidad semipresencial: una clase presencial al mes y luego, trabajos prácticos basados en lecturas a través del aula virtual. Al momento de la entrevista había finalizado y aprobado ese trayecto de formación.

En las entrevistas, Sara consideró que parte de su formación también incluyó su participación en distintos eventos tales como charlas, jornadas y congresos entre otros. Sin embargo, consignó que algunos de estos encuentros que estaban vinculados con su desempeño en la EPJA, le generaron desazón y resistencia,

[...] dos o tres congresos que hubo sobre educación popular que salió de la DEPJA [Dirección Provincial de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos] que tampoco fueron buenos. Porque para mí, personalmente, habían encarado lo que es educación popular, dijeron que no era necesario tener título docente para enseñar y nos mató, porque al final decís para qué tantos años. Y encaró mal la charla... la mayoría se levantó y salió, te ofende la manera en la que lo dicen. Nos hubiesen explicado de otra manera [...] (Fragmento entrevista 2 maestra Sara).

En esta expresión, observamos que Sara ponderó escasamente como instancias de aprendizaje los eventos vinculados con la EPJA a los que asistió. Más bien, algunos parecieron generarle bastante malestar porque se cuestionaba el valor de la titulación para la enseñanza. Posiblemente en esos encuentros se habló de educadores populares haciendo referencia a aquellos que trabajan en este campo educativo sin titulación.

En ese relato evidenciamos que le otorgó cierta importancia a los años trabajados en la modalidad y al esfuerzo puesto en juego en los mismos, más que a la significación que podrían asumir los conocimientos necesarios para su práctica pedagógica.

Reflexiones inconclusas

La historia de formación de Sara como maestra en la EPJA mostró un recorrido donde, a partir de su ingreso a la docencia, comenzó a transitar un camino en el que intervinieron colegas, sujetos de la comunidad escolar, siempre unos otros con quienes se compartieron tareas y contextos, que le permitieron construir aprendizajes diversos. Sara recurrentemente destacó la necesidad de aprender conocimientos administrativos, pero también observamos su búsqueda de conocimientos pedagógicos, aunque no lo explicita de esta manera. La mediación, las tutorías son percibidas por Sara como algo que le permite acercarse y relacionarse con los estudiantes jóvenes y adultos.

En esta maestra, identificamos procesos de formación docente en el sentido que plantea Achilli (2006) donde se articularon prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, podemos apreciar la apropiación de saberes que configuran su ser docente/enseñante en dos niveles: como práctica de enseñanza y como “[...] la apropiación del oficio magisterial de como iniciarse, perfeccionarse o actualizarse en la práctica de enseñar” (ACHILLI, 2006, p.23).

Estos caminos formativos que recorrió Sara a lo largo de su trayectoria educativa y laboral fueron conformando su visión del mundo, y desde allí, tomó decisiones para su desempeño laboral: cuándo, dónde y cómo participar; cuando, dónde y cómo relacionarse con los estudiantes.

En esta indagación damos cuenta también que Sara realizó un proceso de formación en el que se fue apropiando de conocimientos interactuando con otros sujetos: directivos, supervisores, compañeros de trabajo, estudiantes y personas de diferentes instituciones y organizaciones. Su formación se fue dando a partir de la participación en cursos, talleres, eventos académicos y en su propio puesto laboral.

En ese proceso de formación no accedió a titulaciones específicas de educación de jóvenes y adultos, tampoco a capacitaciones vinculadas con la modalidad en la que se

desempeña. Ella misma interpelada por su propia práctica docente fue seleccionando aquellas propuestas que le permitían resolver o aportar conocimiento a alguna problemática que enfrentaba. Destacó en sus relatos, la importancia de conocimientos administrativos y pedagógicos, tales como “saber pararse frente al curso y manejar al grupo”, completar formularios, conocer las normativas y luego enseñar. Mostró preocupación por la ausencia de formación específica y señaló la discriminación que sentía porque la problemática de jóvenes y adultos no formaba parte de una propuesta formativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Chaco.

En trabajos anteriores (Blazich; Guarino; Gómez Vallejos, 2011), sostuvimos que ante falta de formación docente inicial y específica en el ámbito de la EPJA, los docentes se forman en las instituciones y en la práctica cotidiana y también planteamos que la ausencia de formación específica en los planes de estudio de los profesorados, produce un “vacío” de contenidos vinculados con la EPJA en la formación inicial (LORENZATTI, 2011; MESSINA, 2002; CAMPERO CUENCA, 2006, 2015; BRUMAT; OMINETTI, 2006; HERNÁNDEZ, 2007 y 2016). A esta situación se suma la poca presencia de cursos para la modalidad en los trayectos de formación continua de los maestros tanto en Argentina como en otros países latinoamericanos como México.

En esta línea Beinotti (2016), en su investigación sobre la formación inicial de maestros de nivel primario de jóvenes y adultos en Córdoba, sostiene que el desarrollo de las prácticas en las instituciones por parte de los estudiantes constituye un momento conflictivo ya que, los contenidos abordados en las unidades curriculares no brindan las herramientas suficientes para su desempeño. De este modo “la realidad de las escuelas primarias para jóvenes y adultos, los sujetos que a ellas asisten y los conocimientos, o su carencia y la tensión con los contenidos prescriptos curricularmente, se constituyen en nudos críticos de la formación docente inicial para los futuros maestros de jóvenes y adultos” (p.10).

Por ello Lorenzatti (2011) diferencia entre la “formación inicial” y la “formación específica” ya que los maestros están formados inicialmente para trabajar con niños y no poseen elementos teórico-conceptuales para comprender la práctica con jóvenes y adultos.

Esta investigación muestra que se trata de procesos formativos situados, en contextos y que se van construyendo a lo largo de los años a partir de los problemas que Sara encuentra en su práctica. La especificidad de esta formación está dada en la articulación de los sujetos jóvenes

y adultos y los contextos de la práctica en un marco de ausencia de propuestas formativas para la modalidad en la provincia del Chaco.

Los aprendizajes realizados a lo largo de su trayectoria educativa y específicamente en torno a su desempeño laboral le permitieron a Sara acceder a un puesto de trabajo estable y ascender a cargos directivos; elegir la modalidad en la que trabaja, y lograr el reconocimiento de la comunidad a través de esa posición: la de maestra.

Observamos en esta investigación que también se produce una transferencia o resignificación de los procesos formativos que realizó Sara a sus grupos de estudiantes. Ella realizó sus búsquedas personales preocupada por dar respuesta a los problemas que encontraba en su práctica docente. En este marco desarrolló acciones, por fuera del entorno escolar y áulico específicamente, que tuvieron una dimensión formativa para los jóvenes y adultos. Señalamos la participación de los estudiantes en distintos eventos culturales organizados por la Municipalidad local, las visitas al hospital y otras instituciones, la posibilidad de ir al cine local para ver una película.

Finalmente, señalamos que uno de los aportes conceptuales de este estudio está centrado en la relación entre práctica docente y formación docente para la modalidad. Se hace necesario pensar los formatos que adquieren las propuestas formativas para los docentes. No se trata de defender la “formación específica” a partir del estudio de autores pertinentes a la EPJA sino de entrelazar los conocimientos construidos por los maestros en su propia práctica. Abonamos la concepción de procesos formativos situados porque entendemos que centrarnos en la búsqueda de la especificidad de la formación vuelve quizás a poner en un lugar residual a la EPJA. Debemos reconocer la multiplicidad de disciplinas y conceptos más abarcativos que permiten a los docentes encontrar respuestas a su práctica cotidiana y de esta manera construir una práctica pedagógica centrada en los estudiantes jóvenes y adultos y en el contexto local. Estos modos de entender los procesos formativos anudan y otorgan sentido a la práctica docente de Sara.

Referencias

ACHILLI, E. L. *Investigación y formación docente* [Serie Formación Docente]. Rosario, Argentina: Laborde, 2006.

ARGENTINA. *Ley Nacional de Educación N°26206 del 14 de diciembre de 2006*. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Consultado el: 10 jun. 2020.

ARGENTINA. *Ley Federal de Educación N° 24195 del 14 de abril de 1993*. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>. Consultado el: 10 jun. 2020.

ARGENTINA. *Documento Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Educación Educación Permanente de Jóvenes y Adultos óvenes y Adultos*, Buenos Aires. 2009 https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/upload/Educ_jovenes_y_adultos.pdf Consultado el 10 jun. 2020.

ARGENTINA. *Resolución Ministerial N° 2726/15*, Buenos Aires – Aprobación Plan de Estudios Especialización de Nivel Superior en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. 2015.

ARGENTINA. *Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07*, Buenos Aires – Aprobación del Documento “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”. 2007. Disponible en: http://profesoradolaborde.com.ar/images/cms/24_07_anexo01_ltpcx_14899.pdf Consultado el: 10 de jun. 2020.

BEINOTTI, G. Las miradas de las estudiantes sobre de un instituto superior de formación docente con orientación en educación permanente de jóvenes y adultos: sujetos y prácticas docentes. EDUCACIÓN Y TRABAJO DE JÓVENES Y ADULTOS A LO LARGO DE LA VIDA. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación. 2016. *Anais [...]*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 2016.

BLAZICH, G.; GUARINO, G.; GÓMEZ VALLEJOS, L. Criterios metodológicos para la enseñanza ante la diversidad: el caso de una escuela para adultos en la ciudad de Resistencia, Chaco. JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad. Facultad de Filosofía y Humanidades, 7. 2011. *Anais [...]*. Universidad Nacional de Córdoba y Foncyt, 2011. ISBN 978-950-33-0874-5.

BRUMAT, M. R.; OMINETTI L. M. *El lugar de la educación de adultos en el currículo de formación docente inicial de EGB1 y EGB2 en Córdoba: un estudio de caso*. 2006. Tesis (Licenciatura en Ciencias de la Educación) - Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 2006.

CAMPERO CUENCA, C. El campo de la educación de personas jóvenes y adultas: avances y retos. Em: CAMPERO CUENCA, M. C; RAUTENBERG, E. (coord.). *Caminemos juntos: trabajo y proyección de la red en educación de personas jóvenes y adultas*. México: UPN, 2006. p.105-133.

CAMPERO CUENCA, C. Y ahora ¿dónde estamos? una aproximación a la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. *Decisio*, v.42, p.3-11, Pátzcuaro, México. 2015. Disponible em https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_42/decisio42.pdf. Consultado

el: 15 de agosto 2020.

CARUSO, A; DI PIERRO, M. C.; RUIZ, M.; CAMILO, M. Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe [Informe Regional]. CEAAL – CREFAL. México, 2008.

CZARNY, G. Escuelas, ciudades e indígenas: palabras y relaciones que ocultan distintos rostros. En: YANES, P., MOLINA, V.; GONZÁLEZ O. (coord). *El triple desafío: derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: Gobierno del Distrito Federal y Universidad Autónoma de México, 2006. p.141-162.

DE LA FARE, M. Estudiantes del nivel secundario de la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA). *Serie informes de Investigación*, n.8. Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación Ministerio de Educación de la Nación, 2013. Disponible em <http://oei.org.ar/caeu/wp-content/uploads/2017/08/Anexo-5-DiNIECE-Perfil-Estudiantes-EPJA.pdf>. Consultado el: 14 de agosto de 2020.

FREIRE, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2010.

GARCÍA HUIDOBRO, J. Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos. Em: UNESCO/ UNICEF. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO/UNICEF, 1994.

GEREZ CUEVAS, N.; DELPRATO, F. Heterogeneidad y educación matemática: una cuestión pendiente en políticas de enseñanza en EPJA. En: FREGONA, D.; SMITH, S.; VILLAREAL, M.; VIOLA, F. (eds.). *Formación de profesores que enseñan matemática y prácticas educativas en diferentes escenarios: aportes para la educación matemática*. Córdoba: UNC-FAMAF, 2017.

HERNÁNDEZ; G. *Políticas educativas para población en estado de pobreza educación básica de personas jóvenes y adultas: estudio de un caso*. México: CREFAL, 2007.

HERNÁNDEZ, G. La educación con personas jóvenes y adultas como campo de estudio. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, v.4, p.111-126, 2016. Disponible em <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-4/50-la-educacion-con-personas-jovenes-y-adultas-como-campo-de-estudio>. Consultado el: 10 de agosto de 2020.

KALMAN, J.; BLAZICH, G.; HERNÁNDEZ, G. E.; MENÉNDEZ PUGA, A.; LORENZATTI, M. C. La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy. *Cuadernos de investigación CREFAL*. CREFAL: México, 2018. Disponible en: https://cdn.crefal.org/CREFAL/editorial/Cuaderno%20investigacio%CC%81n%20La%20relevancia%20de%20la%20alfabetizacio%CC%81n%20Judith%20KalmanFinal_v2.pdf. Consultado el: 10 de agosto de 2020.

LORENZATTI, M. DEL. C. *Estudiantes, maestros y profesores: adultos en procesos formativos*. UNSAM - Fundación Santillana, 2011. Recuperado de <http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/seminarios/Estudiantes,%20maestros%20y%20profesores%20adultos%20en%20procesos%20formativos.pdf>. Consultado el: 15 de agosto de 2020.

MESSINA, G. *La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: el camino de la reflexión desde la práctica* [Serie Cátedra Jaime Torres Bodet]. Pátzcuaro, Mich., México: CREFAL., 2002. Recuperado el 27 de marzo de 2007 de http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones/catedras_jaime_torres/catedra2.pdf.

RIVERO, J. L. Enfoques y estrategias para la formación de educadores de jóvenes y adultos. *La Piragua, n.12 y 13*. Chile: Consejo de Educación de Adultos de América Latina, 1996. Recuperado de <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=7627&opcion=documento>.

ROCKWELL, E. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En: ROCKWELL, E. (coord.). *La escuela cotidiana*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1997. Recuperado de <http://www.nppd.ufpr.br/nppd/wp-content/themes/nppd/arquivos/de-huellas-bardas-y-veredas-una-historia-cotidiana-de-la-escuela.pdf>.

RODRÍGUEZ, L. Educación de adultos y actualidad: algunos elementos para la reflexión. En: *Revista del IIE*, Facultad de Filosofía y Letras UBA. v.8, Buenos Aires: Miño y Dávila Editorial, 1996.

RODRÍGUEZ, L. Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina. CREFAL-CEAAL. México, 2008.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1998.

TELLO, C. El origen de la Educación de Adultos en la Argentina: hipótesis para el debate. *Revista Interamericana para la Educación de Adultos*. México: CREFAL, a.28, n.1, 2006. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545365004.pdf>. Consultado el: 10 de agosto de 2020.

Recebido em 20 de junho 2020.

Aprovado em 30 de julho 2020.