
FORMACIÓN DOCENTE Y CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

María del Carmen Lorenzatti *

SÍNTESIS: Este artículo presenta un trabajo de extensión universitaria desarrollado en la ciudad de Córdoba (Argentina) durante el año 2004. Se trata de una experiencia que articula acciones de investigación, formación docente y desarrollo curricular para jóvenes y adultos, en la que la propuesta de intervención pedagógica se enmarca en el contexto político del momento, el contexto institucional de las prácticas docentes y las características de los destinatarios, desarrollándose aspectos conceptuales y metodológicos y contemplando puntos centrales en la formación de los maestros.

Esta experiencia da cuenta de un proceso de aprendizajes múltiples. Desde el *plano político*, nos muestra que los proyectos de innovación educativa no pertenecen solamente al campo técnico pedagógico. Desde el *plano de la formación docente*, los talleres se constituyeron en espacios donde los participantes indagaron acerca de los «por qué» y los «para qué» de sus decisiones en torno a sus prácticas. Específicamente en la *enseñanza de la lengua escrita*, se analizan las dimensiones sociales de la cultura escrita, los conocimientos puestos en juego por los alumnos al interactuar con los diferentes textos, procurando dar cuenta de la potencialidad de los conceptos y contenidos trabajados y respetando los conocimientos que tienen los alumnos, jóvenes y adultos.

La experiencia se llevó a cabo en distintos escenarios institucionales: el espacio universitario, donde se realizaron los talleres de reflexión con docentes, estudiantes e investigadores y las instituciones escolares y no escolares donde los maestros y formadores trabajaron con los jóvenes y adultos.

SÍNTESE: Este artigo apresenta um trabalho de extensão universitária desenvolvido na cidade de Córdoba (Argentina) durante o ano de 2004. Trata-se de uma experiência que articula ações de pesquisa, formação docente e desenvolvimento curricular para jovens e adultos, na qual a proposta de intervenção pedagógica inclui-se no contexto político do

* Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina.

momento, no contexto institucional das práticas docentes e conforme as características dos destinatários, desenvolvendo aspectos conceituais e metodológicos e contemplando pontos centrais na formação dos professores.

Esta experiência reflete um processo de aprendizagens múltiplas. Do ponto de vista do plano político, mostra-nos que os projetos de inovação educativa não pertencem somente ao campo técnico-pedagógico. No plano da formação docente, as oficinas se constituíram em espaços onde os participantes indagaram sobre o «porquê» e o «para quê» de suas decisões a respeito de suas práticas. Especificamente no ensino da língua escrita, analisam-se as dimensões sociais da cultura escrita, os conhecimentos postos em jogo pelos alunos ao interagirem com os diferentes textos, procurando dar conta da potencialidade dos conceitos e dos conteúdos trabalhados e respeitando os conhecimentos que os alunos, jovens e adultos, têm.

A experiência foi posta em prática em diferentes cenários institucionais: no espaço universitário, onde se realizaram as oficinas de reflexão com docentes, estudantes e pesquisadores, e nas instituições escolares e não escolares, onde professores e formadores trabalharam com jovens e com adultos

ABSTRACT: *This article presents an extracurricular project deployed in the city of Córdoba (Argentina), during 2004. This experience has managed to articulate research, formation of teachers and design of curricula for youngsters and adults. It proposes pedagogic intervention within the workframe of the current political context, the institutional context of teaching practices and the traits of those individuals to whom the project is addressed.*

This experience has developed conceptual and methodological points of view and has taken into consideration important issues regarding teaching formation. This experience also explores a process of multiple learning experiences. From the political point of view, it proves that projects of innovation in education do not only belong to the field of pedagogic technical improvement. From the point of view of formation of teachers, workshops became a space in which participants enquired on the reasons and goals of its decisions while teaching. More specifically in teaching of written language, the social scope of written culture and the knowledge used by students while interacting with different texts are analyzed, trying to give an account of the potential of the content and concepts used, and respecting the knowledge of the alumni, both youngsters and adults.

This experience was deployed in different institutional spaces: college, where workshops with teachers, students and researchers were performed, and institutions belonging and not belonging to the school system, where teachers and pedagogues worked along with youngsters and adults.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo resume una experiencia de extensión universitaria¹ desarrollada en la ciudad de Córdoba (Argentina) durante el año 2004², proyecto del que formaron parte docentes de nivel primario de jóvenes y adultos, participantes de experiencias de educación no formal y estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de dicha universidad.

Se trata de un trabajo que articula acciones de investigación, formación docente y desarrollo curricular para jóvenes y adultos, cuyos anclajes institucionales son: el seminario «Alfabetización y Educación Básica» (Licenciatura en Ciencias de la Educación) y el programa de Educación de Jóvenes y Adultos, área de Educación del Centro de Investigaciones «María Saleme de Burnichón», de esa casa de altos estudios.

La propuesta recupera desarrollos de diferentes proyectos de investigación y prácticas de intervención en los que participamos, entre los cuales hacemos referencia a los proyectos «La oferta de nivel primario de jóvenes y adultos en Córdoba» (2002-2004), y «Jóvenes y adultos en espacios sociales urbanos y rurales: contextos de cultura escrita, alfabetización y conocimientos»³. Retoma también enfoques teóricos y metodológicos de la propuesta curricular para el nivel primario de la modalidad⁴, desarrollados entre los años 1992 y 1995 y distintos proyectos de extensión relacionados con la problemática de la alfabeti-

¹ El proyecto «Construcción colectiva de cuadernillos de lectura y estrategias de enseñanza de la lengua en centros educativos de jóvenes y adultos», fue seleccionado en la Convocatoria de Proyectos de Transferencia de Investigaciones Educativas al Aula 2003 y financiado a partir del Convenio de Acuerdo Interinstitucional firmado entre la Agencia Córdoba Ciencia, el Ministerio de Educación, la Academia Nacional de Ciencias y la Universidad Nacional de Córdoba.

² El análisis de esta experiencia se publicó en el libro *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*, de M. del C. Lorenzatti (2005), Córdoba, Argentina.

³ El primero de estos proyectos se desarrolló entre marzo de 2002 y marzo de 2004 y fue financiado por el programa Cyril O. Houle (Universidad de Georgia, EE.UU). Formó parte del proyecto «Los factores y procesos que dan cuenta de la relación entre la demanda y la oferta de la educación de jóvenes y adultos en Córdoba», dirigido por M. T. Sirvent; el segundo se desarrolla desde febrero de 2004 y ambos tienen lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

⁴ Hacemos referencia al Proyecto de Desarrollo Curricular de Nivel Primario de Adultos, desarrollado en el Ministerio de Educación de Córdoba, Argentina.

zación, entre los que destacamos especialmente la línea de trabajo e investigación con las escuelas granjas para jóvenes en riesgo social.

Estas experiencias de investigación y transferencia de conocimientos fueron la base para la identificación de dos problemas: por un lado, la ausencia de formación docente específica para los maestros que se desempeñan en el nivel primario de jóvenes y adultos y, por otro, el problema de la ausencia de textos didácticos para trabajar con los alumnos. Nos propusimos generar espacios de reflexión y debate en torno a la problemática de la formación docente y la enseñanza de la lengua.

En primer término, presentaremos el contexto político de la modalidad de educación de adultos, el contexto institucional de las prácticas docentes y las características de los destinatarios, y, posteriormente, abordaremos algunos aspectos conceptuales que enmarcaron y orientaron nuestras acciones. A continuación, detallaremos aspectos metodológicos contemplando puntos centrales en la formación de los maestros para concluir haciendo referencia a los logros alcanzados, problemas detectados y desarrollos actuales, que nos permiten seguir profundizando en nuestra propuesta de trabajo con maestros de jóvenes y adultos en nuestra región.

2. CONTEXTOS DE TRABAJO

El proyecto desarrollado tuvo distintos escenarios institucionales: por un lado, el **espacio universitario**, donde se realizaron los talleres con docentes, estudiantes e investigadores. Por otro lado, **las instituciones escolares y no escolares** donde los maestros y formadores implementaron la experiencia con los jóvenes y adultos. Cada uno de estos espacios presenta características institucionales diferentes.

Nuestro punto de partida es considerar que la práctica docente se encuentra entramada en un proyecto político que proporciona condiciones y posibilidades determinadas en función de los contextos donde se desarrolla la misma. En este sentido, destacamos que la educación de jóvenes y adultos en Argentina, a partir de la Ley Federal de Educación (n.º 24.195) del año 1993, formó parte de Regímenes Especiales junto a la educación artística y la educación especial y durante seis años no se especificaron las razones de esta decisión política. En septiembre del año 1999 se firmó en el Consejo Federal de Educación el Acuerdo Marco A

21, que constituye la **primera regulación normativa** con respecto a la educación de jóvenes y adultos en la Reforma Educativa del país. En este documento (A 21), se define la inclusión de la modalidad en los Regímenes Especiales, entendiéndolo como un «conjunto de oferta educativa que demanda **adaptaciones** al sistema educativo regular». Del análisis de la documentación gubernamental nacional establecemos que, en términos regulativos, más que una adaptación *es una homologación* con el sistema educativo regular. Esto significa que se realiza un traslado mecánico de los principios y lineamientos de la Transformación Educativa del sistema educativo a la educación de jóvenes y adultos, sin considerar sus notas distintivas y específicas (Lorenzatti, 2005). Sin embargo, esta proposición no agota el análisis de lo que realmente sucede en las escuelas o centros educativos, sino que esta mirada confronta con la **heterogeneidad de los espacios institucionales y los sujetos involucrados** en los mismos, tanto alumnos como docentes. Entendemos a la institución escolar como proceso y producto de construcción social (Rockwell, 1985), donde las políticas estatales organizan a la institución mediante normas que rigen y unifican su organización y actividades, pero no determinan totalmente las prácticas porque se consideran también los procesos de apropiación de usos y costumbres de los sujetos que participan en ella. En este sentido, en una de las investigaciones mencionadas⁵ pudimos observar la incorporación de diferentes proyectos estatales, de corte asistencialista que se interrelacionan y convierten a estas escuelas en escenarios donde el Estado ofrece respuestas como «parches» a los problemas, sin proponer medidas y acciones específicas para el sector, en medio del recorte presupuestario general. Este Estado no ofrece respuestas, entre otras cuestiones, a lo siguiente:

- A la ausencia de formación docente porque las maestras mencionan «no recibir información ni capacitación específica» para el cargo que ocupan.
- A las decisiones en materia de desarrollo curricular para la modalidad.
- A las designaciones de supervisores de la modalidad para que puedan acompañar a los docentes en sus dudas y en sus planteamientos específicos de la práctica.

⁵ «La oferta de nivel primario de jóvenes y adultos en Córdoba (Argentina)» (2002-2004).

En este marco político, nuestro trabajo se desarrolló con seis maestros de nivel primario de jóvenes y adultos y con dos maestras que oficiaban como formadoras de un grupo de mujeres que asistían a un curso en una ONG.

3. DESTINATARIOS DEL PROYECTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Los destinatarios de este proyecto fueron los jóvenes y adultos, en un doble sentido: por un lado, los docentes involucrados en esta propuesta de formación específica, y por otro, los estudiantes y participantes de espacios escolares y no escolares, y en él participaron docentes de la modalidad adultos, insertos en el sistema educativo formal y docentes que desarrollan prácticas en organizaciones no gubernamentales. De ellos, una maestra de grado y una maestra de música, desarrollaron la experiencia en dos instituciones diferentes: una escuela nocturna y un Centro de Apoyo Pedagógico⁶ y otros dos maestros trabajaron en una ONG.

En relación con la formación docente señalamos que los docentes de nivel primario de jóvenes y adultos son maestros, formados inicialmente para trabajar con niños, que a su vez, trabajan en las escuelas primarias regulares con niños. No hay una política de formación docente que los incluya. Esta situación, asociada a la carencia de documentación escrita (libros, materiales de divulgación, textos), acentúa la precarización del trabajo docente en cuanto a las metodologías de enseñanza y aprendizaje con los grupos de alumnos. Con respecto a estos últimos, en su mayoría son jóvenes que no logran insertarse en espacios laborales formales, que no tienen trabajo, o bien están insertos en el sistema informal de la economía.

20

4. CONCEPTOS QUE ORIENTARON EL TRABAJO

Un concepto central en esta propuesta es el de «**formación docente**» entendido como un proceso permanente. Saleme (1977, p. 46)

⁶ Estas instituciones presentan orígenes disímiles (provincial y nacional respectivamente), y organizaciones distintas (presencial y modalidad a distancia), entre otras diferencias.

considera que este proceso debe «capturar el valor y proyección de la práctica desde la propia práctica» lo que significa «apropiarse del corpus teórico del propio campo». Este abordaje conceptual de la propia práctica implica incorporar conocimientos que ayuden al análisis de diversas situaciones relacionadas con la institución, con los alumnos y con el conocimiento y la posterior toma de decisiones de los docentes. Esta posición conlleva una diferencia específica con respecto a los modelos de formación docente que hoy se desarrollan desde distintos mecanismos y estrategias institucionales, donde se actualiza a los docentes sobre cambios en el manejo de los conocimientos o las maneras de enseñar o formas de aprender, muchas veces de manera descontextualizada.

En trabajos anteriores planteamos que «la **práctica del docente** de adultos se construye a partir del contexto sociopolítico en el que se desarrolla, de las condiciones institucionales de trabajo, de la formación básica y específica recibida y de las características de su grupo de alumnos» (Lorenzatti, 1997). Cragnolino (2001) agrega a esta conceptualización la importancia de considerar las trayectorias sociales (de clase) de los maestros.

Desde una perspectiva de trabajo centrada en los sujetos destinatarios de estas prácticas educativas, Saleme (1994) considera que elaborar una **propuesta curricular** supone ofrecer un tipo de educación que satisfaga las necesidades y expectativas de un sector que históricamente ha ido perdiendo poder de decisión, calidad de vida y autonomía de pensamiento. Por ello, es necesario **contextualizar el problema en tiempo y espacio físico y social**. Es decir, analizar en qué medio sociopolítico, con qué sujetos y en qué contextos se desarrollan estas prácticas educativas porque « [...] la construcción del conocimiento en estos sectores tiene y mantiene 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, 1997, p.138).

Vygotsky (1994), desde el enfoque histórico-cultural sostiene que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales. Considera que en la relación cotidiana con el contexto, los sujetos construyen los **conceptos cotidianos**, ya que estos son resultado de la experiencia inmediata, individual, visual del niño, tras la cual se halla la realidad visual y palpable. Los **conceptos científicos** son aportados por la escuela, por el maestro y colaboran en la construcción de la conciencia humana (Luria, 2001). Esta perspectiva nos invita a encontrar los lazos

en la estructura interna de los procesos de formación de conceptos, en el uso significativo de las palabras, en los modos de apropiación de las palabras nuevas que designan nuevas situaciones, nuevos hechos de la vida de las personas. Es tarea del maestro tender puentes entre estos conocimientos cotidianos que los alumnos construyen sobre la realidad y el conocimiento científico, en tanto conocimiento analizado y presentado como conocimiento a enseñar.

En esta línea de análisis consideramos a la **alfabetización y la lengua escrita** como prácticas sociales más que como un conjunto de destrezas centrado en la manipulación mecánica de elementos aislados del texto. Ubicadas en un contexto específico, se vinculan estas prácticas con la lengua oral de otra manera reconociendo que el desarrollo y el uso del lenguaje se alimenta tanto de la lengua oral como de la lengua escrita y que son las múltiples experiencias orales y escritas en el mundo social las que conforman la competencia comunicativa (Kalman, 2004). La autora construye dos categorías importantes: **disponibilidad y acceso** de la lengua escrita, para distinguir la distribución de los materiales propios de la lengua escrita, por un lado y a los procesos sociales subyacentes a su apropiación, disseminación y uso, por otro lado.

22

Las implicancias pedagógicas de esta concepción se centran en un proceso real de trabajo sobre textos «verdaderos» que respondan a verdaderas necesidades. Implica pensar no en un texto «terminado» que el docente corrige para devolver una calificación, sino en un recorrido de pruebas, en un texto vivo, que se va armando en base a correcciones compartidas, críticas mutuas, cambios y fluctuaciones. Textos vivos de una lengua viva. No una «clase» de lectura o escritura, sino lectura y escritura en todas las clases.

En el plano metodológico, Furlán (1993) considera que es algo más complejo que una derivación técnica de una determinada teoría del aprendizaje. Se trata de dar cuenta del proceso social que se despliega en el espacio de la institución educativa y de esta manera se define, explícita o tácitamente, un modelo de sociedad y escuela que se pretende construir. Contenido educativo y método de enseñanza son dos aspectos de un proceso unitario. Este proceso metodológico implica, según el autor, cinco procesos básicos:

- La estructuración del contenido como estructura metodológica.

-
- La estructuración de las actividades que realiza el estudiante.
 - La organización de los materiales (textos).
 - La organización de las interacciones entre los miembros de la situación educativa.
 - La sistematización del proceso educativo.

Este enfoque y esta manera de pensar la organización de la tarea docente posicionan al maestro de otra manera, en artífice de su tarea, y lo diferencian de la posición del docente como transmisor de conocimientos y como «mediador entre la fundamentación y la instrumentación» (Remedi, 1993).

Según Edelstein (1996) se trata de un proceso de **construcción metodológica** donde se produce una articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de esta por parte de los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.

5. EJES DE LA PROPUESTA

La propuesta de organización del conocimiento en los centros educativos de jóvenes y adultos consiste en la construcción de **núcleos conceptuales** que denoten las distintas problemáticas que los alumnos atraviesan en la realidad de su vida cotidiana. Se trata de nociones básicas que posibilitan la relación entre las distintas áreas. Básicas en el sentido de conocimiento de uso, aquel que le permite al sujeto poder cuestionarse sobre el por qué y el para qué de los hechos o fenómenos y le brinda la posibilidad de relacionar los procesos inmediatos y mediatos; de ninguna manera avalamos el concepto de contenidos mínimos en el sentido de elementales. Entendemos que los núcleos conceptuales favorecen un abordaje teórico al problema identificado y superan el concepto de situación o núcleo problemático.

En esta propuesta pedagógica sugerimos a los maestros realizar un **análisis del contexto (sociopolítico y económico e institucional)** donde se desarrolla la experiencia educativa, e identificar la situación problemática que será abordada conceptualmente, teniendo en cuenta los prin-

cipios y contenidos curriculares de la modalidad. En el caso particular de educación de adultos, hay escasez de desarrollo académico, sin embargo, los maestros conocen los desarrollos de otros niveles educativos.

El núcleo conceptual puede ser construido a modo de proposiciones y/o preguntas y se hace necesario señalar los **conceptos que lo delimitan y explican**. A partir de la selección de los conceptos principales es preciso establecer **jerarquización entre los conocimientos** a enseñar y determinar el grado de profundidad según los ciclos en los que estén los alumnos. En relación con el concepto básico se presentan otros conceptos, llamados conectados, que cumplen la función de dar a aquel mayor amplitud y profundidad, posibilitando una mayor comprensión del concepto central (Remedi, 1993).

Este paso demanda a los docentes conocimientos variados, no sólo de las disciplinas a enseñar sino también de las relaciones lógicas y los procedimientos metodológicos que las constituyan. Por ejemplo, los niveles de complejidad lógica que están presentes en la estructura conceptual (datos, conceptos, principios y sus relaciones deductivas, inductivas, descriptivas) y, en relación con estos datos, cuáles serían las operaciones cognitivas que desarrollarían los alumnos (Furlán, 1993).

24

En términos metodológicos, significa que los maestros pueden proponer actividades experienciales que promuevan **aprendizajes significativos** que faciliten procesos interactivos entre los pares, entre los alumnos y otros miembros de la institución escolar, otros centros de participación social existentes en el barrio y/u otros contextos.

Estas actividades de aprendizaje implican **el trabajo con distintos tipos de textos**, actividades de lectura colectiva, creación de situaciones para el uso de materiales complementarios al texto. Esto se constituye en un problema sentido por los maestros de jóvenes y adultos que denuncian la ausencia de textos para trabajar con los alumnos. Sin embargo, las últimas investigaciones del campo (Kalman, 2004; Hernández, 2003) dan cuenta de una variedad de textos que existen, y que se encuentran disponibles en los distintos espacios sociales que, a su vez, los maestros desconocen.

6. ENCUADRE METODOLÓGICO DE LA EXPERIENCIA

El proceso metodológico contempló diferentes planos de implementación en distintas instituciones. Por un lado, en la universidad, se enfatizó el trabajo colectivo con los maestros en el análisis conceptual de su práctica. Por otro lado, en las tres instituciones concretas (dos centros educativos y una ONG) se desarrolló, junto a los alumnos, jóvenes y adultos, la propuesta de trabajo elaborada en los talleres.

6.1 EN LA UNIVERSIDAD

En este proyecto de trabajo nos interesó especialmente la relación que el docente establece con el conocimiento a enseñar. Intentamos brindar a los maestros herramientas teóricas y metodológicas para que pudieran reflexionar acerca del sentido de la enseñanza, es decir, del para qué seleccionó y organizó tal contenido para este grupo de alumnos, según sus intereses y saberes. Pretendimos ofrecer pistas para superar la posición del docente transmisor de contenidos que elaboran otros, precisamente «los expertos en otros ámbitos».

Se realizaron diez talleres, con una frecuencia mensual, porque entendemos que el taller se constituye en un espacio de trabajo que posibilita, junto al aporte de maestros y estudiantes en este caso particular, la objetivación de la práctica docente y la posibilidad de resignificarla. Edelstein (2000, p. 7) visualiza al taller como «un dispositivo analizador que permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolas, obligándolas a hablar, a decir lo tantas veces dicho en el aula sin palabras». A su vez, se erige como un espacio para pensar y pensarse, recuperando los conocimientos que disponen los maestros y que constituyen el punto de partida de nuevas construcciones conceptuales.

En cada taller se trabajaron ejes conceptuales: se reflexionó sobre la tarea y la función del docente de adultos, la reconceptualización de alfabetización y cultura escrita a la luz de los debates actuales y de la realidad de los grupos de alumnos; la interacción con los textos específicos de enseñanza de la lengua y la presentación de nuestra propuesta de trabajo, fundamentando la construcción de los núcleos conceptuales; su relación y coherencia con los textos y las actividades para proponerle a sus alumnos.

En cada encuentro se entregaron materiales de lectura y guías de trabajo que los maestros desarrollaron a fin de construir el núcleo conceptual que desarrollarían posteriormente con su grupo de alumnos. En este nivel, los talleres contemplaron la realización de un diagnóstico de la zona/región con el objetivo de obtener información que les permitiera una lectura del contexto; la indagación acerca de los inicios y la historia de la institución escolar donde se desarrollan las prácticas; el conocimiento sobre las relaciones interinstitucionales que se despliegan desde la escuela o el centro educativo; la caracterización del grupo de alumnos. Con esta información sistematizada por centro educativo, los maestros seleccionaron colectivamente, los conceptos centrales que permitían abordar las problemáticas detectadas. Aquí podemos localizar la génesis y el proceso de construcción de los núcleos conceptuales. Es necesario mencionar que para esta instancia fueron considerados los intereses de los alumnos y lo que los docentes consideraban prioritario trabajar con los jóvenes y adultos, a la luz de un documento curricular que el Ministerio de Educación entregó a modo de borrador.

A partir de esta selección, los maestros decidieron sobre la secuencia y organización de los contenidos de ciencias y lengua, los textos que cada núcleo conceptual requería para su implementación en el aula y las actividades que propondrían a sus alumnos.

26

Con respecto a los materiales de trabajo en esta experiencia, los docentes entregaron cuadernos y/u hojas para que los alumnos realizaran las tareas y pudieran ser entregadas como documentos que luego analizamos en los talleres y, además, como insumo para nuestra investigación.

La organización de los contenidos en núcleos conceptuales no significó un abordaje fácil para los maestros. Demandó un trabajo de asesoramiento específico en la selección de los conceptos, los contenidos, los textos elegidos y las actividades propuestas a los alumnos. Los obstáculos que se presentaron estuvieron relacionados con los modos de pensar la selección de los contenidos a partir de problemas de los docentes y no de los alumnos y su abordaje en términos curriculares.

6.2 EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

A partir del cuarto taller, algunos de los participantes lograron implementar los núcleos conceptuales en dos centros educativos y en una ONG. En este apartado presentaremos, a modo de ejemplo, la experiencia

desarrollada por una maestra que trabajó en dos centros educativos, con dos grupos de alumnos con características diferentes: uno compuesto por nueve jóvenes de 14 a 22 años y dos adultos que asisten todos los días, de lunes a viernes, presentando una modalidad presencial. En función de la realidad que viven estos alumnos, la maestra argumenta: «Ninguno de los alumnos tiene empleo formal, todos son subempleados, changarines o desocupados. Uno solo de ellos pudo insertarse en el plan Primeros Pasos (provincia)» (Registro del taller, junio de 2004).

El otro grupo corresponde a mujeres que asisten dos veces a la semana al Centro de Apoyo Pedagógico y está constituido por señoras que tienen conocimiento de la lectura y escritura pero no están en condiciones de acceder a los módulos de trabajo de esta modalidad. Se trata de doce mujeres entre 50 y 75 años. «No son analfabetas, hicieron hasta 2.º o 3.º grado cuando eran chiquitas, suman, leen, restan, dividen, pero no pueden trabajar solas y empiezan a copiar, no pueden acreditar» (Registro del taller, junio de 2004).

En estos grupos la maestra construyó, en forma colectiva con la ayuda y aportes de los participantes de los talleres, el núcleo conceptual **«Cómo nos organizamos para conseguir y/o generar trabajo»**. Para abordar el concepto «trabajo», la docente decidió enseñar: «tipos de trabajos», «los derechos del trabajador», «los seguros del trabajo» y «las condiciones laborales», entre otros.

7. CONTEXTO, VÍAS DE ACCESO Y MODALIDADES DE APROPIACIÓN DE LA LENGUA ESCRITA

Consideramos que los conocimientos que circulan en clases de centros educativos de jóvenes y adultos dan cuenta de procesos sociales más amplios donde se intercalan los espacios sociales rurales y urbanos, las políticas económicas de cada época y las expectativas y deseos que hoy manifiestan tanto los jóvenes como las mujeres que participaron en esta experiencia. Por esta razón, a partir de los registros realizados por la maestra podemos dar cuenta del lugar del contexto, las vías de acceso y modalidades de apropiación de la lengua escrita. A partir de las relaciones entre ellos, entre ellos y la maestra, entre ellos y los textos y los propósitos de uso de la lengua escrita, los jóvenes y las mujeres pusieron en juego sus conocimientos alrededor del concepto «trabajo» en relación

con sus historias de vida, su relación con los demás, sus experiencias laborales y sus conocimientos sobre sí mismos.

Es importante señalar que en el grupo de alumnos jóvenes se incorpora el **contexto barrial** como contexto de alfabetización local, se considera la disponibilidad de cultura escrita que existe en los lugares próximos a la escuela para desarrollar procesos de alfabetización. En la recorrida realizada los jóvenes pudieron expresar sus conocimientos sobre las consecuencias de la cultura escrita. Por ejemplo, descubrieron dos fábricas y algunos negocios que no estaban identificados, es decir que no contaban con carteles que informaran sobre su presencia. Esto provocó comentarios en el grupo acerca de las obligaciones impositivas de los dueños ya que, en la medida en que no se individualizara tal negocio, es probable que no se pagaran los impuestos correspondientes. Es interesante reconocer los conocimientos que los alumnos tienen del mundo social, del pago de impuestos y su relación con la letra escrita.

En cuanto a las **vías de acceso** a la cultura escrita, es decir, las relaciones con otros lectores y escritores, con los textos, con el conocimiento de la cultura escrita y los propósitos, destacamos un abordaje diferente al concepto «trabajo» a partir de la articulación con el género musical, lo cual se realizó solamente en el grupo de mujeres porque la maestra consideró interesante intensificar la mirada en el trabajo femenino. Dado que el grupo de alumnas formaba parte del taller de *folklore* y canto del centro educativo se abordó el núcleo conceptual conjuntamente con la maestra de música, en virtud de la importancia de trabajar otros géneros textuales, en este caso, la letra de una canción. Una de las canciones seleccionadas fue *Trabajo, quiero trabajo* de Yupanqui y Razzano, que suscitó conversaciones acerca del **estilo de la canción y la explotación que denuncia**, desatando recuerdos de infancia, especialmente relacionados con el trabajo infantil y la ausencia de escolaridad, manifestando sobre lo «duras» que habían sido sus madres no enviándolas a estudiar y haciéndolas trabajar encerrando animales en el campo o en tareas extenuantes. Una de las alumnas habló de la tristeza que le daba pensar en el campo, en la pobreza, en la niñez. Interesó especialmente con esta canción promover la reflexión sobre la actualidad de la letra en la situación política y económica de la Argentina.

La consideración de los conocimientos cotidianos que presentan los alumnos es fundamental a la hora de repensar la práctica del docente, porque pareciera que cuando se ofrece la posibilidad de abordar un conocimiento nuevo, tanto los jóvenes como las señoras inmediata-

mente sacan conclusiones, relacionándolo con su contexto, con su propia historia. Destacamos la importancia de fomentar la participación, la expresión de los distintos puntos de vista frente a un problema, la colaboración y la solución colectiva de problemas, contribuyendo, de esta manera a la construcción social del conocimiento.

8. CONSIDERACIONES FINALES

Esta experiencia da cuenta de un proceso de aprendizajes múltiples. Desde el **plano político** nos muestra que los proyectos de innovación educativa no pertenecen sólo al campo técnico pedagógico. Acordamos con Ezpeleta (2004, p. 406) que:

Las innovaciones son inseparables de los contextos y procesos institucionales entre los que deben encontrar su lugar, por ello su construcción adquiere un carácter político. Tan político como las orientaciones y decisiones de gobierno que le dan origen y como el tipo de estructuras que su realización compromete, entre ellas las formas de la administración que sustenta la gestión de las escuelas así como el gobierno y organización de estas que forman parte de su cultura, sus prácticas y su hacerse cotidiano.

29

Nos propusimos capturar el valor de la práctica docente desde el análisis del quehacer pedagógico. Como plantea Saleme, (1997, p. 48):

[...] intentamos transitar junto a los docentes por otros caminos que proporcionen una autonomía de pensamiento y acción, desviándonos de la clásica normativa de un nuevo orden abstracto.

Desde el **plano de la formación docente**, los talleres se constituyeron en espacios donde los participantes demandaron e interpelaron a sus compañeros para que expliciten los por qué y los para qué de sus decisiones en torno a sus prácticas. Los procesos de aprendizaje que se desarrollaron en estos talleres se relacionaron con:

- El análisis del contexto sociopolítico e institucional en el que se desarrolló la experiencia.
- La construcción social de conocimientos realizada entre pares y estudiantes.
- La escritura de su propia práctica como una estrategia de formación docente. En este sentido, el registro de las

prácticas fue importante porque permitió a los maestros la resignificación de su trabajo en un doble sentido: valorizando el ejercicio de reflexionar sobre la construcción de su propia práctica y atendiendo los procesos de construcción de conocimientos de los alumnos.

La necesidad de escribir las decisiones que cada docente tomó para definir los núcleos conceptuales, seleccionar los contenidos y su organización, los textos y las actividades a desarrollar en cada centro educativo significó posicionar al docente como hacedor de su propia práctica, responsable de las decisiones adoptadas. Se refuerzan, de esta manera, los procesos de participación real en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, «recuperando la posibilidad de analizar la intencionalidad que puede subyacer en su propia práctica» (Saleme, 1997, p. 71).

Desde el **plano metodológico-didáctico**, este trabajo también permitió acceder a los conocimientos que los jóvenes y adultos tienen alrededor de los conceptos abordados y que, al ser confrontados por nuevos conceptos que presenta la maestra, se resignifican dando lugar a diferentes procesos de apropiación. No se trata de una cuestión azarosa, consideramos que estos procesos son producto de la intervención intencional del docente. La tarea de enseñar lleva implícita el acompañamiento de los alumnos en la adquisición y reinterpretación de los conocimientos necesarios para comprender la realidad en la que viven y actuar sobre ella.

Específicamente, en la **enseñanza de la lengua escrita** nos propusimos analizar las dimensiones sociales de la cultura escrita, los conocimientos puestos en juego por los alumnos al interactuar con los diferentes textos procurando dar cuenta de la potencialidad de los conceptos y contenidos trabajados. Uno de los aportes al grupo de maestros de la modalidad fue la consideración de las diferentes vías de acceso a la cultura escrita en las prácticas docentes. En las propuestas analizadas se observa que la responsabilidad del acceso a la cultura escrita estuvo a cargo de los maestros cuando seleccionaron los conceptos a trabajar, las estrategias metodológicas, las actividades propuestas a los alumnos y los textos leídos.

En relación con la **selección de textos** en los proyectos desarrollados hubo una vacante en los textos ficcionales, fundamentales para trabajar con los alumnos porque desarrollan la creatividad. Nos preguntamos a qué se debe esta ausencia en las prácticas docentes. Pareciera que el carácter de remedio que históricamente asumió la educación de

jóvenes y adultos dentro del sistema implica dejar de lado los textos ficcionales; quizás se considera que no aportan un contenido útil, tal como lo hacen otros contenidos de lengua y/o matemáticas y/o ciencias. Por otra parte, ¿qué lugar ocupa la enseñanza de los textos ficcionales en los programas de formación docente?, ¿qué importancia se otorga a este contenido dentro de las propuestas formativas?, ¿son considerados por los maestros como un contenido a enseñar? Entendemos que aumentar el canon literario en los programas de formación docente se constituye en un requisito para la formación de los maestros de jóvenes y adultos particularmente.

Una de las limitaciones de este trabajo de investigación y extensión universitaria fueron las condiciones laborales del equipo coordinador y de los mismos maestros participantes, ya que por un lado, el subsidio de las entidades financiadoras no contempló salarios para el desarrollo de esta actividad y por otro, los maestros acreditan dos o más empleos (en el sistema educativo o fuera de él). Una de las consecuencias de estos condicionamientos estuvo relacionada con la ausencia de observaciones de clases. Esta situación implica un recorte en el análisis de la experiencia ya que la sistematización se realizó a partir de la lectura de los registros de los maestros, de las producciones de los alumnos y del análisis de las participaciones de los docentes en los talleres a partir de los registros fílmicos de cada encuentro o taller.

Dos años después de realizar la experiencia consideramos que el **carácter innovador** de la misma estuvo centrado en dos cuestiones básicas: el posicionamiento que tomamos en torno a los procesos de formación docente y la construcción colectiva del proyecto. Cuando estamos atravesando momentos sociales de mayor individualismo y competitividad, queremos remarcar el carácter profundamente colectivo de las decisiones tomadas en el desarrollo de esta experiencia de intervención pedagógica. Decisiones que se enmarcaron en orientaciones realizadas desde el equipo responsable a los docentes para ayudar a preguntarse acerca de su propia práctica. No nos propusimos inundar de conocimiento elaborado a los maestros sino considerar que la innovación se centra en la posibilidad de abrir preguntas para encontrar múltiples respuestas que otorguen sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje generados y desarrollados en el aula. Orientamos a los docentes a reflexionar sobre la significación que asumen los conocimientos para los grupos de alumnos; no sólo importa el contenido, la actividad y el texto seleccionado sino el para qué y el por qué de esta selección en un marco de respeto mutuo y autonomía entre los participantes.

Fueron muchas las aportaciones, que entendemos, implicó este proyecto de intervención desarrollado con los maestros durante el año 2004: significó en primer lugar, en términos de formación docente, abrir un espacio de intercambio y confianza entre investigadores, estudiantes y maestros que favoreció la construcción de conocimientos en un área escasamente investigada y aportó elementos para pensar propuestas de intervención pedagógica de la modalidad. En segundo lugar, la posibilidad de profundizar los estudios acerca de lo que sucede en las aulas con jóvenes y adultos y en otros espacios no formales en relación con la cultura escrita. Es decir, hizo posible analizar las manifestaciones de los alumnos con respecto a los distintos textos trabajados y dar cuenta de las dimensiones sociales de la cultura escrita. En tercer lugar, visualizar que el concepto de «contexto» en que se desarrollan las prácticas excede el espacio físico, y se refiere a un espacio dinámico que los sujetos construyen a partir de sus interacciones con propósitos específicos.

Se trata de un proyecto que se puede volver a desarrollar con otros maestros, en otros contextos. Entendemos que la difusión de este tipo de experiencias favorece la participación de los maestros en los debates actuales sobre la intervención pedagógica con los jóvenes y adultos. Y en este sentido, ayuda a generar propuestas donde se reconozcan los saberes que los alumnos traen al espacio escolar; donde se consideren las estrategias propias que los adultos construyeron en su vida para resolver determinadas situaciones y se profundiza lo que cada uno de ellos ya sabe. Esta situación implica no sólo trabajar en la socialización de los saberes al interior del grupo y en la generalización con respecto a las exigencias escolares y sociales, sino plantear fuertemente el problema del sentido de los saberes. En este punto, el maestro ocupa un lugar primordial en la incorporación de otros nuevos conocimientos que aporten elementos conceptuales a lo que el alumno sabe y conoce desde la lógica pragmática. Este abordaje globalizador, que supera la sumatoria de técnicas y procedimientos, mantiene el punto de mira y referente organizador fundamental **al alumno y sus necesidades educativas**.

32

A modo de cierre, quiero recuperar estas palabras de María Saleme (1997, p. 50), cuando plantea:

Una propuesta innovadora, roza el territorio de la utopía, requiere sosegado y cauteloso al tiempo que descarnado análisis del modelo cultural que se impone a través del proyecto educativo en ejecución.

BIBLIOGRAFÍA

- CRAGNOLINO, Elisa (2001): *Educación y estrategias de reproducción social. Un estudio de casos en unidades domésticas de origen campesino*. Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires, mimeo.
- EDELSTEIN, Gloria (1996): «Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo», en A. Camilloni y otros: *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós, pp. 75-89.
- (2000): «Un análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente», en *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE)*, año IX n.º 17. Buenos Aires: Miño y Dávila - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA), pp. 3-7.
- EZPELETA MOYANO, Justa (2004): «Innovaciones educativas: reflexiones sobre los contextos en su implementación», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Revista Temática, abril-junio 2004, vol. 9, n.º 21, pp. 403-424.
- EZPELETA MOYANO, Justa y ROCKWELL, Elsie (1985): «Escuela y clases subalternas», en M. de Ibarrola y E. Rockwell (comps.): *Educación y clases populares en América Latina*. México: DIE-CINVESTAV.
- FURLÁN, Alfredo (1993): «Metodología de la enseñanza», en A. Furlán y otros: *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. México: UNAM, pp. 61-83.
- HERNÁNDEZ FLORES, Gloria (2003): «Juventud y cultura escrita: prácticas juveniles de escritura», en *Revista Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, octubre-diciembre 2003, n.º 6, pp. 20-23. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- KALMAN, Judith (2004): *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres en Mixquic*. México, DF: Secretaría de Educación Pública - UIE - Siglo XXI Editores.
- LORENZATTI, María del Carmen (1997): «La práctica del docente de nivel primario de adultos: una historia a conocer, un camino a descubrir». Tesina para acreditar la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- (2005): *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*. Córdoba, Argentina: Ferreyra.
- LURIA, A. R. (2001) «Rehabilitación de funciones a través de la reorganización de los sistemas funcionales», en L. Quintanar (ed.): *Problemas teóricos y metodológicos de la rehabilitación neuropsicológica*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- REMEDI, Eduardo (1993): «Construcción de la estructura metodológica», en A. Furlán y otros: *Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior*. México: UNAM, pp. 39-60.

SALEME, María (1994): «Sistematización de talleres con educadores de adultos», mimeo.

— (1997): *Decires*. Córdoba, Argentina: Vaca Narvaja.

VYGOTSKY, Lev (1994): *Pensamiento y lenguaje. Teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Quinto Sol.

Documentos de trabajo

1. Cuadernos de campo de las maestras.
2. Ministerio de Educación de Nación, Acuerdo Marco A 21 (setiembre de 1999).
3. Registros de observaciones realizadas en los talleres con los maestros (febrero a diciembre de 2004).
4. Registros fílmicos de los talleres.