

## Educación de Jóvenes y Adultos: una experiencia de co-formación docente continua

**Carla Betsabé Cotta Carrizo**  
carlacotta15@gmail.com

**María Laura Pinotti**  
marialaurapinotti@gmail.com

Licenciatura en Ciencias de la Educación  
Directora de TFL: Mariana A. Tosolini  
Recibido: 27/06/19 - Aceptado: 07/10/19

---

### Resumen

El presente artículo comparte los resultados de la investigación realizada como Trabajo Final de la Licenciatura en Ciencias de la Educación titulada: "Educación de Jóvenes y Adultos: una experiencia de co-formación docente continua".

En este trabajo mostramos los recorridos de dos instituciones de Nivel Superior: una no universitaria y la otra universitaria, que llevaron juntas una propuesta de formación docente específica para la modalidad de jóvenes y adultos.

A partir de los avances y resultados que se fueron desarrollando en la investigación pudimos formular dos ejes claves que dan cuenta de las conclusiones del trabajo. Por un lado, analizamos el tipo de vinculación establecida entre ambas instituciones. Por otro lado, la propuesta de formación docente en su carácter de dispositivo pedagógico de formación específica para la modalidad de jóvenes y adultos.

Desde un enfoque socio-antropológico se trabajó con el entrecruzamiento de las dimensiones política, institucional y pedagógica, lo que permitió abordar el objeto de estudio desde un análisis interpretativo. Nuestros objetivos se basaron en reconstruir una experiencia de co-formación docente continua y el proceso de organización e implementación de un Postítulo de Actualización docente en Educación de Jóvenes y Adultos.

En este marco se analizó el contexto de la reforma educativa del 2003, en la cual las instituciones consolidan sus identidades institucionales en relación a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA).

A través de la reconstrucción de los procesos de ambas instituciones en relación a la EPJA, reconocimos que sus identidades institucionales compartían características comunes que se constituyeron en las condiciones objetivas para el encuentro entre las instituciones. Se establece entre estas un vínculo de co-formación docente que comprendemos como innovador en el marco de las políticas educativas.

En la dimensión pedagógica, analizamos la propuesta de formación docente desde la categoría dispositivo pedagógico. Nos interesó comprender las prácticas y concepciones que orientaron la configuración de esta experiencia formativa, cómo se concibió la formación docente y las prácticas de los sujetos que participaron de la misma.

---

**Palabras clave:** Identidad institucional - Co-formación docente - Dispositivo pedagógico.

---



## 1. Introducción

En nuestra investigación analizamos los procesos de organización e implementación de un Postítulo de Actualización en Educación de Jóvenes y Adultos. El mismo se realizó de modo conjunto entre un Instituto de Formación Docente (IFD) y un Equipo de investigación, del área de educación, del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía Y Humanidades (CIFYH), de la Universidad Nacional de Córdoba, entre los años 2007-2010.

Nuestro trabajo se inscribió en un proyecto más amplio de investigación: "Educación de jóvenes y adultos: sujetos, conocimientos y procesos de formación docente" (2016-2017). Dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti, CIFYH, en el cual participamos como parte del equipo. Esto nos permitió adentrarnos en la complejidad del campo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), su configuración y marco legal, como así también las perspectivas teóricas que lo abordan.

La investigación tuvo como objetivo comprender cómo se configuró una propuesta de formación educativa específica del educador de jóvenes y adultos desde la singularidad del campo. En este proceso reconocimos las decisiones pedagógicas que dieron sentido a la propuesta de formación, contextualizadas en el marco de las políticas educativas. Así como también, los sujetos e instituciones que llevaron a cabo el proyecto del Postítulo.

Nos preguntamos: ¿Cómo se configuró la formación del educador de jóvenes y adultos en la construcción del Postítulo? ¿Cuáles fueron las acciones de articulación entre el Instituto de Formación Docente y la Universidad? ¿Qué criterios en torno a la especificidad de EPJA se tuvieron en cuenta en el momento de definir la propuesta? ¿Cuáles fueron las decisiones metodológicas de los formadores en relación a la modalidad?

Desde estos interrogantes, analizamos prácticas, concepciones y decisiones que orientaron la configuración de esa experiencia formativa, cómo se concibió la formación docente, la práctica de los educadores a cargo del desarrollo del Postítulo. Es decir, recuperamos la especificidad de la experiencia en su carácter de formación específica para la modalidad en el sistema educativo.

La complejidad que presenta la formación docente y en particular, la vinculada a la modalidad de adultos, requirió el trabajo desde una perspectiva socio antropológica. Esta perspectiva nos permitió establecer relaciones entre diferentes niveles contextuales e interpretar las interacciones de las dimensiones en juego.

En esta perspectiva de análisis socio antropológico, si bien se parte de conceptualizaciones teóricas, estas se redefinen a lo largo del trabajo de investigación dado que el mismo *"debe conducir a la construcción de nuevas relaciones conceptuales, no previstas antes del estudio."* (Rockwell 2009:65).

Para ello exploramos los marcos normativos de las políticas educativas presentes al momento de esta experiencia. A través de entrevistas reconocimos resignificaciones de la política normativa, como así también las consideraciones que los sujetos participantes tenían en referencia al campo de la EPJA y sus implicancias en la propuesta de especificidad docente.

El análisis de las vinculaciones entre las políticas educativas, las concepciones y las prácticas educativas de formación docente, nos permitió un proceso de investigación

basado en la concepción de que se trata de la objetivación de la cotidianeidad docente. (Achilli, 2006)

En esta línea de pensamiento, comprendimos la realidad sociocultural de una experiencia de formación docente específica para la modalidad. Para ello realizamos un abordaje metodológico desde un enfoque socio-antropológico. En el análisis interpretativo se entrecruzaron las dimensiones políticas, institucionales y pedagógicas.

La importancia de esta investigación se justifica en la escasa presencia de espacios de formación docente para la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos. Por ello fue importante reconstruir una experiencia específica de un Postítulo de Formación en EPJA, se procuró con este trabajo contribuir al campo y a su especificidad.

En primer lugar presentamos conceptualizaciones sobre la formación docente y el campo de la educación de jóvenes y adultos, luego desarrollamos las vinculaciones de estos campos en las instituciones involucradas en la propuesta de formación específica y finalmente mostramos el dispositivo pedagógico construido y la especificidad de la formación docente en la modalidad, que se manifestaron en distintas decisiones y acciones.

## 2. Desarrollo

### 2.a Punto de partida : interrelación entre formación docente y modalidad de Jóvenes y Adultos

Al comprender los procesos de organización e implementación del Postítulo de Actualización en Educación de Jóvenes y Adultos, identificamos la interacción de dos campos de conocimientos: La Educación de Jóvenes y Adultos y la Formación Docente.

Es por ello que resultó importante mostrar cómo estos campos son constituidos desde las Políticas Educativas. Este recorrido fue el marco para comprender el contexto de interacción y analizar la propuesta de formación. Cuando hablamos de Educación de Jóvenes y Adultos nos encontramos frente a un concepto con variadas acepciones que dan cuenta de un significado no unívoco.

Un documento insoslayable para entender el campo fue la Declaración de Hamburgo, producto de la "V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA)", 1997 y al que la Argentina suscribió. En dicho documento se define la educación de adultos y se refiere a la misma como:

*".. El conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad." (CONFINTEA V: 11).*

Desde este documento la educación de adultos fue concebida en consecuencia, como educación durante toda la vida y tiene en cuenta los aprendizajes formales como los informales.

En este sentido, Brusilovsky (2006) sostiene que la definición del concepto tiene que ver con un posicionamiento en relación a qué sentido político pedagógico ha tenido en el campo históricamente. Reconoce como fundamental tener en cuenta la historia de la Educación de Adultos (EA), así como sus procesos políticos. Al mismo tiempo, advierte que en nuestro país, los inicios de la Educación de Adultos se dan relacionados con corrientes de Educación Popular, lo que va a marcar fuertemente la identidad del campo.

“El concepto de educación de adultos se define desde dos perspectivas: por la edad de la población hacia quienes se dirigen las actividades o por sus características social. (...) “ya que a lo largo de la historia –en la Argentina y en América Latina la expresión constituye un eufemismo para hacer referencia a la educación –escolar y no escolar– de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares. Es la clase social hacia la que se dirigen las ofertas y el nivel de educación escolar de sus potenciales participantes, lo que ha dado lugar a que sea nombrada como “educación de adultos”. (Brusilovsky ,2006:02)

Históricamente se ha hecho una homologación de la EPJA con la educación infantil, y en ese marco la formación docente tampoco estuvo pensada en su especificidad. Tal como muestran las investigaciones de Brumat y Ominetti (2007) sobre la educación de jóvenes y adultos y formación docente. Ese estudio abarca el período desde 1983 hasta 2001, las autoras expresan: “que la Educación de Adultos ha sido excluida como contenido de los planes de estudio de la formación docente inicial. Esta exclusión es producto del recorte realizado desde el Estado y se lleva a cabo en función de intereses políticos e ideológicos específicos, posibilitando o negando a los futuros docentes el acceso a determinados conocimientos. Podemos decir que la EPJA forma parte del currículo nulo de la Formación Docente porque no se incluye como contenido en los planes de estudio”.

En dicho sentido, consideramos que la definición de formación docente no se puede entender unívocamente, la misma toma sentido en relación a concepciones teóricas e ideológicas que las sustentan y de un contexto socio- histórico particular que marca ciertas necesidades.

En palabras de Achilli: “*se ponen en juego un conjunto de supuestos en torno a diversas cuestiones: la concepción del sujeto a formar, el tipo de formación que se considere pertinente y la idea misma de formación como un proceso de enseñanza y aprendizaje*”. (Achilli, 2006:22)

Desde los aportes de Achilli, coincidimos en nuestra investigación, que la formación docente del educador de jóvenes y adultos, se encuentra inmersa en un proyecto político que proporciona condiciones, posibilidades y que la define en base a una serie de normativas. Sin embargo, los sujetos que forman parte de las instituciones resignifican las actuaciones de los distintos órganos de gobierno, dando lugar a nuevas intervenciones.

La formación docente investigada fue el resultado de las regulaciones derivadas de procesos de reformas, que en un lapso corto de tiempo introdujeron importantes cambios. Ambas reformas constituyeron el marco político de esta experiencia y de su complejidad en el campo de la formación docente específica.

En la Reforma de los 90 se dio un proceso de reforma del estado, que en las políticas educativas se tradujo en un proceso de descentralización. En ese marco, la Educación de Jóvenes y Adultos fue considerada dentro de los regímenes especiales.

Al referirse a este campo, se hace alusión a ofertas específicas. Al mismo tiempo, a adaptaciones al sistema regular, es decir, que existió una contradicción en los lineamientos que se inscribieron en la lógica de la reforma.

La construcción de una identidad específica para la EPJA, se vio limitada por falta de normativas específicas con lineamientos para la definición de contenidos, objetivos y formación docente para dicho campo de la educación. En este sentido, acordamos con Lorenzatti (2003) cuando sostiene que en este periodo se produjo una homologación de la normativa para la EPJA, a la normativa del resto del sistema educativo.

A partir del año 2003, una nueva reforma educativa produce cambios en la forma de intervención del estado nacional en la educación, que se expresa fundamentalmente en considerar la educación como derecho social y conocimiento como bien público. En esta dinámica el conjunto de leyes legisladas en educación aportaron a fortalecer la identidad de la EPJA. Sostenemos que esto se expresó en los siguientes puntos o cambios.

Un avance se produjo en la Ley de financiamiento. Esta normativa le dio lugar específico a la asignación presupuestaria con lo cual se abrió la posibilidad de materializar las acciones propuestas para el campo. Al mismo tiempo, desde la Ley Técnico Profesional, se la relaciona con instancias de formación a la largo de la vida.

La Ley de Educación Nacional (LEN) aprobada en el 2006, da un cambio sustancial al definir a la EPJA como modalidad, siendo parte de la educación común, dentro del sistema educativo. Al considerarla modalidad reconoce que tiene especificidades pedagógicas que requieren de políticas que atiendan a esas necesidades.

Acerca de la formación docente se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), 2007, como organismo responsable de planificar y regular la formación docente a nivel nacional.

En relación a la formación específica para la EPJA, desde una resolución del Consejo Federal de Educación (Res.CFE 56-08), se encomienda la elaboración de planes de estudio de postítulos en las orientaciones y modalidades previstas en la LEN. Esta prescripción, se llevó a cabo en algunas modalidades, sin embargo, su puesta en marcha fue dispar en las distintas provincias dando lugar a diversas propuestas.

El cambio a la denominación de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, abrió nuevas perspectivas, al reconocerla enmarcada en la educación permanente y la posicionó ante el desafío de superar las condiciones de remedial y compensatoria.

La configuración normativa de la modalidad obliga al Estado a generar políticas específicas, diseños curriculares y formación de docentes. De este modo se abren nuevas posibilidades para el campo en educación de jóvenes y adultos.

En este marco, advertimos que si bien, la propuesta del Postítulo se desarrolló en un marco favorable, la consideramos como pionera con respecto a resoluciones que se emitirían posteriormente en nuestra provincia, advirtiendo la necesidad de adoptar los postítulos como instrumentos de formación para las modalidades del sistema educativo.

En el caso de la provincia de Córdoba, recién el año 2010, la Red Provincial de Formación Docente, tomó una postura definida en relación a la necesidad de tomar los postítulos como instrumentos de formación post-inicial para los niveles y modalidades.

En base a lo expuesto visualizamos una inclinación por parte de la Red a considerar como adecuados los trayectos de formación más extensos como lo son los postítulos. Por lo expresado hasta aquí, se considera que desde el plano político nacional y provincial existió un reconocimiento a la necesidad de formar a los educadores que ejercen en las distintas modalidades.

Sin embargo, dicho reconocimiento sigue siendo una deuda para la Educación de Jóvenes y Adultos, en términos de planificación e implementación a lo largo del país.

En este sentido, resultó oportuno recuperar el Postítulo como propuesta de formación específica para la EPJA.

A continuación, desarrollamos los ejes que resultaron claves en el análisis de la propuesta:

- Construcción de un vínculo innovador entre instituciones de Nivel Superior.
- La configuración de la propuesta del Postítulo, como un dispositivo pedagógico de formación específica para la modalidad de jóvenes y adultos.

## **2.b Construcción de un vínculo innovador entre instituciones de Nivel Superior**

Esta propuesta de formación docente se configuró a partir de la articulación de dos instituciones. Una categoría relevante para analizar esta vinculación compleja es la de identidad institucional en el campo de la EPJA. Esta construcción teórica permitió explicar de qué manera estas instituciones fueron constituyendo sus identidades en torno al campo y cómo esos recorridos hicieron posible un encuentro interinstitucional.

En esta línea de análisis, reconocimos decisiones políticas, ideológicas que se pusieron en juego al momento de pensar un proyecto de co-construcción que hizo posible una vinculación innovadora entre las instituciones.

### **2.b.a Las instituciones y su identidad institucional en el campo de la EPJA**

Antes mostramos cómo se configuró la EPJA en el proceso de las reformas educativas. Para continuar, analizamos en ese contexto, el recorrido realizado por las dos instituciones de Nivel Superior: el Instituto de Formación Docente (IFD) y el Equipo de Investigación del CIFYH del UNC (EI), que participaron de esta experiencia de formación docente continua.

En este recorrido damos respuesta a la pregunta de por qué resultó innovadora el tipo de vinculación establecida entre ambas instituciones.

Primero que nada partimos del concepto de institución para poder dar cuenta desde qué lugar las concebimos. Las comprendimos (...) *como una construcción en conjunto, producto de procesos específicos, configurantes de un conjunto de pautas que estarán ordenando las prácticas, el hacer, el pensar, el decir y que hacen que esa institución sea como es y no de otra manera.*" (Ávila, Uanini: 2002:1).

Desde la perspectiva de las autoras, se abordaron las instituciones estudiadas, como



construcciones que se fueron configurando a través de distintos procesos, que las llevan a ser de una manera específica. En este proceso, el conocimiento de la historia fue fundamental para comprender algunas prácticas y discursos que dieron sentido a las instituciones en sus cotidianidades.

En dicho sentido, tomamos la palabra de Lucía Garay (1999), coincidimos con la autora en que *"... las prácticas cotidianas y las representaciones mentales del individuo serían las instancias más singulares de "concretización" de las instituciones, así como las hemos caracterizado: configuración de representaciones (ideas), significaciones, normas (...) Es decir, como instancia simbólica."*

Desde esta conceptualización presentamos a las instituciones y recuperamos las acciones y decisiones llevadas a cabo por las mismas. Para comprenderlas como instancias simbólicas, desglosamos la identidad institucional en dos categorías de análisis, que resultaron recurrente en las trayectorias de ambas instituciones: las opciones/acciones institucionales y la formación de sus miembros.

El Instituto de Formación Docente (IFD), en relación a su recorrido en la EPJA, como institución formadora, desde su plan de estudio que ofrecía espacios de opción institucional, destinados al tratamiento de la EPJA. En el que además de abordar contenidos específicos de la modalidad, las estudiantes realizaban observación y práctica de la enseñanza.

Una definición importante en la construcción de la identidad con la modalidad se produjo con la propuesta del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos. En este marco el Instituto desarrolló la experiencia en un Centro de Alfabetización, lo que significó que los estudiantes realizarán las prácticas docentes en este espacio educativo.

Estas acciones fueron significativas para la institución ya que permitieron vincularse con otros espacios de la comunidad. Lo que dio cuenta de un posicionamiento con respecto a la formación académica de los estudiantes y a sus prácticas pedagógicas en la modalidad.

En este marco, en el Instituto se realizaron diferentes instancias de formación y capacitación interna. El desarrollo de las mismas estuvo a cargo de docentes del Instituto, que mostraron algún tipo de idoneidad en relación a la temática a estudiar en las distintas instancias. Es decir, que fueron espacios construidos colectivamente y se constituyeron en formación en relación con la EPJA. Este proceso se desarrolló durante años.

La otra Institución fue el Equipo de investigación en Educación de Jóvenes y Adultos, del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), de la Universidad Nacional de Córdoba.

Este equipo fue desarrollando trabajos en relación a la educación de jóvenes y adultos, se focalizaron en la cultura escrita, pensando en los procesos de apropiación de la misma. Estos primeros estudios sobre la cultura escrita significaron una identificación con la temática que será recurrente con posterioridad.

Las investigaciones avanzaron en el conocimiento de la oferta educativa para la modalidad. Lo que implicó visualizarla, reconocerla y diferenciarla de otras ofertas. Al mismo tiempo, aportaron elementos para entender la modalidad en la provincia Córdoba.

Se llevaron a cabo prácticas de formación e intercambio. Por un lado, el 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 desarrollaron las prácticas, sistematizando los saberes construidos.

En este sentido, cobra importancia los estudios y acciones en relación a la formación docente específica para la Educación de Jóvenes y Adultos y se constituyó en una línea importante de investigación.

El Equipo de Investigación dio cuenta de la formación académica de sus miembros a través de procesos colectivos y de construcción de un espacio constante de formación interna. Es decir, que se conformó una retroalimentación entre las trayectorias individuales que se fortalecieron desde las colectivas a través de la socialización.

## 2. b.b. Encuentro interinstitucional

Desde la dimensión política, analizamos resoluciones y leyes que formaron parte del contexto de las políticas educativas, al momento del encuentro de las dos instituciones y cómo se interrelacionan en la dimensión institucional.

Desde un plano más general la LEN al referirse a la EPJA como una modalidad abre nuevas perspectivas para avanzar en una normativa propia y una necesidad de formación docente específica para la modalidad de educación de jóvenes y adultos.

La resolución 30/07 del Consejo Federal de Educación marcó rupturas importantes en relación con la necesidad de institucionalizar el sistema formador, así como las funciones asignadas a la universidad y a los IFD. De este modo la normativa, sostiene que las universidades comparten con los institutos superiores la función de formar los recursos humanos que el sistema educativo requiere.

Es decir, que se fortaleció la articulación entre las universidades y los IFD como una estrategia para trabajar la formación docente. Al mismo tiempo, que se le asigna a la universidad un rol más comprometido, sistemático e integrado con la formación docente que los otorgados por la Ley de Educación Superior (LES). En esta última, las funciones asignadas a las universidades se relacionan con el campo de la investigación y relega el de la formación docente.

En esta línea, la creación del INFOD dio un impulso a la formación docente y a los Institutos. Esta política con respecto a los IFD, los jerarquizó y generó propuestas específicas de formación e investigación.

En este marco normativo, se inscribió la relación entre estas dos instituciones de Nivel Superior: Instituto de Formación Docente y Equipo de investigación de la UNC.

Como decíamos, anteriormente las instituciones a través de sus recorridos crearon las condiciones objetivas para trabajar en conjunto. En este sentido, identificamos que compartían características tales como la preocupación constante por la EPJA y por la formación interna de sus integrantes con respecto a este campo y sus necesidades.

Otro aspecto que caracterizó a ambas instituciones fue la participación en diferentes seminarios, congresos, en distintas jurisdicciones académicas. Por otro lado, estas



instancias de intercambio en congresos, seminarios, entre otras, se convirtieron en espacios de formación, de nuevos interrogantes y de modos de transitar la investigación, como así también las actividades de extensión de ambas instituciones.

Desde estos posicionamientos institucionales, identificamos que los espacios de *socialización* presentes en las formaciones internas, fueron rasgos constitutivos de sus identidades.

En esos recorridos transitados por ambas instituciones en la búsqueda por conocer, formarse y aportar, convergen en un encuentro: "IV Congreso Nacional y Latinoamericano de Educación de Jóvenes y Adultos"; realizado en la ciudad de Córdoba en el año 2007.

En ese espacio, al compartir las mesas de trabajo y desarrollo de sus respectivas ponencias, se reconocen compartiendo posicionamientos similares: con respecto a la alfabetización, a las consideraciones de los sujetos que aprenden, como así también los desafíos que la enseñanza implica para la modalidad.

De esta manera, se conformaron las condiciones objetivas para el desarrollo de un trayecto en común. Desde la impronta que habían tenido las instituciones por separado de formar a sus miembros, comenzó una nueva etapa que se vinculó con la formación entre instituciones del Nivel Superior, en un proceso de trabajo interinstitucional y un proyecto de co-construcción.

2.b.c Un proyecto de co- construcción hizo posible una vinculación innovadora entre las instituciones.

En este sentido, resulta interesante identificar los aspectos distintivos que se pusieron en juego e hicieron posible un proyecto en común y un tipo de vinculación específica entre las instituciones.

En la iniciativa de formar para la EPJA, se identificó una ausencia de formación específica para la modalidad. En torno a esta necesidad de conocimientos se llevó adelante un trayecto formativo y se generó un trabajo colectivo entre ambas instituciones. El propósito del mismo fue la organización e implementación de una propuesta de formación continua a través de un Postítulo de actualización en educación de jóvenes y adultos.

Se comenzó a concretar a fines del año 2007, se constituyó un proceso de trabajo compartido, que llevó más de un año de reuniones de trabajo, estudio, intercambios de experiencias, de decisiones políticas y pedagógicas en torno a la construcción de la propuesta de formación específica.

Para comprender la dinámica de trabajo que tomaron estas instituciones, recuperamos lo expresado por el Foro de extensión "Repensando el Compromiso de la universidad pública"(2003) que consideró que existen distintas prácticas de extensión, entre las mismas las denominadas: "extensionistas" y las define de la siguiente manera:

*"prácticas que asumen una idea de construcción de conocimiento en un intercambio que implica necesariamente al otro. Estas experiencias se construyen con/junto al otro (sujetos, grupos, organizaciones) en una interacción cooperativa".* ((Marcela Pacheco, 2004:24)

Desde nuestra perspectiva, esta concepción que define la autora de la extensión a partir de

la co- construcción, estuvo presente en el trabajo que realizaron.

La estrategia para construir conjuntamente fue el formato de las reuniones y que a la vez se instaló como una dinámica para el resto del trabajo. Es decir, la lógica de trabajo que intencionalmente se llevó a cabo en esta primera instancia se imprimió posteriormente en el armado y puesta en marcha del Postítulo.

Lo desarrollado hasta aquí, da muestra, que el encuentro no fue por azar, las preocupaciones en común en EPJA, las identidades compartidas, los convocó. En este proceso los saberes y experiencias de ambas instituciones posibilitaron la construcción del proyecto en común de formación docente específica para la modalidad de adultos.

En dicho sentido se puede expresar que la propuesta del Postítulo, se consolidó en una práctica extensionista, en el sentido de la co- construcción de un trabajo conjunto se consideraron las posibilidades de intercambiar distintos aspectos desde los conocimientos pertinentes que poseen sus integrantes sobre la formación docente y la EPJA.

En la experiencia del Postítulo se establecieron relaciones de colaboración entre las dos instituciones de Nivel Superior, lo que llamamos *identidades compartidas*, se vieron marcadas, fortalecidas y enriquecidas.

En este sentido, es que se sostiene que el tipo de vinculación que se llevó a cabo por las instituciones fue innovadora. Se pudo identificar que se llevó adelante un intercambio en los siguientes sentidos:

En lo que respecta al Equipo de Investigación, contribuyó a poner en marcha y fortalecer las miradas que tenían sobre la formación docente continua, reafirmando una identidad anclada en la especificación en la formación docente continua en la modalidad de EPJA. Si bien venían trabajando e investigando distintos aspectos de la EPJA, realizar la propuesta del Postítulo los puso en un escenario concreto

En el caso del Instituto de Formación Docente, ellos venían desarrollando un conjunto de acciones y decisiones que los identificaban con la EPJA. Este posicionamiento se vio *fortalecido* y capitalizado en términos de una *identidad* que adquiere el Instituto en conjunto, en torno a ese saber construido del campo de la educación de jóvenes y adultos. Lo que posteriormente se afianza al adoptar la orientación institucional en educación de jóvenes y adultos en la formación docente inicial.

Lo desarrollado mostró la resignificación de las políticas educativas en un espacio público y en instituciones concretas. Como así también reconocer que este trabajo interinstitucional permitió la formación de los formadores en donde resultó clave el tipo de vinculación establecida por las instituciones donde hubo una decisión clara de construir conjuntamente. En este sentido, es que se habló de un tipo de vinculación innovadora entre instituciones de Nivel Superior.

## **2.c. Dispositivo pedagógico de formación docente continua para la educación de Jóvenes y Adultos**

En este apartado analizamos la dimensión pedagógica, ya que resultó clave para comprender el Postítulo desde su carácter de propuesta de formación docente específica para la modalidad de jóvenes y adultos.



Para ello analizamos la propuesta desde la categoría teórica: dispositivo pedagógico. Esta categoría nos permitió comprender la convergencia y articulación de distintos supuestos y definiciones político pedagógicas que entran en juego en la formación docente.

Es decir, que analizamos el dispositivo pedagógico desde las concepciones sobre la formación docente específica para el educador de adultos. Entendemos que esas concepciones estuvieron presentes en el momento de la toma de distintas decisiones durante la experiencia de organización e implementación del Postítulo.

Para comenzar partimos de los conceptos de formación docente y dispositivo pedagógico como categorías para analizar la propuesta.

En relación, a la noción de formación docente, sostenemos que se define en torno a distintos aspectos que se ponen en juego como la política educativa, concepciones ideológicas y pedagógicas que se materializan en propuestas de formación.

Achilli (2006) hace referencia a supuestos que definen la concepción de formación docente:

- Concepción del sujeto a formar.
- El tipo de formación que se considere pertinente.
- La idea misma de formación como un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los supuestos se resignifican en el marco del dispositivo pedagógico. Entendemos esta categoría de acuerdo a los aportes de Marta Souto, Guadalupe Tenaglia, Gabriela Volpin. Las autoras marcan una diferencia entre la noción de dispositivo y programa. El programa, parte de suponer que las realidades son homogéneas desde un imaginario de lo que debería ser en base a lo propuesto.

De esta manera el programa hace referencia a una serie de pasos a seguir uno detrás del otro llevados a cabo en cualquier circunstancia sin modificaciones. "El dispositivo, en cambio, piensa la acción desde un pensamiento estratégico acorde con la complejidad. Supone la realidad como incierta y heterogénea, incluye no sólo lo homogéneo, ordenado y general, sino lo distinto, lo cambiante, lo azaroso".(Souto y otros 2015: 4).

Desde esta perspectiva, los dispositivos pedagógicos plantean estrategias que ofrecen alternativas a la acción que se concretan en decisiones que se toman durante la práctica. Más específicamente, pueden entenderse como mecanismos que regulan las acciones de los sujetos.

Siguiendo a las autoras nombradas, analizamos la propuesta del Postítulo desde la categoría dispositivo pedagógico atendiendo a las siguientes características: organizador técnico, transformador, revelador y analizador.

En primer lugar, el análisis del dispositivo en su *carácter de organizador técnico* permitió identificar que se tomaron una serie de decisiones para organizar la acción.

Una decisión fue la de realizar el Postítulo en el IFD, lo que permitió que el saber construido inicialmente en la universidad trascienda su propio espacio físico y se constituya como saber co-construido en otra institución del campo social.

Otra decisión, fue la elección del Postítulo como formato para transitar la formación, en donde consideramos que se apostó a un modelo de formación docente más extenso, de

modalidad presencial. Es decir, que el formato de postítulo se presentó como una propuesta superadora de los cursos aislados. Se constituyeron en un plan más integrado que permitió profundizar distintos aspectos de la problemática.

Otro aspecto que emergió, fue que la elección del formato del Postítulo, fundamentó en un supuesto sobre “el proceso de enseñanza y aprendizaje”. El cual apareció, en los decires, ligado a trayecto extenso. Se imagina que posibilita profundizar, lo que implica discutir las ideas, trayectorias, supuestos que los docentes manejan en relación a la EPJA.

De lo anterior, se desprende una característica que fue recurrente en los testimonios de los entrevistados, que se basó en la concepción de enseñanza y de aprendizaje en los procesos de formación. Esto se vinculó con el concepto de la presencialidad como factor importante para la construcción de conocimientos.

Es decir, que los entrevistados consideran necesaria la modalidad presencial como estrategia para poder acompañar el proceso de formación desde la reflexión. Lo que supone la presencia de distintos espacios de mediación entre los docentes formadores y los docentes participantes.

En este sentido, la idea de presencialidad se complementa con la ideas de Campero (2006) cuando al hablar de formación lo remite a un proceso colectivo y de intercambios de experiencias, conocimientos y habilidades. Desde esta mirada el pensar reflexiva y críticamente se produce en mediación con los otros.

Desde nuestro análisis, en la propuesta primó un enfoque de formación que se contrapone a un modelo expositor de ideas y focaliza en repensar las prácticas e ideas desde la discusión. Lo anterior, supone una concepción del sujeto que se está formando desde un lugar activo que implica discutir, valorar, posicionarse y no ser un mero receptor de información.

Por último, la conformación de los espacios curriculares permitió la organización del trabajo de los docentes formadores, algunos de los cuales armaron parejas pedagógicas. De una manera flexible se fueron formulando las parejas que compartieron los espacios.

Pudimos advertir que los espacios compartidos entre profesores de las dos instituciones, que hemos denominado pareja o grupo pedagógico se convirtieron en una estrategia de intervención.

En dicho sentido, los decires de los entrevistados, permitieron identificar un proceso de formación conjunta en dos sentidos. Por un lado, en el momento de la intervención educativa entre los profesores de las dos instituciones. Por otro lado, fue una formación simultánea con los destinatarios del postítulo.

Es decir, se pensó las acciones desde una estrategia que tuvo en cuenta la complejidad de ese contexto y las necesidades planteadas por el Instituto de formar a sus profesores en el campo de la EPJA.

En segundo lugar, en el análisis del dispositivo en su carácter transformador, se abordaron aspectos de la propuesta que tuvieron una intencionalidad de provocar cambios, transformaciones en por lo menos dos sentidos:

Por un lado, en las relaciones de aprendizajes en los espacios compartidos, ya que se generaron relaciones pedagógicas entre los profesores implicados, que consideramos

como transformadoras, se presentaron como configuraciones que rompieron con la idea de que uno saben y otros aprenden. Se apostó a relaciones de co- formación.

Por otro lado, a partir de la visualización de la dimensión política en la EPJA, se brindaron herramientas que permitieron comprender los sentidos asignados a la misma a lo largo de la historia, conocer la singularidad de los contextos y sujetos, y en base a lo anterior posicionarse sobre diversos aspectos de la enseñanza.

En cuanto a los contenidos nombrados en la propuesta curricular y lo expresado por los entrevistados, consideramos que se puso a disposición de los docentes/estudiantes del Postítulo, una serie de leyes y normativas para comprender el campo de la EPJA. Se planteó una vinculación con la normativa, identificando e interpretando las ausencias y presencias de la EPJA, en dichos documentos.

Al mismo tiempo, el análisis tomó sentido en el marco de un posicionamiento en relación con la superación de una mirada remedial del campo. Es decir, la construcción de una mirada crítica de las políticas; que históricamente han presentado al campo como un espacio de parche del sistema educativo.

El posicionamiento asumido permitió reconocer que se trata de una modalidad que requiere su especificidad en relación a desarrollos curriculares apropiados, formación docente específica y condiciones propias que la diferencian del resto de las modalidades.

En tercer lugar, desde el análisis del dispositivo en su *carácter revelador*, emergieron distintos aspectos que desplegaron significados diversos en torno a la formación docente en la Educación de Jóvenes y Adultos. Los cuales tienen poca circulación o que se presentan como capaces de producir nuevas representaciones, para abordar la práctica pedagógica.

Un primer aspecto, resultó la interrelación entre los conocimientos cotidianos y los científicos. En donde, la formación docente específica aparece ligada a la posibilidad de brindar las herramientas necesarias para que los docentes puedan comprender e interpretar los conocimientos cotidianos de los jóvenes y adultos para tender puentes con los conocimientos escolares.

Un segundo aspecto, resultó pensar en la construcción curricular para jóvenes y adultos desde la planificación de núcleos conceptuales, que como plantea Lorenzatti (2003), se parte de identificar problemáticas de la vida cotidiana de los sujetos y contextos, que permitan al estudiante cuestionarse y analizar distintos supuestos en torno a ese fenómeno o situación.

Es decir, volver esa problemática en objeto de análisis, es lograr tender puentes entre los conocimientos cotidianos y científicos, en dicho sentido, la propuesta del postítulo mostró una intención de formar a los docentes en esa dirección.

Un tercer aspecto del dispositivo pedagógico fue la circulación de un conjunto de textos para trabajar la especificidad en la Educación de Jóvenes y Adultos. Nos interesó, resaltar que la posibilidad de trabajar con textos específicos implicó comprender que se trata de una formación con características propias y que no se puede llevar a cabo con textos que pertenecen a otras modalidades educativas.

En cuarto lugar, de las características del dispositivo en su *carácter analizador*, emergió la escritura como herramienta de análisis y sistematización de los propios conocimientos y de

la práctica docente con jóvenes y adultos. Este carácter analizador evidencia lo importante que es en la formación el apropiarse de las lecturas e ideas de diversos autores. No se trataba de exponer lo que dicen otros sobre la temática sino de tomar lo que dicen para posicionarse y decir su propia palabra como docentes en formación para la EPJA.

Consideramos que ese *conocerse como sujeto aprendiente*, desde la posibilidad de movilizar, re mirar sus representaciones está ligado al carácter analista que presentó el dispositivo y la constitución de sus participantes en analizadores.

Al mismo tiempo permitió que ese *saber construido* se haga presente en las aulas de jóvenes y adultos. En dicho sentido, no se puede esperar que los estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos sean críticos, autónomos si sus docentes no están formados desde dichas características.

Es decir, que el modelo de enseñanza y aprendizaje que se llevó adelante en el proceso formativo también imprimió aspectos que los docentes luego transfieren en sus prácticas docentes, lo que reforzó la idea de cadena de adultos en formación.

### 3. Conclusiones

A modo de cierre de este artículo, compartimos los hallazgos construidos en nuestro trabajo de investigación, para ello los organizamos en los siguientes ejes:

- Consideraciones en torno a la formación docente específica en EPJA.
- La creación de un dispositivo de formación docente específico en EPJA.
- Instituciones de Nivel Superior que se reconocen en el campo de la EPJA.

#### 3.a Consideraciones en torno a la formación docente específica en EPJA

Desde la dimensión política, los resultados muestran que la formación docente del educador de jóvenes y adultos, se encuentra inmersa en un proyecto político que proporciona condiciones, posibilidades y que la define en base a una serie de normativas. Además esas políticas son recreadas por los sujetos que forman parte de las instituciones, resignifican las actuaciones de los distintos órganos de gobierno, dando lugar a nuevas intervenciones.

En este contexto, desde la dimensión institucional, el grupo formador construyó una serie de consideraciones en torno a la *Formación Docente Específica* que se reflejaron en distintas estrategias de intervención. Una estrategia importante fue proponer distintos espacios de análisis, lo cual da cuenta de una concepción de la formación docente.

En este sentido, Saleme (1997), considera que no es lo mismo informar sobre cómo debería ser el acto de enseñanza y aprendizaje, que formar a los docentes en la *toma de decisiones* que se relacionan con sus prácticas. Para poder tomar decisiones sobre la práctica tiene que existir dentro de los trayectos formativos espacios que lo fomentan.

En el marco que habilitaron las reformas, la propuesta del Postítulo logró configurar un enfoque de formación que se contrapone a un modelo *expositor de ideas* y focaliza en *repensar* las prácticas e ideas desde la discusión.

En este sentido, retomamos el planteo de Machin (2014) en relación a que la especificidad de la modalidad *"la hace la realidad, el contexto y los sujetos que participan"*. Esto se relaciona con una concepción de la educación contextualizada y asociada a la transformación social, que recupera sus orígenes en la educación popular.

Desde esta posición la formación del educador fue pensada en el concepto de docente colectivo, con la necesidad de tomar como punto de partida el contexto y los sujetos para crear las condiciones educativas adecuadas y sus propuestas de enseñanza.

### 3.b. La creación de un dispositivo de formación docente específico en EPJA

En este marco, resultó oportuno recuperar el Postítulo como propuesta de formación específica para la EPJA. Un hallazgo en el estudio de la propuesta resultó que la misma se configuró como un dispositivo pedagógico de formación.

El Postítulo se construyó como un dispositivo flexible, lo que permitió cambios ante lo azaroso, inesperado o nuevo. Es por ello que se definieron estrategias para organizar la acción:

- La elección del Postítulo como formato para transitar la formación, consideramos que se apostó a un modelo de formación docente extenso, de modalidad presencial.
- La conformación de los espacios curriculares permitió la organización del trabajo de los docentes, algunos de los cuales conformaron parejas pedagógicas.
- Las reuniones interinstitucionales se presentaron como espacios que facilitaron la no linealidad de las acciones y posibilitaron pensar estrategias de intervención acorde a las necesidades surgidas durante el dictado de la propuesta.
- La co- formación, implicó la formación conjunta entre los docentes del IFD, los docentes de equipo de investigación y las docentes que estaban en carácter de estudiantes.
- La visualización de la dimensión política en la EPJA, brindó herramientas para comprender los sentidos asignados a la misma a la largo de la historia, conocer la singularidad de los contextos y sujetos. En base a lo anterior posicionarse y decidir sobre diversos aspectos de la enseñanza.
- La escritura como proceso de sistematización de los propios conocimientos y de la práctica docente con jóvenes y adultos.

### 3.c. Instituciones de Nivel Superior que se reconocen en el campo de la EPJA

Desde la dimensión institucional, reconocimos como innovador el tipo de vinculación establecida entre ambas instituciones, ya que la articulación produjo procesos de retroalimentación.

Es decir, que se fortaleció la articulación entre la Universidad y el Instituto de Formación Docente, como una estrategia para trabajar la formación docente. Al mismo tiempo, que se le asigna a la universidad un rol más comprometido, sistemático e integrado con la

formación docente

La propuesta del Postítulo se consolidó en una práctica extensionista, en el sentido de la co- construcción, las potencialidades de la articulación hicieron posible que las dos instituciones capitalizaron un conjunto de saberes.

Este tipo de vinculación centrada en la co- construcción, desde espacios colectivos de toma de decisiones en reuniones hizo posible que las instituciones implicadas se pensarán en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos. Es decir, tomar un posicionamiento en relación a sus funciones, sentidos, construcciones en torno al campo de la EPJA.

Saleme se pregunta: *"¿Cómo puede ser formador de formadores sino tiene autonomía, si su relación con el poder es ambigua, si sabe solamente lo sabido, si su acercamiento al conocimiento consiste en reproducirlo; si enseñar consiste en puerilizar el conocimiento?"* (Saleme, 1997:86).

Las palabras de Saleme, cuestionan el lugar del formador de docente desde la pasividad de reproducir conocimientos. Es decir, el proceso del Postítulo favoreció para que las dos instituciones se pensarán en el campo. El equipo de investigación, se posicionó desde lo que pueden aportar los trabajos de investigación a la intervención educativa en la formación docente en jóvenes y adultos.

Al mismo tiempo, le permitió al Instituto de Formación docente posicionarse y construir su propia palabra en relación a la modalidad; constituirse e identificarse como formadores de formadores en Educación de Jóvenes y Adultos.

Este reconocimiento como instituciones que forman parte de la EPJA, que aportan desde distintos lugares; implica pensar el campo desde un lugar de fortalecimiento de su identidad y posibilidades.

Sin embargo, detrás de esa posibilidad existen un conjunto de cuestionamientos que nos desafían a profundizar: ¿Cómo formar a los docentes que enseñan en la modalidad, si los formadores de formadores no cuentan con esos conocimientos? ¿Desde qué lugar se forma a los docentes de los profesorados? ¿De qué manera el nivel universitario aporta a la formación docente en el campo de la EPJA? ¿De qué otros modos acompañar la formación docente de los que la están ejerciendo?

Estos interrogantes plantean una serie de desafíos para pensar el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos. Uno es la necesidad de planificar políticas integrales de formación docente, lo que supone, reconocer que se trata de una cadena de docente en formación.

Es decir, ofrecer espacios de formación para los docentes formadores, quienes serán los encargados de formar a los docentes de la modalidad. Otro desafío, resulta pensar cómo se implica el conocimiento construido en los ámbitos universitarios y su intervención educativa en la formación docente específica en EPJA.

#### **4. Bibliografía**

Achilli, E (2006) Investigación y formación docente, 5ª ed., Laborde Editor , Rosario.

Ávila, S. (2002) con la colaboración de Mónica Uanini. Escuelas, Infancia y Proyectos escolares. Aportes para una mirada pedagógica y social de la actividad educativa en las provincias desde





la evaluación del Programa "Mi Escuela Crece". Facultad de Filosofía y Humanidades-Fundación ARCOR

Brumat, M. R.; Ominetti, L. (2007) "Educación de Jóvenes y Adultos y Formación Docente. Debates, políticas y acciones". En *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 44/1 España

Brusilovsky, S. (2006). El campo de la Educación de Adultos. Su diversidad conceptual y política. En *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires:Editorial Novedades Educativas. Cap. .1

Campero, C , Rautenberg E. (2006) *Caminemos Juntos. Trabajo y Proyección de la Red en Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. Universidad Pedagógica Nacional. Colección Archivos. México.

Garay, L. (1999) *Pensando las instituciones educativas*. Apuntes de Posgrado. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Lorenzatti, M del C.(2003) *Regímenes Especiales: una definición política para la Educación de Jóvenes y Adultos*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional "A diez años de la Ley Federal ¿Educación para todos?. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

Machín F. (2014) " La educación de adultos y la formación de educadores" . *Educación de Jóvenes y Adultos y Educación rural*. Comp. Lorenzatti - Ligorria. Editorial UniRio

Pacheco, M.( 2004) *Cuadernos de Educación*. Publicaciones del Área de Educación. CIFYH. UNC.

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Bs As. Paidós.

Saleme M. (1997) *Decires*, Narvaja Editor. Córdoba.

Souta M, Tenaglia G., Volpin G. ( 2005) *Una propuesta curricular basada en los conceptos de dispositivo y formación*. Ponencia en V Coloquio internacional sobre gestión universitaria en América del Sur. Argentina

### **Documentos internacionales**

- CONFINTEA V. Informe final. UNESCO. Hamburgo. Alemania. 1997

### **Leyes y Resoluciones Nacionales**

Ley Federal de Educación N° 24195/ 93

Ley de Educación Superior N° 24.521/ 95

Ley Educación Nacional N° 26.206 / 06

CFE Res. 56/08