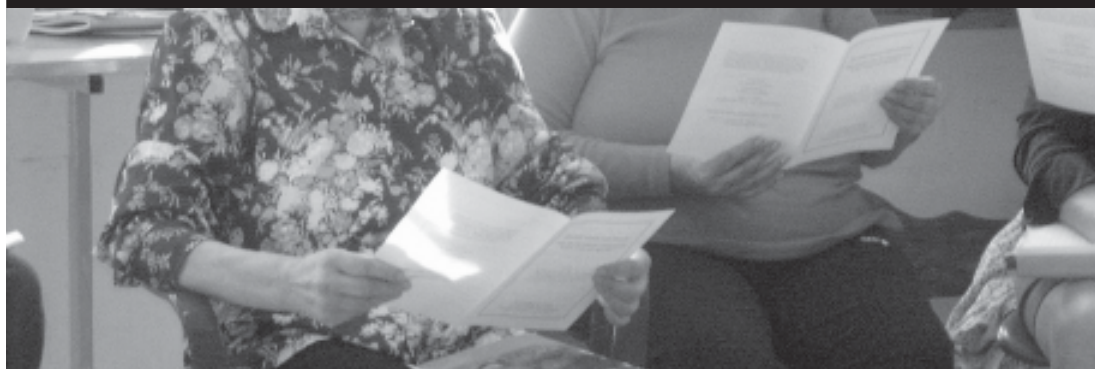



María del Carmen Lorenzatti

Saberes y conocimiento acerca de la  
cultura escrita: un trabajo con maestros  
de jóvenes y adultos



 Ferreyra  
Editor



**Saberes y conocimiento acerca de la  
cultura escrita: un trabajo con maestros  
de jóvenes y adultos**

Lorenzatti, María del Carmen  
Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita : un trabajo de maestros  
de jóvenes y adultos - 1a ed. - Córdoba : Ferreyra Editor, 2006.  
116 p. ; 21x14 cm.

ISBN 987-1110-42-1

1. Educación. I. Título  
CDD 370

© **María del Carmen Lorenzatti**, 2005

© **Ferreyra Editor**, 2005

Av. Valparaíso km. 6½ - 5016 Córdoba

E-mail: ferreyra\_editor@yahoo.com.ar

ISBN-10: 987-1110-42-1

ISBN-13: 978-987-1110-42-1

Impreso en Argentina

Printed in Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

María del Carmen Lorenzatti

**Saberes y conocimiento acerca de la  
cultura escrita: un trabajo con maestros  
de jóvenes y adultos**

 Ferreyra  
Editor



*A la memoria de  
María Saleme de Burnichon*



## Índice

<b>Agradecimientos</b> .....	11
<b>Prólogo</b> .....	13
<b>Introducción</b> .....	15
<b>Capítulo I</b>	
Análisis sociopolítico de la educación de adultos: el lugar del Estado .....	19
<i>María del Carmen. Lorenzatti</i>	
<b>Capítulo II</b>	
El conocimiento en las escuelas de jóvenes y adultos: cuestiones conceptuales básicas .....	33
<i>María del Carmen. Lorenzatti - María Cristina Sardoy</i>	
<b>Capítulo III</b>	
Reconstrucción metodológica: la experiencia de formación docente .....	45
<i>María del Carmen. Lorenzatti con la colaboración de Gloria Beinotti y María Alejandra Bowman</i>	
<b>Capítulo IV</b>	
Reconstruyendo la experiencia áulica desarrollada por los docentes .....	61
<i>María del Carmen Lorenzatti con la colaboración de Mercedes Carignano</i>	
<b>Capítulo V</b>	
Los textos con los que interactuaron los alumnos .....	83
<i>María Cristina Sardoy - María del Carmen Lorenzatti con la colaboración de Mercedes Carignano, Sandra Aguiar y Sandra Nogerio</i>	
<b>Conclusión</b> .....	103
<b>Bibliografía</b> .....	111



## Agradecimientos

Este libro es producto de muchos años de trabajo y estudio junto a colegas, docentes y estudiantes. Pero especialmente este trabajo intenta dar cuenta de un proceso de formación realizado junto a la Prof. María Saleme de Burnichon, con quien aprendí a escuchar, a ver un poco más allá de lo que se muestra y a bucear por las intencionalidades políticas de toda práctica. Las charlas con María, los mates y los viajes compartidos me ayudaron a comprender que el conocimiento en el mundo adulto (tanto en alumnos como en docentes) «está en el sujeto», en su cotidianeidad y que el lenguaje es la herramienta cultural que permite abordarlo.

Los agradecimientos son múltiples:

A la Universidad Nacional de Córdoba, a la Academia Nacional de Ciencias, a la Agencia Córdoba Ciencia y al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba que a través del Convenio de Cooperación Interinstitucional financiaron esta iniciativa de Transferencia de Investigaciones Educativas al Aula.

A la Dra. María Teresa Sirvent, por la posibilidad de enriquecer mi formación en el campo de la investigación, sus enseñanzas en las cuestiones metodológicas y su confianza en mi práctica académica.

Al apoyo brindado por la Prof. Esther Coronel, compañera de trabajo en años anteriores y docente comprometida con la modalidad, que en el momento de presentar este proyecto de trabajo desarrollaba funciones como Subinspectora de Educación de Jóvenes y Adultos en el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

A Mercedes Carignano, maestra apasionada por su tarea, participante activa durante el desarrollo de todo el proyecto, conocedora respetuosa de los intereses de sus grupos de alumnos, creativa y estudiosa. Una maestra que se atrevió a saltar las vallas de la formación inicial y abrir un camino de búsqueda junto a sus alumnos y colegas.

A Teresa Lobos, maestra de música que se sumó a este grupo para dar cuenta que el arte existe en educación de adultos y que desde este campo también se accede al conocimiento.

A las Sandras, Sandra Aciar y Sandra Nogerio, quienes en contextos adversos pudieron desarrollar una experiencia, más acotada en el tiempo, pero significativa para un grupo de mujeres.

A la participación responsable y las voces de los docentes de jóvenes y adultos: Adriana Isabel Martínez, María Luc, María Esther Navarrete, Angela Juárez Herlán, María del Carmen Michela, Alba Susana Belli, Pablo Taborda, Dominga Teresita Lípari, Margarita Eva Ferreyra (Córdoba, Capital) y Cesar Sarmiento (Cruz del Eje) y de egresadas de la Escuela de Ciencias de la Educación, Marcela Montenegro, Gladis Gomez y Valeria Fretjman que participaron, en distintos momentos y de diversas maneras en este proyecto.

A los señalamientos que, desde el lugar del aula y atendiendo a la compleja realidad del docente, realizara la Lic. María Cristina Sardoy y que están presentes en el capítulo V del presente libro.

A la participación aguda, inteligente y respetuosa de las prácticas docentes de las estudiantes María Alejandra Bowman y Gloria Beinotti.

A mis colegas y amigas Dra. Elisa Cagnolino, Dra. Patricia Torriglia y Lic. Olga Maccario, por los aportes permanentes que ayudaron a construir una estrategia de vigilancia epistemológica y por la lectura atenta que realizaron de los borradores de este trabajo .

Al Turco, a Paula, Emilia e Irene por el afecto y el apoyo que me brindan permanentemente.

Finalmente a los docentes de jóvenes y adultos, pertenecientes al sistema educativo y a otras experiencias de educación no formal, que durante muchos años participaron de diferentes instancias de trabajo y confiaron en nuestras construcciones conceptuales.

## Prólogo

Algunos autores afirman que en el plano de los estudios sobre el lenguaje, estamos en el mejor de los momentos porque sabemos más que nunca sobre la adquisición del lenguaje escrito y el proceso de comprensión lectora; además porque estamos parados en el horizonte de nuevas tecnologías para la comunicación, que pueden poner más información al alcance de más alumnos y ayudarlos a organizarla, sintetizarla e interpretarla.

Muchas investigaciones constatan –sin embargo– que estamos en uno de los peores momentos de la educación porque, entre otras cosas, cada vez más alumnos abandonan la escuela con habilidades demasiado pobres y escasas como para poder ingresar a cursos superiores, o para tener acceso a empleos, o para analizar y producir información. Pareciera ya formar parte del sentido común, que los niños y jóvenes no interpretan bien lo que leen, que no saben escribir o lo hacen muy mal, y que dichas competencias no los favorecen para ingresar al complejo mundo del trabajo o del conocimiento.

Entre estos dos extremos se abre uno de los interrogantes más complejos que hoy desafía a la escuela. La pregunta acerca de *Cómo formar sujetos para leer y producir textos*, esos mismos textos que la cultura social demanda para ingresar productivamente en ella, para compartir y reelaborar sus matrices simbólicas, para constituirse en sujeto social pleno, constituye un acuciante reto para maestros, profesores y especialistas. Y es éste el desafío que asumió el proyecto de trabajo que la autora ha condensado en este texto: convocar a los docentes que día a día asumen el compromiso de enseñar a leer y escribir en los centros educativos de adultos, para asumir juntos la complejidad de una tarea (la de enseñar y enseñar a leer y escribir particularmente) e imaginar, también juntos, las mejores maneras de revitalizar el vínculo entre los alumnos y la cultura escrita.

Hay muchos motivos que hacen más que interesante la lectura de este trabajo; al menos tres me gustaría señalar:

La práctica de la enseñanza no se define en relación exclusiva con uno o varios objetos de conocimiento, sino también con una serie específica de determinantes contextuales: la particular historia de la educación de adultos que se explicita al comienzo del trabajo, expone las intrincadas relaciones de las políticas educativas y las prácticas escolares. Un objeto de conocimiento se reconstruye como objeto de enseñanza sobre una extensa red de determinaciones y condiciones de posibilidad. Hacerlas visibles, inaugura el mejor camino no sólo para pensar y pensarnos en las prácticas desde una

historia, sino también para imaginar posibles transformaciones y maneras de concretarla. Ha sido y sigue siendo común pensar la enseñanza de objetos particulares (la lengua, la matemática, etc.) a partir de sus determinantes disciplinares exclusivamente, sin considerar los escenarios institucionales y políticos que determinan un tipo de prácticas por sobre otras. La enseñanza de la lectura y la escritura para adultos, se muestra en este trabajo inscrita en una compleja red de relaciones que explica un modo histórico de concebirse una práctica y hace deseable una transformación.

Es frecuente, también, invocar la *reflexión* como signo esperable de la formación y el trabajo docentes, aunque muchas veces no quede en claro ni cómo ni para qué reflexionar. Este trabajo constituye una buena muestra de lo que implica pensar y reflexionar sobre la práctica didáctica. Construir un dispositivo de enseñanza de manera conjunta entre los docentes, probarlo, registrar el proceso, reconstruirlo y evaluarlo entre todos constituye el más saludable indicio de una práctica desarrollada por profesionales autónomos, antes que por meros reproductores de decisiones de terceros. Un profesor, un maestro, que imagina alternativas, construye propuestas de trabajo, pone en funcionamiento estrategias, las juzga, modifica y vuelve sobre ellas una y otra vez, solo y acompañado con sus colegas, es la verdadera condición de posibilidad para transformar una práctica. Este texto apuesta a eso.

La tarea de escribir no consiste sólo en manipular una técnica (la de graficar signos para armar textos), sino que implica también el conocimiento de un complejo objeto que transforma la experiencia humana. Muchas investigaciones han dado cuenta del impacto del sistema de la escritura en el devenir de la historia y la cultura; muchas también, sobre el papel de la escritura en la vida de los hombres, en tanto sujetos de conocimiento, sujetos de deseo y sujetos políticos. En este texto, el aprendizaje de la escritura constituye una práctica que revitaliza el vínculo entre los sujetos y su experiencia: los alumnos y los maestros registrando sus prácticas, rescatando trayectos de vida dentro y fuera de la escuela para construir nuevos significados en el trabajo de escribir y enseñar a escribir. Sujetos que enseñan y aprenden porque reinventan el sentido de una práctica y con ella se reinventan a sí mismos.

Así, experiencias sobre el trabajo docente, trayectos de vida y teorías sobre la enseñanza y el lenguaje se redefinen en esta propuesta articulando de manera provechosa la investigación con la práctica educativa. Una apuesta fuerte de la autora que invito a compartir.

Gustavo Giménez

## Introducción

En este trabajo se presentan las experiencias desarrolladas por 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, en el marco del Proyecto “Construcción colectiva de Cuadernillos de lectura y Estrategias de enseñanza de la lengua en centros educativos de jóvenes y adultos”. Este proyecto fue seleccionado en la Convocatoria 2003 de Proyectos de Transferencia de Investigaciones Educativas al Aula y es financiado a partir del Convenio de Acuerdo Interinstitucional firmado entre la Agencia Córdoba Ciencia, el Ministerio de Educación, la Academia Nacional de Ciencias y Universidad Nacional de Córdoba.

El desarrollo de esta experiencia innovadora se extendió desde enero a diciembre de 2004, desde el Seminario “Alfabetización y Educación Básica”, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y desde el Programa de Educación de Jóvenes y Adultos, Área Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Nuestra propuesta de trabajo recupera desarrollos de diferentes proyectos de investigación y prácticas de intervención en los que participamos. 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”<sup>1</sup>. Retoma también enfoques teóricos y metodológicos de la propuesta curricular para el nivel primario de la modalidad<sup>2</sup>, realizados junto a la Prof. María Saleme (entre los años 1992 y 1995) y distintos proyectos de extensión relacionados con la problemática de la alfabetización, entre los

---

<sup>1</sup> 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, EEUU). 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 la Dra. M. T. Sirvent; el segundo es dirigido por la Dra. Elisa Cragnolino y se desarrolla desde febrero del 2004 y ambos tienen lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

<sup>2</sup> Hacemos referencia al Proyecto de Desarrollo Curricular de Nivel Primario de adultos, desarrollado en la Dirección de Innovaciones e Investigaciones Educativas conjuntamente con la Dirección de Educación del Adulto (Ministerio de Educación - Córdoba) - 1992-1995

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 lado, 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, y brindar herramientas teóricas y metodológicas que permitan consolidar la relación entre el espacio académico y los docentes de la modalidad.

Consideramos que el **carácter innovador** de estas experiencias está 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.

En este proyecto participaron docentes<sup>3</sup> de la modalidad adultos insertos en el sistema educativo formal y docentes que desarrollan prácticas en organizaciones no gubernamentales. Es necesario aclarar que solamente cuatro maestros implementaron la presente experiencia. Dos de ellos la desarrollaron en dos instituciones diferentes: una escuela nocturna y un Centro de Apoyo Pedagógico y otros dos maestros trabajaron en una Organización No gubernamental.

---

<sup>3</sup> Los docentes participantes fueron: Sandra Aciar, Mercedes Carignano, Sandra Nogerio, Teresa Lobos, Adriana Isabel Martínez, María Luc, María Esther Navarrete (Córdoba, Capital) y Cesar Sarmiento (Cruz del Eje). Como asesora en enseñanza de la lengua la Lic. María Cristina Sardoy y las estudiantes de Ciencias de la Educación, María Alejandra Bowman y Gloria Beinotti.

Con el objetivo de contextualizar las experiencias correspondientes al sistema educativo, nos interesa particularmente analizar, en el primer capítulo, la educación de jóvenes y adultos en el marco de la normativa nacional y provincial y su relación con la transformación educativa. Presentaremos las características que asume la práctica docente considerando especialmente los contextos institucionales donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el Capítulo II desarrollaremos conceptualmente nuestra propuesta de organización curricular haciendo referencia a la selección y organización de los contenidos. En esta propuesta profundizaremos en la enseñanza de la lengua, entendiendo, desde el enfoque sociocultural, a la alfabetización y la lengua escrita como una práctica social.

En el Capítulo III presentaremos la reconstrucción metodológica de la experiencia, en cuanto a los temas y debates desarrollados en los talleres mensuales, las expresiones y saberes de los maestros.

Considerando los procesos de registro de la propia práctica que escribió cada maestro, en el Capítulo IV presentaremos la sistematización de la experiencia desarrollada en el aula a partir de la construcción de los núcleos conceptuales. Realizaremos una caracterización general de los sujetos involucrados, las problemáticas detectadas por los docentes que determinaron los núcleos conceptuales a abordarse en cada institución, los procesos de selección de contenidos y los conocimientos desplegados por los estudiantes a partir de la interacción con los diferentes textos.

En el Capítulo V analizaremos los tipos de textos utilizados por el docente y las actividades desarrolladas por los alumnos.

Con este trabajo pretendemos aportar algunas ideas en torno a la organización de la enseñanza y el acceso a la cultura escrita en los centros educativos de jóvenes y adultos e intentamos dar cuenta de una manera diferente de promover procesos de formación docente, sin por ello agotar un tema tan amplio y complejo.



## Capítulo I

### **Análisis sociopolítico de la educación de adultos: el lugar del Estado.**

Con el objetivo de enmarcar la experiencia desarrollada con docentes de jóvenes y adultos, en este capítulo abordaremos el papel del Estado en materia de educación de jóvenes y adultos en nuestro país y en Córdoba particularmente, analizando su lugar en la transformación educativa, a partir de la Ley Federal de Educación N° 24195/1993. Focalizaremos nuestro análisis en el nivel primario de la modalidad, destacando las características que presentan los contextos institucionales donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, qué características asume la práctica docente en la modalidad y quiénes son los sujetos destinatarios de estas prácticas docentes.

A partir de la Reforma Educativa Nacional se consolida un proceso de descentralización (iniciado en 1980) de la gestión y administración, promovida desde una perspectiva administrativa y presupuestaria, donde algunos de los objetivos centrales fueron la necesidad de reducir el gasto público y su utilización más eficiente. Tres elementos ofrecieron el marco normativo básico para llevar adelante los cambios en la Reforma Educativa en Argentina: la Ley de Transferencia de Servicios Educativos a las Provincias, que fue promulgada en 1991 y se comenzó a implementar en 1992, la Ley Federal de Educación aprobada en 1993, que modifica la estructura del Sistema Educativo Nacional, aumentando los años de escolaridad obligatoria y planteando tres ciclos de Educación General Básica (EGB), de tres años de duración cada uno y el Pacto Federal Educativo (1993). Se comienza la implementación de esta ley con tres acciones prioritarias: el diseño de los Contenidos Básicos Comunes, el Plan Social Educativo y la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua. (CARRANZA y OTROS, 2000)

En este contexto normativo, la educación de jóvenes y adultos, a partir de la Ley Federal de Educación (1993) forma parte de Regímenes Especiales, junto a Educación Artística y Educación Especial<sup>4</sup>. Sin embargo, durante

---

<sup>4</sup> En el título III, Cap. VII de Regímenes especiales (punto b, artículo 30) de la Ley Federal, se plantean los objetivos de la modalidad, haciendo referencia al desarrollo integral y a la calificación laboral de las personas que no cumplieron con la regularidad de la educación general básica o que habiendo cumplido con la misma, deseen adquirir o mejorar su preparación para continuar con sus estudios; se alude también

seis años no se especificaron las razones de esta decisión política. Esta situación se modifica en septiembre del año 1999 ya que se firma 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”. En los criterios generales y específicos de esta normativa se hace referencia a determinados conceptos o categorías, tales como “**articulación**”, “**participación**”, “**autonomía**” y “**reconocimiento de multiplicidad de ámbitos y actores**” en la educación de jóvenes y adultos que fueron trabajados históricamente en este campo socioeducativo (LORENZATTI, 2003a).

A partir del tratamiento lineal y ambiguo que se hace en este documento construimos en nuestra investigación,<sup>5</sup> la categoría **homologación normativa** que consideramos podría dar cuenta de la situación y el lugar de la educación de jóvenes y adultos. Esto significa que en términos regulativos, más que una adaptación es *una homologación* con el sistema educativo regular. Es decir, un traslado mecánico de los principios y lineamientos, de las regulaciones del resto del sistema educativo a la educación de jóvenes y adultos, sin considerar sus notas distintivas y específicas. Esta situación, nos muestra que se desconoce la relación que mantiene esta modalidad con el sistema educativo general.

Consideramos que esta homologación con el sistema educativo general se expresa en diferentes cuestiones:

1. En el **límite de edad para ingresar** a adultos. El Acuerdo Marco siguiendo la lógica del aumento de los años de escolaridad obligatoria dispone como límite de edad los 16 años para ingresar a la educación general básica de jóvenes y adultos (nivel primario) y de 18 años o más, y cualquiera sea su escolaridad, para el nivel medio. La ley 1420 (1884)<sup>6</sup> establecía el

---

a la promoción de sistemas y programas de formación y reconversión laboral y a personas que se encuentran en cárceles y que cumplan el servicio militar.

<sup>5</sup> Hacemos referencia al Proyecto “La oferta de nivel primario de jóvenes y adultos en Córdoba (Argentina), desarrollado durante los años 2002-2004, dirigida por la Dra. María Teresa Sirvent, con lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, financiada por el Programa Cyril O. Houle, Universidad de Georgia (USA)

<sup>6</sup> La Ley 1420 promulgada en el año 1884 fue la primera ley de Educación del país. Sus postulados fueron: la instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita y gradual.

límite en los 14 años, haciendo un paralelo con los 6 años de primaria común. Si nos centramos en este análisis diríamos que no ha variado sustancialmente. A lo largo de los últimos años hemos asistido a un aumento de matrícula de jóvenes y casi niños, de 12 años que por diversas razones han abandonado la escuela primaria. Analizando los datos que presenta la Matrícula General (Marzo 2003) de alumnos de los centros de nivel primario de Córdoba (Subinspección de Educación de Jóvenes y Adultos), la distribución según grupos de edad es la siguiente: 9% de alumnos corresponden a la franja de 12 a 14, el 22 % a la franja de 15 a 18 y el 17% a la franja de 19 a 24 años. Se legitima desde los datos oficiales de la provincia la presencia de jóvenes (y niños) en los centros educativos, situación que muestra la ruptura de la realidad de las escuelas con las normas estatales.

2. En la **centralización de la organización curricular** en los Contenidos Básicos Comunes elaborados para todos los niveles del sistema educativo. Con respecto a la **estructura curricular** se explicita en el Acuerdo que se orientará hacia la formación de un “un saber integral a partir de las competencias alcanzadas en la adquisición de los **contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales** aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación para la Educación General Básica y Polimodal” (Acuerdo A 21; 1999:6)

3. En la mirada que se realiza a la **institución educativa**: el Acuerdo otorga una “autonomía progresiva a las instituciones para que actualicen sus propuestas de acuerdo con los criterios previstos en las estrategias de orden institucional” (A 21; 1999:8). Sin embargo, no se puede inferir en este documento, alguna referencia particular con respecto al trabajo que se realiza en estos centros educativos, ni de su organización, su planta docente o sus horarios. Es una pauta más de homologación con respecto a la institución educativa en general ya que se desconocen las características particulares de este tipo de instituciones educativas (LORENZATTI, 2004a).

Observamos en el Acuerdo Marco A 21 la misma lógica de la **descentralización de la gestión y administración de la educación, y la centralización del sistema por medio de los lineamientos curriculares a partir de los Contenidos Básicos Comunes** para el sistema educativo regular.

En Encuentros Federales organizados por el Ministerio de Educación de la Nación durante el año 2000 se profundizó el criterio homologador especialmente en las propuestas curriculares, presentadas a modo de documento para la discusión pero que nunca se formalizaron en el seno del Consejo Federal de Educación.

Este marco normativo general aporta elementos para reflexionar sobre las distintas dimensiones de la educación de jóvenes y adultos en nuestro país.

### Características generales de la modalidad:

Para comprender los escenarios donde se desarrollan las prácticas en el nivel primario de jóvenes y adultos se hace necesario considerar algunos ejes analíticos introduciendo la dimensión histórica que ayuda a particularizar la mirada.

Con respecto a la **estructura administrativa** observamos que como consecuencia de la Ley de Transferencia de servicios (1992) se cierra la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), organismo centralizado que proporcionaba orientaciones comunes y unicidad en los lineamientos. En relación con el nivel primario de la modalidad es importante señalar que los centros educativos habían sido transferidos durante la primera etapa de este proceso, ocurrida en el año 1978. En el caso de Córdoba, la Dirección de Educación del Adulto, creada por ley en el año 1987, se cierra en el año 1995 y los servicios educativos pasan a depender de las direcciones de nivel. En este sentido, el Nivel primario de jóvenes y adultos pasó a depender de la Dirección de Nivel Inicial y Primario provincial. Esta situación significó no sólo la dispersión de los servicios educativos sino la ausencia de una política específica para la modalidad. En algunas provincias, se estructuró una Dirección de Regímenes Especiales. En Córdoba, esto sucedió recién en el año 1999 (Decreto 1587/99) aunque como consecuencia del ajuste presupuestario, esta Dirección sufrió diferentes cambios hasta la actualidad. Señalamos que a diferencia del período anterior, los servicios educativos de nivel primario y medio permanecen en una subinspección específica de educación de jóvenes y adultos (LORENZATTI, 2003b).

En el documento provincial analizado se avanza en la definición de Regímenes Especiales considerando que se trata de “aquellas **situaciones de aprendizaje**, en las que por sus características diferentes, la didáctica y la pedagogía (Andragogía, en lo referente a Educación de Adultos), a aplicar son específicos para cada modalidad” (Documento Presentación de la Dirección de Regímenes Especiales, 1999, pág. 1). A diferencia del Acuerdo Marco donde se establece la necesidad de “adaptar” la mirada al sistema educativo general, en el caso de la provincia de Córdoba se establece la responsabilidad que tendrían los docentes de cada modalidad, de “crear los mecanismos necesarios para **orientar y ejecutar políticas educativas** acordes a cada circunstancia”. (Carta Orgánica de Ministerios, Documento Presentación de la Dirección de Regímenes Especiales, 1999, pág.1)

En el ámbito específico de la educación de jóvenes y adultos se contempla una diversidad de experiencias educativas con diferentes grados de formalización que incluyen programas para atender el problema del analfa-

betismo, programas de formación y actualización laboral y profesional (formación para el empleo) y programas más globales y formativos de educación permanente, incluyendo la organización de foros, seminarios y congresos.

Esta definición significa un avance conceptual que se traduce en algunas decisiones políticas tomadas. A partir del análisis de las Memorias Anuales de los años 2001 y 2002, podemos señalar que se han definido ciertas estrategias y acciones de articulación con otras instituciones y ámbitos. En este sentido, la primera normativa al respecto da cuenta de un convenio marco realizado, para el “desarrollo de acciones educativas, de Educación General Básica 1, 2 y 3 (Nivel Primario y Medio), Capacitación Laboral, Trayectos Técnicos-Profesionales, Nivel Superior y/o Tecnicaturas en la modalidad presencial, semipresencial y/o a distancia, con entidades sindicales con personería gremial con jurisdicción en la Provincia de Córdoba”. (Resolución Nº 263/2001) Esta propuesta presenta una forma de organización de la oferta centrada en las Unidades de Gestión de educación de jóvenes y adultos, que se debatió en los Encuentros Federales realizados por el gobierno nacional durante el año 2000, permitiendo la articulación de educación y trabajo más allá de la visión atomizada en niveles educativos. La normativa indica además la responsabilidad de la Dirección de Regímenes Especiales en atender las demandas focalizadas de los afiliados de las organizaciones sindicales en el diseño, organización, evaluación y acreditación de los trayectos educativos específicos. Estas experiencias se realizan en un marco de precarización laboral para los docentes (ya que se trata de un contrato por 18 meses de trabajo), y con dificultades económicas para subsidiar y entregar a término los módulos de las distintas disciplinas.

Con respecto a las **definiciones laborales** para el **personal docente**, cabe destacar que los docentes se rigen por las directivas del sistema educativo regular (Estatuto del Docente) y no se han realizado modificaciones a la legislación vigente en términos de ingreso, promoción y ascenso de docentes (a pesar de ser una de las demandas que con mayor intensidad realizan los docentes que trabajan en esta modalidad). En la Dirección de Educación del Adulto (1987-1995), si bien se organizó legalmente la comisión que estudiaría la especificidad del trabajo de este docente, no se legisló al respecto. Esta situación de ausencia de una legislación que contemplara la situación del docente de adultos propició arbitrariedades en la designación de docentes y ascenso a cargos jerárquicos transformando muchas veces el ámbito de la educación de jóvenes y adultos en un “espacio de clientelismo político” (LORENZATTI, 1997). La problemática se acentúa si consideramos su situación irregular, ya que los maestros son interinos, es decir no tienen estabilidad laboral.

En cuanto a las **definiciones curriculares**, desde el gobierno nacional no se elaboraron lineamientos curriculares específicos para nivel primario de jóvenes y adultos. En algunas provincias como Buenos Aires y Río Negro en la década de los 80, del siglo XX, con la recuperación democrática se elaboraron documentos específicos. En Córdoba se realizó un anteproyecto de lineamientos curriculares (1992-1995) que luego no fue desarrollado. Una de las tendencias generales de las propuestas curriculares para la modalidad, ha sido la reducción de las propuestas curriculares del sistema educativo regular.

En uno de los documentos analizados (Memoria Anual año 2001, Dirección de Regímenes Especiales de la provincia de Córdoba), se informa que se “ha avanzado sobre el diseño de la currícula propia para el nivel primario de adultos”. Dicho documento ha sido desarrollado por el equipo técnico con la participación del equipo de supervisores de la modalidad. En estos momentos se encuentra en una etapa de consulta a los docentes<sup>7</sup>.

Con respecto a **la formación docente** es importante señalar que los docentes que trabajan en el nivel primario de jóvenes y adultos son maestros, formados inicialmente para trabajar con niños. En el proyecto nacional de la Red de Formación Docente Continua, en su etapa inicial, no fueron incluidos los docentes de esta modalidad. En Córdoba recién en el año 2004 se dictaron algunos cursos específicos en el marco de la Red Provincial de Formación Docente. Es necesario destacar que, en esta provincia en el año 1991, se creó por Decreto 989/91 una carrera de formación específica que otorgó Título de Educador de Adultos, y se dictó en un Instituto de Formación Docente de nivel terciario en la ciudad del interior de Córdoba<sup>8</sup>. Es necesario destacar dos cuestiones: por un lado, la burocracia administrativa provin-

---

<sup>7</sup> El documento curricular elaborado consta de dos partes. En el cuadernillo 1 se abordan distintas concepciones sobre currículum y la propuesta de trabajar con módulos y talleres. Se apela en forma permanente a la creatividad y la posibilidad del docente de adecuar la propuesta curricular a los intereses, necesidades de los alumnos. Se anexa una guía de actividades para los docentes y se solicita su participación ya que permitiría enriquecer el trabajo del Equipo Técnico. En esta guía se enfatiza la diferencia con el formato del currículo de primaria común centrado específicamente en el trabajo con módulos. En la Propuesta Curricular para Educación de Jóvenes y Adultos, documento para la consulta, en la primera parte se realiza un abordaje teórico de cuestiones generales sobre la historia de la educación de adultos, las instituciones y los sujetos de la modalidad.

<sup>8</sup> Profundizar en “Formación del docente de jóvenes y adultos” Lorenzatti, M. del C. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional, I Internacional de Educación, organizado por el Colegio Alejandro Carbó, en Córdoba 2001.

cial nunca reconoció este título para el ejercicio de la profesión en el nivel primario de jóvenes y adultos y por otro lado, por no estar contemplada en la legislación vigente de educación superior no universitaria (Acuerdo A 14) a partir del año 2002, se cierra como carrera de grado y debe contemplar la normativa vigente (Resolución Ministerial N° 29/2001).

También en la Dirección de Regímenes Especiales durante el año 2001 se realizaron algunas acciones de formación docente dirigidas a los equipos directivos y supervisores. (Memoria Anual 2001)

En relación con los **procesos de participación** de distintos sectores en la discusión sobre las políticas de la modalidad, es interesante señalar que, en el marco de la convocatoria para la Reunión Regional previa a la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (realizada en Hamburgo en 1997) y, frente al silencio de los organismos gubernamentales, en el año 1996 el gremio docente Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) convocó a sindicatos docentes, universidades y organismos no gubernamentales a una serie de reuniones para discutir y elaborar un documento base sobre la realidad de la educación de jóvenes y adultos en Argentina. Como consecuencia de estas reuniones se constituyó el Foro de la Educación de jóvenes y adultos, dependiente de esta organización sindical, (CTERA) que aún permanece como un espacio donde se discuten las políticas del sector.

En el año 2000, el Ministerio de Educación de Nación organiza y convoca a dos Encuentros Federales con el objetivo de definir cuestiones sobre la gestión de la oferta educativa y los lineamientos curriculares para jóvenes y adultos. La participación de los distintos sectores fue diferencial en los distintos encuentros federales y regionales, observándose una tendencia al acotamiento progresivo de las convocatorias, desde instancias más amplias de participación hasta la centración en el ámbito gubernamental.<sup>9</sup> No obstante ciertos acuerdos alcanzados, hasta el momento no se ha legislado respecto de las cuestiones sustantivas a las que aludíamos en este apartado.

Lo relatado hasta aquí, nos lleva a la hipótesis del **abandono político** en dos sentidos articulados: por un lado, se observa una carencia de regulaciones con respecto a la modalidad, y por otro lado, la ausencia de inclusión

---

<sup>9</sup> En el primer encuentro Federal son convocados los equipos ministeriales provinciales (autoridades y equipos técnicos), las universidades, las organizaciones no gubernamentales, las empresas. Para el segundo encuentro sólo son convocados las estructuras ministeriales provinciales y los sindicatos. Se avanzó sobre las discusiones que se habían realizado en los encuentros regionales realizados entre los dos encuentros Federales.

en la normativa de la reforma. A su vez esta hipótesis no se revierte a partir del Acuerdo Marco A 21 donde se legitima la homologación de la educación de jóvenes y adultos con el sistema educativo general. Desde otra perspectiva, esta **homologación normativa** implica considerar un **sujeto adulto ideal** y no un **sujeto social concreto y político**. En este sentido, significa también, desconocer las condiciones sociales y concretas en términos de tiempos y condiciones objetivas y simbólicas para intentar nuevas oportunidades educativas.

La **homologación** analizada en los documentos gubernamentales no agota el abordaje de la problemática de este sector educativo porque entendemos, a partir de nuestro trabajo, que se confronta con la **heterogeneidad de los espacios institucionales y los sujetos involucrados** en ellos, tanto alumnos como docentes. (LORENZATTI, 2003b)

### **Realidades Institucionales en el nivel primario de jóvenes y adultos.**

Intentar analizar las racionalidades políticas nos lleva a la necesidad de destacar que este conjunto de proposiciones y predicciones inferidas del análisis de los documentos pueden o no estar presentes en las prácticas educativas.

Estas prácticas se desarrollan en las instituciones. Tal como plantean Rockwell y Ezpeleta (1985), la institución escolar existe en un “concreto real”, donde las políticas estatales organizan a la institución mediante normas que rigen y unifican su organización y actividades, pero no determinan totalmente las prácticas que allí se desarrollan. En este sentido, la institución es considerada “como proceso y producto de construcción social”. No sólo se erige como tal a partir de la intervención del Estado con sistemas de control y evaluación sino también a partir de procesos de apropiación de usos y costumbres de los sujetos involucrados. De esta manera se constituye como un espacio singular con organizaciones diferentes ligadas a diversas tradiciones pedagógicas. Como un espacio que anuda la presencia estatal con la participación de la sociedad civil y las reinterpretaciones que cada uno de los distintos sujetos tiene de la escuela (EZPELETA, ROCKWELL, 1983)

Por esta razón, destacamos la heterogeneidad organizacional de las instituciones donde se desarrollan servicios educativos para jóvenes y adultos en un marco normativo que homologa este servicio con el sistema educativo general. En el país coexisten tres tipos de instituciones para adultos en el nivel primario, con distintos orígenes y organizaciones institucionales:

- Las escuelas nocturnas, de origen provincial surgen a fines del siglo XIX, presentan una estructura organizacional con un director y docentes por ciclo, también cuentan con maestros de ramos especiales (docentes de música, teatro y educación física). A partir de la agudización de la pobreza en algunas de estas escuelas se ofrece el comedor a través del Programa de Asistencia Integral de Córdoba (PAICOR)<sup>10</sup>, las clases se dictan de lunes a viernes y mantiene modalidad presencial.
- Los Centros Educativos de Nivel Primario de Adultos (CENPAS), de origen nacional surgen en el año 1965 durante el gobierno del Dr. Illia como Campaña de Alfabetización, se provincializan en el año 1980 durante la dictadura militar en el primer momento de transferencia por parte de la Nación de los servicios educativos a las provincias. Mantiene una organización con un solo maestro para hacerse cargo de todos los ciclos, y las distintas tareas administrativas, docentes y de limpieza, en general desarrollan sus prácticas en horario nocturno pero en diversos casos pueden funcionar también en otros horarios, atendiendo a las demandas de los alumnos. Son de modalidad presencial, de lunes a viernes.
- A partir del año 1994, en el marco de las políticas focalizadas en el Ministerio de Educación, formando parte del Plan Social Educativo, se implementa el Proyecto de Terminalidad de Nivel Primario a Distancia, para aquellos sujetos mayores de 18 años con 5to. grado aprobado, con modalidad semipresencial y una frecuencia de dos veces por semana.

Esta heterogeneidad organizacional promueve distintas dinámicas institucionales, en virtud de:

- los **sujetos** que intervienen. Hacemos referencia a los alumnos jóvenes y/o adultos, que demandan actividades diferenciadas, y a los docentes, que asumen distintas complejidades de la tarea escolar y extra escolar determinando a su vez, diversos estilos de gestión;

---

<sup>10</sup> El Programa de Asistencia Integral de Córdoba fue implementado a partir del inicio del ciclo lectivo 1984 y estaba «destinado a incidir en las causas socioeconómicas del fracaso escolar». Contemplaba servicios de asistencia nutricional (copa de leche y raciones alimentarias), la provisión de útiles e indumentarias (guardapolvos y zapatos) y la atención médica y psicopedagógica necesarias «para detectar y superar las causas más profundas del fracaso escolar. (Cragolino, E. y Lorenzatti, M. del C., 2000)

- **uso diverso del tiempo escolar**, por un lado, asociado a la presencia de políticas gubernamentales de asistencia, que irrumpen y generan problemáticas organizacionales y de responsabilidad social relevantes, respecto del trabajo cotidiano con el conocimiento; por otro lado, en relación con el tiempo de clases que se reduce frente a la necesidad de concurrir al comedor.
- **los dispositivos de enseñanza utilizados**, que en el caso de una de las instituciones y dada su modalidad a distancia se trabaja con módulos específicos por disciplinas y en el caso de las otras instituciones no existen desarrollos curriculares que orienten la tarea docente.

En general, las instituciones educativas de nivel primario de jóvenes y adultos, funcionan en edificios prestados, en escuelas diurnas. Esto genera diversas situaciones atendiendo especialmente a la significación que para los alumnos tienen estos espacios educativos. En algunos casos se trata de las aulas donde asisten sus hijos o bien comparten la misma maestra, durante el día y a la noche, lo que incide en el sentido de pertenencia institucional.

En el análisis del papel del Estado mencionábamos en la primera parte de este capítulo que, desde la esfera jurídica, se realiza una mirada que homologa la educación de adultos con la educación de niños y que esta situación implica un desconocimiento de las características de las distintas instituciones educativas de la modalidad, por un lado, y por otro la negación acerca de las reales demandas e intereses de los alumnos jóvenes y adultos.

En este apartado dimos cuenta de la heterogeneidad de espacios y sujetos que están comprometidos en el nivel primario de jóvenes y adultos. Nos interesa dar cuenta de los procesos sociales que se desarrollan en estas instituciones y que transparentan la presencia del Estado, ya no desde la normativa promulgada para el sector sino a partir de ingerencia directa con políticas determinadas.

### **Interrelación de proyectos estatales: Abandono político en la especificidad de educación de jóvenes y adultos.**

En nuestra última investigación<sup>11</sup> pudimos observar la incorporación de diferentes proyectos estatales, de corte asistencialista que se interrelacionan y promueven diversos procesos. En una de las instituciones estudiadas,

---

<sup>11</sup> “La oferta de nivel primario de jóvenes y adultos en Córdoba (Argentina)”, dirigida por la Dra. María T. Sirvent (U.B.A.) (2002-2004)

la escuela estatal, encontramos a la maestra que representa al Ministerio de Educación y a otros sujetos cuyas tareas se insertan en proyectos originados en diferentes órganos gubernamentales con el objetivo de responder a la pobreza y la inseguridad urbana, al desempleo en relación con la flexibilización laboral y por último, a la demanda alimenticia de los alumnos. Lo enunciado corresponde específicamente al policía, al desempleado que recibe un subsidio social (Plan Jefes y Jefas de Hogar)<sup>12</sup> y a la empleada del comedor escolar. Sus tareas, que dan una respuesta a las demandas de la institución, representan un paso más hacia la flexibilidad laboral en el marco de la precariedad de las condiciones de trabajo. Es importante recordar que en épocas pasadas, las escuelas mantenían personal de servicio con las garantías sociales y laborales rentado por el Estado.

Redondo y Thisted (2001, p. 177) plantean, que “en las escuelas (de niños) en los márgenes se han producido fuertes desplazamientos de sentido que naturalizan el hecho de que éstas sean las que deban dar respuesta a la inmediatez y la emergencia de la crisis cubriendo las necesidades de subsistencia de niños, jóvenes y familias”. Esta situación dificulta la construcción de demandas hacia el Estado. En este caso, se agrava si consideramos que estamos trabajando con escuelas de jóvenes y adultos y lo que significa este espacio como posibilitador de construcción de ciudadanía.

Las escuelas de jóvenes y adultos se convierten en escenarios donde el Estado ofrece respuestas como “parches” a los problemas sin proponer medidas y acciones específicas para el sector. Hacemos referencia entre otras cuestiones, a lo siguiente:

a) a la ausencia de formación docente porque en las instituciones estudiadas las maestras mencionan “no recibir información ni capacitación específica” para el cargo que ocupan;

b) a las decisiones en materia de desarrollo curricular para la modalidad. En este sentido, es necesario destacar que, en el marco de la grave crisis que afecta al país y frente a la escasez de recursos, ya no se producen nuevos módulos de enseñanza (material impreso) para los Centros de Apoyo Pedagógico. Para dar respuesta a esta ausencia de módulos, en uno de los centros observados, los adultos alumnos contestan las consignas de trabajo con lápiz y el módulo se devuelve a fin de año para que pueda ser utilizado por un nuevo alumno durante el año siguiente;

---

<sup>12</sup> Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados es un Plan de Asistencia Social que se implementa desde el Gobierno Nacional a partir del año 2001. Se trata de un subsidio mensual de \$ 150 a cambio de presentar certificación de algún tipo de trabajo realizado en alguna institución o la inserción en actividades educativas de alguna índole.

c) a las designaciones de supervisores de la modalidad para que puedan acompañar a los docentes en sus dudas y planteos específicos de la práctica.

Este Estado que homologa la mirada asimilando la educación de jóvenes y adultos al sistema educativo regular, brinda respuestas a las carencias de las instituciones y sujetos desde políticas asistencialistas, en medio del recorte presupuestario general y no propone acciones específicas para la modalidad.

### **Procesos de control y negociación en las instituciones educativas**

Esta precariedad de espacios y recursos donde los docentes realizan sus prácticas nos proporciona la posibilidad de realizar un análisis de los procesos que se desarrollan en estos lugares. Uno de ellos es el proceso de control que alude a las tareas realizadas por la maestra en relación con normas que favorecen cierta dinámica institucional. Algunas de estas reglas y normas son inherentes al contexto de trabajo y a la función docente aunque emergen otras diferentes relacionadas con normas no escritas que responden a la práctica cotidiana en los centros educativos (LORENZATTI, 2004a).

En el centro educativo de nivel primario de jóvenes y adultos con personal único (CENPA) estudiado, la maestra debe coordinar y controlar la tarea de las distintas personas que están en la escuela: los jefes y jefas de hogar coordinando esta tarea con la Directora de la Escuela de niños (donde también trabajan estas personas); los policías y la empleada del Comedor; en cuanto a las disposiciones que se solicitan desde el Ministerio de Educación, la maestra debe informar el movimiento de alumnos y cuestiones generales del establecimiento.

Con respecto a los controles inherentes a la función docente, la maestra observada tiene en cuenta la asistencia a clase de los alumnos y el horario de ingreso a la escuela. Escribe el registro diario de asistencia y refuerza este control en una carpeta donde cada alumno firma su asistencia (esta medida es tomada para demostrar a los padres la presencia física de los alumnos en clase frente a la posibilidad de algún problema). La maestra también controla, en la clase, el trabajo que realizan los alumnos. Al mismo tiempo que corrige y aclara dudas, va pasando por los grupos entre las filas de mesas, orientando con preguntas la actividad solicitada. Esta tarea lleva implícita la revisión de los cuadernos de los alumnos.

La docente realiza controles en aquellas situaciones que no están pautadas en reglamentos de las escuelas, es decir, atiende a normas no escritas que emergen de la práctica cotidiana. Dada las características de los grupos

de alumnos en la escuela estatal, la maestra presta especial atención al uso del baño. Menciona que le preocupa la frecuencia en que los alumnos demandan su uso porque está asociado a las adicciones (cigarrillo y droga), razón por la cual muchas veces no lo autoriza. El control de los hábitos es otro atributo de esta categoría. La maestra sanciona especialmente el uso del *chiclet* (goma de mascar) y la limpieza de los bancos.

En lo relatado hasta acá, hemos atendido a los procesos de control que se realiza en la institución estudiada. Es necesario destacar que también se desarrollan procesos de negociación, es decir, se legitiman las prácticas escolares cotidianas a partir de las relaciones con otras organizaciones locales y a su vez, en búsqueda de beneficios para los alumnos de la escuela se construyen espacios de resistencia a la homologación normativa. Esta situación es constante con contenidos de negociación diversos que se dan en función de circunstancias precisas entre los alumnos, entre los alumnos y la maestra, entre los alumnos y la policía y/o entre la maestra y las distintas instituciones del barrio. En estas relaciones se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas de la escuela, del barrio, de los sujetos involucrados.

En estos procesos (de control y negociación) se va objetivando la escuela y los sujetos se apropian de los distintos usos, formas, costumbres y mediaciones políticas. Es en este ámbito cotidiano que se reproducen y transforman los sujetos históricos y dan continuidad a la institución escolar.

En este capítulo realizamos un abordaje general con respecto a la dimensión sociopolítica de la modalidad educación de jóvenes y adultos por entender que no podemos analizar una experiencia educativa sin tener en cuenta el marco político general, ya que se concretiza a partir de la intervención de sujetos históricos, concretos y políticos en un tiempo y espacio específico, con condiciones históricas determinadas.



## Capítulo II

### El conocimiento en las escuelas de jóvenes y adultos: cuestiones conceptuales básicas\*

Reconociendo el lugar de la educación de adultos en las políticas educativas a lo largo de nuestros años de trabajo en este campo socioeducativo nos hemos preocupado por la intervención pedagógica, es decir la tarea del maestro en particular. La escucha a los planteos docentes nos ha llevado a interesarnos en la organización curricular, especialmente la selección y organización de los contenidos a enseñar y las actividades que desarrollan los alumnos. En esta experiencia nos propusimos profundizar los ejes conceptuales que fundamentan nuestra propuesta de trabajo junto a docentes de jóvenes y adultos. Entendemos que la formación del docente debe centrarse en procesos de reflexión teórica sobre la propia práctica, y como profesionales universitarios estamos comprometidos en generar espacios donde los maestros puedan repensar sus haceres pedagógicos a la luz de los aportes de diferentes enfoques teóricos. Retomamos el concepto de curriculum en relación con la problemática específica de la educación de jóvenes y adultos, la forma de organizar los contenidos para dar respuesta a los intereses de los alumnos y nos centramos en el lugar de la lectura y escritura como herramientas culturales que orientan la acción humana en diferentes eventos sociales.

El concepto curriculum implica una polisemia, es decir encierra diversidad de posiciones y definiciones según distintos enfoques. Se puede utilizar el término para hablar de programa o plan de estudios, como un conjunto de materias o disciplinas, a veces como objetivos generales o como el conjunto de temas que componen una determinada materia. También se lo encuentra unido a “lo que ocurre en el aula” y como un proceso de **diálogo de saberes** (Grundy, 1991). Esta autora plantea que al hablar de currículum **no se hace referencia a conceptos abstractos** cuya existencia es ajena o está

---

\* Este capítulo se escribió en co-autoría con la Lic. María Cristina Sardoy Prof. y Lic. en Letras Modernas, integrante del Proyecto «Jóvenes y adultos en espacios sociales urbanos y rurales: contextos de cultura escrita, alfabetización, y conocimientos» dirigido por la Dra. Elisa Cragolino y co-dirigido por la Lic. M. del C. Lorenzatti. Responsable de la Capacitación de los Alfabetizadores Voluntarios del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica, Subdirección de Regímenes Especiales, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

por encima de la experiencia humana; sino de la forma en la que una sociedad en un momento concreto de su historia, organiza un conjunto de **prácticas educativas**. Por lo tanto no es sólo proyecto sino también un **“cruce de prácticas”**. Acordamos con el planteo de este autor porque ayuda a entender que no se trata sólo de **contenidos a enseñar, sino que esto ocurre en el marco de la organización del centro educacional, donde se desarrollan determinados procesos y relaciones pedagógicas y culturales entre los sujetos involucrados en el proceso educativo.**

En el campo de la educación de jóvenes y adultos, Ana Deltoro (1996) considera necesario elaborar un currículum flexible donde se articulen las diferentes acciones y programas institucionales, que responda a las necesidades e intereses de los diferentes grupos de alumnos y que atienda a los diversos contextos. Destaca además la importancia de reconocer los conocimientos, habilidades e información que los alumnos poseen y han desarrollado a lo largo de su vida. Propone desde el Instituto Nacional de Educación de Adultos de México, la construcción del currículum a partir de ejes de formación. Ellos son: ejes de formación para el fortalecimiento de la identidad nacional; de formación ecológica; de formación para la salud; de formación democrática; de formación científica; de formación tecnológica; de formación para el trabajo; de formación para la solidaridad internacional.

Desde una perspectiva de trabajo centrado en los sujetos destinatarios de estas prácticas educativas, María 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) En este sentido, Freire (1971) acentúa la necesidad de contemplar el contexto real y concreto de la existencia humana.

Entendemos que toda persona al nacer se encuentra en un mundo que ya existe independientemente de él, con condiciones sociales e instituciones concretas. Desde la perspectiva sociológica de Agnes Heller (1977) tomamos el concepto de Vida Cotidiana, entendido como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (HELLER, 1977, p.19) Y este sujeto necesita aprender a “usar” las cosas, apropiarse de

los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas para conservarse exactamente en el modo necesario y posible en una época determinada en el ámbito de un estrato social dado. Por ello, la autora habla de saber cotidiano como la “suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo” (HELLER, 197. p. 317).

Los esquemas del conocimiento cotidiano se encuentran presentes en las manifestaciones de los alumnos: presentan saberes pragmáticos acerca de las cosas y los usos; se conocen las funciones de los objetos pero no su génesis; se prescinde de los “por qué” de los fenómenos; se imitan las acciones; se manejan cuestiones probabilísticas. Por medio del pensamiento intuitivo y repetitivo, el sujeto ubica una situación anterior semejante a la situación actual y actúa en consecuencia, muchas veces, sin hacer un análisis de los factores que intervienen.

Otro autor, Lev S. Vygotsky, 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 éstos 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). De esta manera, los seres humanos se constituyen en constructores permanentes de su entorno y de las representaciones de éste a través de su implicación en formas diferentes de actividad. La participación en actividades sociales, la interacción con otros permite el acercamiento a las prácticas sociales y los sujetos internalizan estos procesos sociales como una parte orgánica de la práctica favoreciendo, de esta manera, el desarrollo del conocimiento. Vygotsky (1994) considera el contexto sociocultural como aquello que llega a ser accesible para el individuo a través de la interacción social con otros miembros de la sociedad, que conocen mejor las destrezas e instrumentos intelectuales. Y en esta visión del aprendizaje, el lenguaje (oral y escrito) es considerado como una de las herramientas culturales más poderosas.

Es tarea del maestro tender puentes entre estos saberes cotidianos que los alumnos construyen sobre la realidad y el conocimiento científico, en tanto conocimiento analizado y presentado como conocimiento a enseñar.

Tal como plantea Rogoff (1998) la institución educativa es la que fomenta un método analítico de abordar el lenguaje, las matemáticas y otros instrumentos del pensamiento, haciendo hincapié en el razonamiento y en el aprendizaje que incluye determinada información, que sirve para resolver

problemas específicos. Así la escuela enseña “estrategias mnemónicas; géneros específicos de la literatura, tales como el ensayo o las narraciones que incluyen problemas adoptando la forma de una historia; y por último, formatos para el cálculo y para almacenar la información, tales como la aritmética y la escritura” (ROGOFF, 1998, p. 243)

### **La alfabetización y la lengua escrita como prácticas sociales:**

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. El enfoque sociocultural permite comprender la relación entre la actividad humana en el mundo social y los procesos de apropiación de las prácticas sociales (WERTSCH, 1999). Esta teoría ubica los procesos de aprendizaje en el contexto de la participación en actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes, y habilidades aportadas por los participantes en los eventos de interacción. No se trata de la mente individual que logra dominar los procesos de razonamiento a través de la internalización y la manipulación de estructuras. La alfabetización es un ejemplo excelente de los distintos niveles de relación entre los procesos cognitivos del individuo, las tecnologías culturales y las instituciones sociales en las cuales se desarrollan y se emplean las diferentes formas de leer y escribir (ROGOFF, 1990 Y LAVE Y WENGER, 1991, Citado en KALMAN, 2003a).

Esta noción de alfabetización y lengua escrita como prácticas sociales permite reconocer conocimientos y saberes construidos en la participación en eventos comunicativos. Ubicada en un contexto específico se vincula esta práctica con la lengua oral de otra manera reconociendo que el desarrollo y 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)

En este sentido el desarrollo del lenguaje significa aprender a hablar, escuchar, leer y escribir; a través de la lengua el niño aprende a actuar como miembro de una sociedad, conoce los modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores. Esto sucede indirectamente, mediante la experiencia acumulada de numerosos hechos pequeños, a través de los usos cotidianos del lenguaje con su familia, sus vecinos, en la calle. La condición social de los hablantes, su entorno cultural, es una circunstancia matriz que genera “dialectos sociales” o “variedades de lengua”. De manera que el lenguaje de un

adulto es un conjunto de recursos de comportamiento socialmente contextualizado, un potencial de significado ligado a situaciones de uso (HALLIDAY, 1978)

Aprender a hablar es más que aprender un sistema lingüístico, es también aprender a participar en la **vida comunicativa de una comunidad: es saber qué decir, cómo y cuándo decirlo y a quién**. Aprender a leer y a escribir es aprender a participar, es apropiarse de cómo y cuándo se usan la lectura y la escritura, para qué y para quién. En investigaciones recientes, Kalman (2003b; 2004) da cuenta de las dimensiones sociales de la lengua escrita que se dan en diferentes planos: en el proceso de elaboración de un texto donde se construyen relaciones sociales entre los participantes; cuando deciden qué escribir en función del uso de la escritura y en la interacción social que se desplegaba entre los participantes para dar forma al documento definitivo. Estas dimensiones dan cuenta de la naturaleza situada, dialógica e intertextual de la participación en eventos de lengua escrita.

En esta perspectiva que analiza la alfabetización como una práctica social, es decir como acciones en las que un sujeto actúa con otro en un tiempo y un espacio, Kalman (2004) construye dos conceptos importantes: **disponibilidad y acceso** de la lengua escrita, para distinguir la distribución de los materiales propios de la lengua escrita de los procesos sociales subyacentes a su apropiación, diseminación y uso.

**Disponibilidad** denota la presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera) mientras que el **acceso** refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita (situaciones en la que el sujeto se posiciona frente a otros lectores y escritores) y a las oportunidades para aprender a leer y escribir (KALMAN, 2004). Si bien la disponibilidad de materiales influye en las posibilidades de acceso no es suficiente para promover procesos de apropiación de la lengua escrita. Se reconoce que la escuela es el lugar privilegiado para acceder a la cultura escrita, pero también se indica que no es el único. Es necesario propiciar el reconocimiento de otros contextos para aprender a leer y escribir. Es importante poder analizar en los barrios y pueblos cuáles son esos espacios para posibilitar la interacción de y entre los lectores y escritores. Hacemos referencia a las instituciones como bibliotecas populares, iglesias, hospitales, centros comunitarios, servicios municipales, correo, y también a los carteles, entre otros.

Con respecto al acceso a la lengua escrita, según Kalman, este proceso comprende dos aspectos fundamentales: las vías de acceso y las modalidades de apropiación. Esta autora considera que las vías de acceso se constituyen por las relaciones con otros lectores y escritores, con los textos, con el

conocimiento de la cultura escrita y los propósitos. En tanto que las consecuencias de uso que promueven las prácticas de lengua escrita, sus contenidos, formas y convenciones; sus procesos de significación y procedimientos de uso dan cuenta de las distintas modalidades de apropiación de la cultura escrita. (KALMAN, 2004)

En esta línea de reflexión Gregorio Hernández Zamora (2003) plantea como condición fundamental para interpretar y producir textos, sentido amplio de alfabetizarse, el acceso a “comunidades de lectores/escriitores”, es decir acceder a prácticas y diálogos sociales donde leer y escribir tiene sentido. Esto da cuenta de la complejidad del concepto de alfabetización ya que se trata de “incorporar la lengua escrita en la vida de uno”.

En un trabajo anterior (Anteproyecto de Lineamientos Curriculares de Nivel Primario, 1994) planteamos que si bien hay variedades de lengua subordinadas, una de ellas, a través de un proceso complejo ha conseguido mayor legitimidad social hasta convertirse en la dominante: es la lengua «oficial» de los documentos del Estado, de las instituciones, de la literatura, de la escuela, de los medios de comunicación, etc. La variedad dominante de la lengua es la que se constituye en «*lengua estándar*», y ante ella las demás variedades son percibidas, aún por lo propios hablantes, como degradadas, y sobre todo, como marcas de la posición social a la que pertenecen. Esta percepción genera una suerte de paralelo entre una «inferioridad» lingüística y una posición social subordinada, y conduce a situaciones de inhibición e inseguridad.

También destacamos (Documento Base, 1995) que la lengua no sólo es instrumento de transmisión de significados sino también constituyente de una visión del mundo que posibilita la **comunicación**. La lengua es también instrumento de **expresión** de la propia identidad. Toda la historia personal, familiar y social, todo el caudal de anécdotas, mitos, creencias, canciones y ficciones que constituyen la identidad están inscriptas de algún modo en la variedad de lengua que se habla. El conocimiento de otras variedades de lengua implica aumentar la capacidad de comunicación, pero sólo la valoración de la capacidad expresiva de la propia garantiza el respeto de la identidad social.

Ahora bien, si la dimensión expresiva de la lengua remite a la subjetividad de los sujetos, la comunicación implica siempre una relación entre sujetos (entendidos individual o socialmente). Cualquier intercambio de enunciados se produce siempre dentro de circunstancias históricas y sociales concretas, y el lenguaje está lleno de marcas que señalan las posiciones de los sujetos involucrados, e incluso la distancia social que los separa, y las estrategias que se ponen en juego en la relación. Es esta la dimensión **pragmática** del lenguaje.

No se habla a cualquiera, en cualquier circunstancia, de la misma manera. Las formas de tratamiento - desde el «vos» familiar hasta el «su señoría» de las cortes judiciales-, el léxico empleado, la construcción de las argumentaciones, etc. van variando según las diferentes estrategias de manipulación que se ponen en juego. No es lo mismo convencer a un socio de la conveniencia de un negocio, que inclinar a una masa de votantes por una opción electoral. Varía el enunciador, varía el enunciatario, y por lo tanto varía la estrategia.

Las implicancias pedagógicas de esta concepción se centran en un proceso real de trabajo sobre textos «verdaderos» que respondan a verdaderas necesidades. Pero hablar de trabajo 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.

#### **Nuestra propuesta de trabajo: construcción de los núcleos conceptuales.**

La ausencia de formación docente específica genera en los maestros incertidumbre y temores al no encontrar fácilmente respuestas a las dificultades que encuentran en su práctica. En nuestra experiencia de trabajo, los docentes formulan demandas concretas de capacitación. Sus preguntas se centran en las maneras de enseñar a grupos cuya heterogeneidad se constituye en una cuestión esencial de la modalidad; las preocupaciones giran en torno de cómo conciliar los diferentes intereses y niveles educativos.

No se trata de respuestas, desde un posicionamiento instrumental, que reúnan una serie de técnicas y procedimientos con una secuencia de pasos a seguir para poder enseñar tal o cual contenido. Nos preguntamos acerca del lugar de los contenidos, su inserción en las actividades propuestas para ser compartidas entre educandos y educadores, los procesos de evaluación y la manera en que se compatibiliza un abordaje integral general con las lógicas de las disciplinas en forma particular.

Furlán (1993) considera que el planteamiento metodológico 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 uni-

tario. 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 posiciona al maestro de otra manera, en artífice de su tarea, y lo diferencia 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 ésta por parte de los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. En términos de Freire (1971), este es un acto de conocimiento que se constituye en un acto político donde la intencionalidad es lo que marca la ruptura de la neutralidad de la práctica docente.

En estos marcos teóricos generales, nuestra 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 parte 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, el para qué de los hechos o fenómenos y le brinde la posibilidad de relacionar los procesos inmediatos y mediatos; de ninguna manera avalamos el concepto de contenidos mínimos en el sentido de elementales.

Se trata de la representación objetivada y generalizada de los objetos y fenómenos de la realidad en sus rasgos y propiedades comunes y esenciales, en sus nexos y relaciones. Se diferencia del abordaje que hace un científico, un alumno debe comprender los conocimientos que fueron elaborados por los científicos en sus ámbitos de reflexión y trabajo. Y es el maestro quién tiene la función de presentar los nexos y las relaciones entre los conceptos a sus alumnos, éstos no deben “descubrirlos”. Es función de la enseñanza “servir el conocimiento, la comprensión y la asimilación de las estructuras científicas” (REMEDI, 1993, p. 44)

Entendemos que los núcleos conceptuales favorecen un abordaje teórico al problema identificado y supera el concepto de situación o núcleo problemático. Nuestra experiencia con los maestros, nos permitió reflexionar

sobre el sentido de la enseñanza, a partir de cuestionarse sobre los “por qué y para qué” se eligen los contenidos disciplinares que enseñan.

Los criterios básicos de selección de contenidos considerados responden a principios de la educación de jóvenes y adultos tales como: **intentar dar respuesta a problemas o intereses sociales relevantes y ordenar contenidos en agrupaciones relacionadas con intereses de los alumnos o con problemas llamativos** que desencadenen una investigación y permitan concentrar en torno a ellos contenidos diversos de una o más áreas. (GIMENO SACRISTÁN, 1986)<sup>13</sup>.

La concepción de la lengua que se pone en juego en esta propuesta de trabajo con jóvenes y adultos tiene en cuenta, pues, tres dimensiones básicas que deberán estar presentes en los distintos núcleos conceptuales: comunicativa, expresiva y pragmática.

#### **Pasos a seguir en la construcción del núcleo conceptual:**

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 principios y contenidos curriculares de la modalidad. El maestro posee una propuesta curricular<sup>14</sup>, es decir, tiene un ordenamiento de grandes áreas de contenidos culturales con un cierto orden, pensado por otras personas, en otras instancias, que a su vez han sido seleccionados de un cuerpo de conocimientos más general que provienen de la construcción científica. En el caso particular, de la modalidad adultos hay escasez de desarrollo académico en este campo, sin embargo, los maestros conocen los desarrollos curriculares para otros niveles educativos.

---

<sup>13</sup> Han aparecido otras formas de organizar los contenidos, independientemente de las disciplinas intentando relacionar los distintos campos del conocimiento: “Los centros de interés”, el trabajo por temas o tópicos, los “complejos rusos” o los “proyectos”. Son métodos denominados globalizadores, porque su punto de partida no se desprende de la lógica de las disciplinas. En estos sistemas, los contenidos de aprendizaje y su organización en unidades didácticas sólo son relevantes en función de su capacidad para comprender una realidad que siempre se manifiesta globalmente. (ZAVAZA, 1987)

<sup>14</sup> En el caso de la provincia de Córdoba, el documento curricular se encuentra en estado de Borrador y de consulta a los maestros de la modalidad.

A partir de este nivel de análisis, los maestros están en condiciones de elaborar el núcleo conceptual porque cuentan con información sobre las distintas problemáticas. 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**. Los conceptos son términos abstractos: hacen referencia al conjunto de hechos, objetos o símbolos que tienen características comunes. A partir de la selección de los conceptos principales es necesario establecer **jerarquización entre los conocimientos** a enseñar y determinar el grado de profundidad según los ciclos en los que estén los alumnos. Si bien, el concepto es una construcción mental y no es el hecho mismo, es necesario destacar que se refiere a los sujetos, objetos y acontecimientos de la realidad que tienen algunas características en común. En relación con el concepto básico se presentan otros conceptos que cumplen la función de dar a aquél mayor amplitud y profundidad, son los conceptos conectados. Su función es ampliar la comprensión del concepto central. (REMEDI, 1993)

Este paso demanda conocimientos variados a los docentes, 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)

Es tarea del maestro organizar la entrada a este conocimiento por parte de los alumnos para que éstos puedan captar las propiedades pertenecientes al propio objeto de estudio que intenta responder a situaciones problemáticas detectadas por el grupo de alumnos. Para ello deberían desarrollar determinadas operaciones cognitivas tales como comparar, clasificar, describir, enumerar, etc. De esta manera se podrá “comprender” el objeto. Paulo Freire (1971) llama a este proceso de análisis la descodificación y es lo que permite a los sujetos encontrar las relaciones entre los elementos de los hechos analizados. Los alumnos en lugar de recibir información sobre tal o cual hecho, analizan aspectos de su propia experiencia existencial complejizando la visión fragmentada y pragmática que tienen de la misma.

En términos metodológicos significa que los maestros deberían proponer actividades experienciales que promuevan **aprendizajes significativos**, y orientar en la modificación de los esquemas de conocimiento que el alumno posee. Se puede decir que se produce un proceso de aprendizaje en el momento que un alumno es capaz de interpretar, comprender o exponer acerca de un fenómeno o situación; cuando puede situar los hechos, objetos o situaciones concretas en aquel concepto que los incluye. Si consideramos

que la educación es una práctica social las actividades que proponga el docente deben considerar una base social. Se aprende en interacción con el otro. Por esta razón se hace necesario facilitar 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**<sup>15</sup>, proponer actividades de lectura colectiva, crear 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, últimas investigaciones del campo (KALMAN, 2004; HERNÁNDEZ, 2003) dan cuenta de una variedad de textos que existen, se encuentran disponibles en los distintos espacios sociales que a su vez los maestros desconocen.

#### **Relevancia de este abordaje en el campo de la educación de jóvenes y adultos**

En trabajos anteriores (Anteproyecto de Lineamientos Curriculares de Nivel Primario, 1994; Lorenzatti, 2004b) planteábamos la necesidad de reflexionar junto a los maestros acerca de la significación que adquiere el conocimiento y la escuela en el campo de la educación de jóvenes y adultos. Más allá de recuperar planteos teóricos del campo sociológico (Heller) y socio histórico (Vygotsky, Luria, entre otros) es importante trabajar junto a los maestros sobre cuáles son los debates acerca de la intervención pedagógica en esta modalidad. Y en este sentido, reconocer los saberes que los alumnos traen al espacio escolar puede significar considerar las estrategias propias que los adultos construyeron en su vida para resolver determinadas situaciones y profundizar lo que cada uno de ellos ya sabe. Esta situación implica trabajar en la socialización de los saberes al interior del grupo y en la generalización con respecto a las exigencias escolares y sociales; pero esto plantearía fuertemente el problema del sentido de los saberes. Porque cuando un sujeto sabe algo, es probable que se aferre a lo que conoce porque le brinda seguridad.

Otra relación con el conocimiento podría estar relacionada con la forma de presentación que el docente realiza incorporando otros nuevos co-

---

<sup>15</sup> Este tema se profundizará en el capítulo IV y forma el nudo central de nuestra experiencia de trabajo en este proyecto de extensión.

nocimientos 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.**

En la organización a partir de los núcleos conceptuales, las disciplinas nunca son la finalidad básica de la enseñanza, sino que tienen la función de proporcionar los medios o instrumentos que favorezcan los aprendizajes de los alumnos y el eje **estructurante de los aprendizajes es la propia realidad.** Por esta razón, partimos de **problemas concretos, situaciones verosímiles, cuestiones específicas de una realidad global** más o menos próxima a los **intereses y las necesidades de los futuros ciudadanos adultos**, miembros activos de una sociedad que nunca planteará problemas específicos disciplinares (ZAVAZA, 1987)

En este planteo metodológico se sigue la **lógica interna de la disciplina** pero no es un tratamiento lineal, sino que se trabajan los contenidos necesarios para dar una respuesta a esta problemática. **Así, el sentido de los saberes estaría dado por la trama de relaciones sociales que conforman “la realidad de los sujetos» y la comprensión de la misma a partir de la trama conceptual que se establece entre una noción y otras.**

De esta manera, **el conocimiento se asume como instrumento de análisis previo a la toma de decisiones**, no sólo para controlar el medio sino para que las mismas sean tomadas con autonomía y responsabilidad. Y la tarea del maestro, la tarea de enseñar se convierte en la posibilidad de acompañar a los alumnos jóvenes y adultos en la adquisición de los conocimientos necesarios para comprender la realidad y actuar sobre ella.

### Capítulo III

## Reconstrucción metodológica: la experiencia de formación docente\*

En este capítulo realizaremos la reconstrucción metodológica de la experiencia realizada con los maestros durante los talleres de reflexión y trabajo. El análisis de los registros etnográficos y las filmaciones de cada encuentro nos permitieron recuperar el proceso y las estrategias desarrolladas. Es necesario destacar que este proceso se enmarca en dos conceptos centrales de este estudio: formación docente y práctica docente. En primer lugar, abordaremos el marco conceptual de la experiencia de formación docente; en segundo lugar analizaremos lo sucedido a lo largo de los talleres con respecto a los ejes conceptuales trabajados y la significación que adquiere el taller y la escritura de la práctica en el trabajo con maestros; posteriormente presentaremos los “decires” de los participantes en relación con sus alumnos y a su práctica.

La formación docente es un proceso permanente. María Saleme (1977, p. 46) considera que este proceso debe “capturar el valor y proyección de la práctica desde la propia práctica” y que esto significa “apropiarse del corpus teórico del propio campo”. Este abordaje conceptual de la propia práctica implica incorporar conocimientos que ayuden para la toma de decisiones de los docentes en los análisis de diversas situaciones relacionadas con la institución, con los alumnos y con el conocimiento. Esta posición conlleva una diferencia específica con respecto a los modelos de formación docente que entendemos, hoy se desarrollan desde distintos mecanismos y estrategias institucionales, donde se actualizan 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.

Nuestra intención no fue atiborrar a los maestros participantes de esta experiencia con un cúmulo de información sobre el deber ser de la ense-

---

\* Este capítulo se escribió con la colaboración de Gloria Beinotti y María Alejandra Bowman, estudiantes de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC y ayudantes alumnas del Proyecto «Jóvenes y adultos en espacios sociales urbanos y rurales: contextos de cultura escrita, alfabetización, y conocimientos», dirigido por la Dra. Elisa Cragolino y co-dirigido por la Lic. M. del C. Lorenzatti.

ñanza en educación de jóvenes y adultos. En los talleres que desarrollamos nos propusimos escuchar, orientar en la selección de contenidos, textos y actividades y especialmente propiciar un ambiente de trabajo colectivo entre pares.

Elena Achilli (1986, p.10) considera la formación docente como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. A su vez, la autora diferencia la práctica docente de la práctica pedagógica, entendiéndolo que la primera hace referencia al

[...] trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro [...]

Y la segunda, la práctica pedagógica constituye el

[...] proceso que se desarrolla en el contexto áulico donde se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender [...].

En este sentido, la práctica docente trasciende la práctica pedagógica al implicar “un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio históricas”. (ACHILLI, 2000 a, p. 22-23)

En trabajos anteriores planteamos que la práctica docente 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). Cragolino (2001) agrega a esta conceptualización la importancia de considerar las trayectorias sociales (de clase) de los maestros.

La práctica del educador de nivel primario de jóvenes y adultos se constituye a partir de diferentes tareas que tienen relación con el trabajo docente específico y con otras tareas que lo exceden. Esta diversidad de tareas produce, en muchos casos, un corrimiento en la enseñanza, tarea que por otro lado se constituye en identificatoria del quehacer docente.

En el marco de la práctica docente, en este proyecto de trabajo nos interesó especialmente la relación que tiene el docente en su práctica, con el conocimiento a enseñar. Trabajamos junto a los maestros con el objetivo de brindarles herramientas teóricas y metodológicas para que puedan 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. Intentamos recorrer un camino que ayude a superar la posición del docente transmisor de contenidos que elaboran otros, precisamente “los expertos en otros ámbitos”.

En ese sentido, Saleme (1997, p. 67-68) sostiene que

[...] el docente no busca el saber por el saber mismo, o por satisfacción personal; sí profundiza el conocimiento de un objeto a enseñar...para ofrecer a otros la misma posibilidad, vale decir, el redescubrimiento de la realidad, el sentido de las cosas, la relación profunda entre los saberes heredados de distintas culturas [...]

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

Desde este marco conceptual se realizaron 10 talleres, con una frecuencia mensual, porque entendemos que el taller se constituye en un espacio de trabajo que posibilita, junto al aporte de los otros 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.

Según Achilli (2000b, p. 19) se trata de una “modalidad de construcción de conocimientos donde se combina una estrategia grupal de investigación y un modo de perfeccionamiento docente centrado en la objetivación de los cotidianos escolares”. La autora destaca la significación que tiene el taller como una modalidad de “actualización investigativa” del docente y la dimensión que tiene como instrumento de investigación social ya que posibilita la articulación de conceptos y categorías que apuntan a la construcción de conocimientos de determinado nivel de lo escolar. (Achilli, 1986)

En el caso que nos ocupa, es importante destacar que los procesos de aprendizaje que se desarrollaron en estos talleres se relacionaron:

- con la construcción de conocimientos realizada entre pares porque en forma permanente el grupo de maestros y estudiantes aportaron ideas en relación con los textos y las actividades a desarrollar en las experiencias áulicas;

- con la interacción permanente de los docentes con otros docentes, tanto los participantes de los talleres que desarrollaron la experiencia como los colegas maestros que no llegaron a implementar la propuesta.
- con la escritura de su propia práctica (que será analizada en un apartado especial)
- con el análisis del contexto sociopolítico e institucional en el que se desarrolló la experiencia.

En cada taller se trabajaron ejes conceptuales: en los tres primeros talleres se reflexionó sobre la tarea y 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 taller se entregaron materiales de lectura y guías de trabajo que los maestros desarrollaron a fin de construir el núcleo conceptual que implementarían posteriormente con su grupo de alumnos.

Durante el mes de abril, los maestros participantes de esta experiencia, realizaron un diagnóstico de la zona/región con el objetivo de obtener información que les permitiera una lectura del contexto. En este sentido, nos interesó conocer las características geográficas, sociales, demográficas y económicas (tipo de producción, comercios); la oferta educativa (distintos niveles y servicios públicos y privados); los centros de salud (pública y privada); los medios y las formas de comunicación y las distintas asociaciones de la zona.

Al particular la lectura del contexto, consideramos necesario indagar acerca de los inicios y la historia de la institución escolar donde se desarrollan las prácticas. Es decir, cuándo y cómo se inicia la institución, quiénes tuvieron la iniciativa, qué tipo de institución, cuál es su origen (nacional, provincial, municipal, otros) y la cantidad de docentes y experiencias relevantes que hayan desarrollado en la institución.

Si consideramos a la institución escolar “como proceso y producto de **construcción social**” que se constituye en “un espacio que anuda la presencia estatal con la participación de la sociedad civil y las reinterpretaciones que cada uno de los distintos sujetos tiene de la escuela (EZPELETA, ROCKWELL, 1983) es importante reconocer cuáles son las relaciones interinstitucionales que se despliegan desde la escuela o centro educativo. En este

sentido, nos interesó conocer cuáles son las instituciones con las que los maestros tienen relación efectivamente; cuáles son los factores que facilitan y mediatizan estas relaciones y aquellos que la obstaculizan. Para finalizar el diagnóstico solicitamos a los maestros una caracterización del grupo de alumnos, donde especificaran información en relación con las edades, estado civil, situación familiar y laboral, la escolaridad de cada uno de ellos (el nivel educativo alcanzado, el año en que abandonó la escuela) y los motivos por los cuales eligió el centro educativo.

A partir del mes de mayo, luego de la realización de los diagnósticos de los grupos de alumnos, los maestros seleccionaron colectivamente, los conceptos centrales que permitían abordar las problemáticas detectadas. Aquí podemos localizar la genesis y el proceso de los núcleos conceptuales. Es necesario mencionar que para esta instancia fueron considerados los lineamientos curriculares para la modalidad, (que se encuentran en estado de borrador para la consulta de los maestros), los intereses de los alumnos y lo que los docentes consideraban prioritario trabajar con los jóvenes y adultos.

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.

Con respecto a los materiales de trabajo en esta experiencia, las docentes entregaron cuadernos y/u hojas para que los alumnos realicen las tareas y puedan ser entregadas como documentos que luego analizamos en los talleres y además como insumo para nuestra investigación. Entendiendo que muchas veces estos cuadernos pueden ser objeto de uso para otras cuestiones en las familias, como por ejemplo, los dibujos de los nietos, o bien los tiran porque los persigue la policía, los maestros les solicitaron los cuadernos todas las noches y los guardaron en la escuela. Los alumnos, jóvenes y mujeres, se manifestaron entusiasmados de participar de esta experiencia, se preocuparon por la prolijidad y siempre demandaron evaluación a modo de: "¿me salió bien?" reflejando actitudes que creemos propias de los niños e íntimamente relacionadas con el ámbito escolar.

### **Los maestros y la escritura:**

Es necesario destacar que se utilizó la escritura como estrategia de formación docente. Hacemos referencia a 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 desarro-

llar en cada centro educativo. Esto significa posicionar al docente como hacedor de su propia práctica, responsable de las decisiones adoptadas, reforzando 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).

En primera instancia, los maestros debieron escribir los diagnósticos del contexto, institucional y de los grupos de alumnos. En este marco contextual escribieron la fundamentación de la propuesta de enseñanza, explicitando las decisiones tomadas en cada caso.

A partir del mes de julio de 2004, los docentes desarrollaron con sus grupos de alumnos los núcleos conceptuales elaborados por ellos en los meses anteriores, con el correspondiente registro de la experiencia. Para tal fin, se entregó a cada maestro, cuadernos con preguntas, que considerábamos podían ayudarlo a clarificar y focalizar el registro. Se les solicitó a los maestros que registraran lo que sucedía en su aula, con el objetivo de “sistematizar los procesos de producción colectiva de los conocimientos de la realidad mediados por la lengua oral y escrita” (Informe 20 de diciembre de 2004 – Agencia Córdoba Ciencia. p. 2).

Para facilitar el registro pensamos en un cuaderno con una serie de ítems y preguntas, para ayudar a los maestros en esta primera experiencia del registro de sus clases. Estos eran:

- Fecha;
- Contenidos trabajados;
- Actividades que propuso a los alumnos;
- ¿Qué texto trabajó?;
- ¿Qué se habló?;
- ¿Algo más?

Intentamos abarcar las prácticas de oralidad, escritura y lectura que se desarrollaran en el aula, tanto las que implementaba intencionalmente la maestra como aquellas que surgían en las interacciones diarias.

Pero previendo que quizás algunas interacciones áulicas cotidianas no podían ser encuadradas en los ítems o en las preguntas elaboradas con anterioridad, se propuso un espacio abierto para el registro a partir de “Algo más”. En este ítem los maestros podían registrar todo lo que desearan o consideraran importante y que no estuviera contemplado en los interrogantes antes planteados.

Este espacio de “algo más” no es un espacio residual sino que, por el contrario, es un lugar desde donde podemos recuperar otras categorías que nos ayuden a comprender, cada vez más, la práctica cotidiana de la educación de jóvenes y adultos tanto en el sistema formal como en los espacios no formales de educación.

Sin embargo, en esta oportunidad, los maestros registraron en sus cuadernos “para los otros” y a partir de las consignas “dadas por otros”. Aunque compartíamos una relación de horizontalidad y trabajo conjunto, éramos “otros”, la escritura de sus prácticas y de lo que les sucedían con sus alumnos no surgió de ellos sino a partir de una demanda nuestra.

Luego de la lectura de sus cuadernos, y de compartir en los talleres sus registros, sus escrituras fueron también “para ellos”, porque permitió recuperar sus acciones, sus prácticas y la de sus alumnos, ponerlas en voz y compartirlas con otros, docentes de otras escuelas y con los docentes y alumnos de la universidad; permitió pensar en lo que hicieron, cómo y por qué lo hicieron, y dar cuenta de ello, de poder analizarlo, repensarlo, buscar nuevos caminos y pensar nuevas acciones para su propuesta de enseñanza

Registrar sus clases significó también hacer visible su trabajo, tanto para los demás como para ellos mismos; posibilitó objetivar su práctica pero también las condiciones contextuales en las cuales la desarrollan y con los sujetos con los que trabajan, aspectos que por cotidianos y a veces avasalladores son poco tenidos en cuenta para pensar y llevar adelante en una construcción metodológica para enseñar a jóvenes y adultos. A su vez, permitió a los maestros pensar cómo dan las clases y volver a pensar cómo darían nuevamente esa clase, o desarrollarían ese núcleo conceptual.

Este cómo dar, cómo enseñar, cómo hay que enseñar es una pregunta frecuente y permanente entre los maestros. Escribir sus prácticas y tratar de describir sus clases les permitió buscar y pensar en su propio hacer y en el de otros maestros que compartieron la experiencia, y reposicionarse como maestros, con posibilidades de hacer, de reflexionar y de rehacer, como sujetos que también pueden pensar y transformar su realidad, la del trabajo con sus alumnos. Esta escritura les permitió hacer una lectura de sus clases, de su trabajo, de sus alumnos, de sus ideas.

Registrar su práctica, leerla, compartirla, analizarla no se constituyó como una etapa posterior o aparte, alejada, de la práctica áulica cotidiana llevada a cabo sino que constituyó una etapa más de la práctica docente; intentamos entre todos posibilitar la objetivación y la continuación de la práctica docente en el aula, no escindir práctica y posterior reflexión de la misma, porque cuando se está inmerso en el aula con los alumnos también se reflexiona y se decide.

Los maestros rescatan la importancia de la escritura porque sirve como “memoria” de lo actuado y ayuda a objetivar. *“Cuando lo lees te das cuenta de cosas que si no lo tenés escrito no lo ves” plantea una docente. (Taller octubre 2004).* Es la misma docente que recupera la escritura de la propuesta de trabajo antes de su implementación:

*[...] ¿sabés que me ayudó a mí más de todo? La fundamentación. Cuando yo fundamenté qué contenidos iba a dar y por qué... Armé el trabajo gracias a la fundamentación porque yo iba pensando qué características tenía el grupo de acuerdo al diagnóstico, iba viendo qué contenidos desarrollar como se me abrían los contenidos para un grupo y para el otro. Ahí se me aclaró como tenía que desarrollar con cada grupo. La fundamentación me aclaró todo[...]* (Taller mes de noviembre 2004)

Sin embargo, es necesario mencionar que, en principio, no resultó una tarea fácil para los maestros. Algunos expresaron no saber cómo hacer esta labor adicional porque nunca lo habían hecho, otros pensaron en la posibilidad de que un integrante del equipo coordinador o estudiante pudiera asistirlos en el registro de sus clases. Pese a algunos temores iniciales, esto pudo llevarse adelante con el entusiasmo propio de quienes pudieron tomar distancia de sus prácticas y luego verse reflejados en ellas.

Ana María Puga (2004), investigadora mexicana, expresa que “recuperar la práctica implica recuperar la experiencia vivida, pero también la construcción del conocimiento”. Según esta autora, los docentes deben ser ante todo un buen modelo de lectores y escritores pero para esto, además, deben recuperar su práctica, registrarla. En su experiencia con personas jóvenes y adultos a partir de textos autobiográficos considera que es una forma de desarrollar habilidades para pensar la vida de otra manera y expresa que “Escribir la propia vida es hacer la vida” (PUGA, 2003, p. 30). Parafraseando a nuestra colega podemos decir que “escribir la propia práctica es hacer la práctica” en el sentido de construirla desde otros lugares.

#### **Los decires de los maestros:**

Los talleres fueron filmados y se realizaron registros en cada uno de ellos. Se analizaron estos materiales, tanto los videos como los registros y se construyeron categorías empíricas en relación con las expresiones de los maestros en los talleres. Para analizar este material recuperamos el concepto de saber cotidiano (HELLER, 1997) que planteamos en el capítulo anterior, para entender que los saberes de los maestros se constituyen en guías para la acción cotidiana.

Como indica Achilli (1986) ese “decir” del maestro está rodeado de un indispensable “conocer” sobre su práctica y la realidad en la que se inserta que permite categorizarlo como un saber. En el caso del maestro de jóve-

nes y adultos, este saber se constituye a partir de diversos recortes de saberes: los de la formación profesional, los de su propia práctica, los que construye con los otros, sus pares y los alumnos.

En los talleres, los docentes se manifestaron acerca de los alumnos de los centros educativos y de su propia práctica docente. En este capítulo vamos a considerar las cuestiones generales de las expresiones relacionadas con el “deber ser” ya que en el próximo capítulo, retomaremos cuestiones específicas de la experiencia en el aula.

#### **a) Sobre los alumnos:**

En relación con los grupos de alumnos se destaca la preocupación que los maestros expresan sobre las formas y los modos de hablar, especialmente de los jóvenes.

Es frecuente encontrar alumnos extranjeros en los centros educativos de jóvenes y adultos, especialmente bolivianos y peruanos; en menor medida y particularmente en el caso de una de las maestras que participaron de esta experiencia, coreanos y taiwaneses. En este caso se producen interacciones entre los jóvenes que no tienen conocimiento del lenguaje extranjero y jóvenes coreanos que hablan otra lengua y desconocen el español. Ambos están iniciando el aprendizaje del mismo código alfabético.

La maestra expresa:

*[...] En el aula hay un alumno, un chico analfabeto de 22 años no sabe nada nada, ni números ni letras. Dos chinos sentados al lado y en un momento los chinos hablan entre ellos, yo lo miro a D. (un alumno) y le digo ¡qué difícil ese idioma!, y él me dice: “No, Ud. porque no le presta atención, tenga paciencia, va a ver cómo le entiende[...]* (Registro del Taller mes de mayo 2004).

Observamos la importancia del lenguaje gestual y la intencionalidad de la comunicación por parte de los dos grupos que intervienen favoreciendo la interacción y la comprensión entre los alumnos.

Este proceso de comunicación, tanto verbal como no verbal, entre los alumnos jóvenes da cuenta de una actividad social que supone comprensión compartida sobre la base de un centro de atención común y de algunos presupuestos compartidos, lo que diversos autores denominan intersubjetividad y que se constituye en el fundamento último de la comunicación (NEWSON Y NEWSON, 1975; RIEGEL, 1979; ROMMETVEIT, 1985; WERTSCH, 1979 citado en ROGOFF, 1998)

La interacción entre pares permite la manifestación de diferentes códigos que los alumnos usan, códigos que devienen del contexto social de los alumnos que a su vez se diferencia del contexto social de los maestros. Por ejemplo hablan de “guacha”, de “mina”, pero también hacen uso de otras palabras, que nombran objetos relacionados con los regionalismos y sociolectos, tal como “bondí” para designar el colectivo. Se produce un reconocimiento de esta situación en el grupo de docentes aunque varios de ellos insisten que la función de la escuela es enseñar precisamente a “hablar bien”. Una docente considera que

*[...]uno tiene que elevar... Cómo vas a dejar que sigan hablando mal. ... está bien respetando lo que ellos traen, respetando... pero tratando de mejorarlo, sino qué función cumple la escuela [...] (Registro del Taller mes de marzo 2004).*

Acordamos con la maestra cuando se pregunta acerca de la función de la escuela. La escuela es la institución donde los alumnos tienen la posibilidad de interactuar con diferentes textos y aprender la lengua estándar. En la interacción que allí se produce los alumnos pueden reflexionar acerca de la riqueza y la diversidad lingüística y de la necesidad de adecuar el discurso a las diferentes situaciones comunicativas. Por ejemplo, distinguir si se encuentran en una reunión con amigos comentando un partido de fútbol o en una entrevista de solicitud de empleo. Entendemos “hablar bien” como una correcta adecuación al contexto y no como imposición de una variedad sociolingüística ajena al sujeto.

El interés de los jóvenes y adultos es el conocimiento de la lengua en sus usos cotidianos y esto requiere una diferente concepción de su enseñanza. En ella importa además del estudio de la lengua como sistema, su uso como práctica social y como herramienta cultural. Al adulto le es útil conocer otras variedades de lengua, sobre todo la «estándar» y para ello requerirá de la guía del docente, que debería conducirlo al encuentro con la convención gramatical y ortográfica. Pero esto significa enriquecer y no «cambiar» la propia lengua, ello es ir en contra de su identidad y de su cosmovisión. Sin embargo, no se trata de una enseñanza de la lengua desde la sanción social de la maestra, por no “hablar bien”.

En este sentido, los maestros también expresaron su preocupación sobre la ausencia de vocabulario en sus alumnos, lo que implica ausencia de conocimiento de lo que esa palabra significa, del significado de una porción de la realidad. Y por otro lado, la responsabilidad que asume la escuela y el docente en la selección de los contenidos a enseñar y la forma en que se presentan estos conocimientos.

Otra cuestión que llama la atención de los maestros es cómo se van naturalizando ciertas palabras del lunfardo y van nombrando acciones diferentes como sinónimos. Por ejemplo, cómo el término “laburar” que en el lunfardo significa trabajar se utiliza para designar el robo. Por ejemplo, los jóvenes dicen “me laburaste la lapicera”, “me laburaste la carpeta”, como sinónimo de “me robaste la lapicera y/o la carpeta” pero también se expresan diciendo “va a salir laburar” como trabajo. Se analiza este proceso de atribuir la palabra laburo como sinónimo de robo porque para muchos jóvenes y adultos robar es un laburo. Lo expresan de esta manera “Trabajo de choro” (Registro taller setiembre 2004)

Los maestros se remitieron también a las inasistencias de los alumnos y el problema de la deserción escolar. En este punto especial los docentes atribuyeron entre otras causas, a la

*[...] falta de motivaciones y aspiraciones personales de los jóvenes y su relación con la búsqueda de trabajo, lo relacionan con la ausencia de “modelos”, en especial de la clase dirigente para la superación y volver a reencontrarse con la dignidad del trabajo[...]* (Registro del Taller mes de marzo 2004)

En este sentido analizan que

*[...] aunque encuentren changas no pueden pensar que con un sacrificio más pueden mejorar su educación y tener otras posibilidades de trabajo”. “Buscan esas changas porque son sostén de familia o porque lo quieren para ir al baile. A veces el árbol no deja ver el bosque, a lo mejor busco esta changa por 15 o 20 días y no a capacitarme... asistir a la escuela y prepararme para tener una mejor oportunidad y no por mi amiguismo, por estar militando en este partido” [...]* (Registro del Taller mes de marzo 2004)

Varios participantes docentes asocian el acceso a la educación y la permanencia en el sistema educativo con la posibilidad de abandonar la política del oportunismo y el acomodo. Estas visiones de los maestros responden, de alguna manera al utopismo pedagógico (Mariño, 1986) ya que consideran que la cultura y la educación constituyen el fundamento último de toda sociedad y el elemento clave para garantizar su buena marcha y desarrollo. Así la educación surge como variable independiente del contexto socio-económico y se asocian los problemas de alcoholismo y drogadicción, prostitución, robo, entre otros, a la ausencia de educación de los jóvenes y adultos.

Sin embargo, una de las docentes demuestra otro acercamiento a la problemática del trabajo. Denota un involucramiento en relación con el conocimiento ya que considera que trabajo *“es un contenido a enseñar para incidir en la costumbre del subsidio en nuestros alumnos, que le vengan los 150 pesos del plan familia. Tenemos que concientizar sobre la necesidad que significa tener un trabajo”*. Esta expresión se dice en el marco de su práctica en torno a la construcción del núcleo conceptual. (Registro del Taller mes de marzo 2004)

En relación con la visión de la situación de pobreza que viven los alumnos, una docente manifiesta su intención de *“sacarlos de la realidad en la que están inmersos (a través de la educación y la posibilidad de acceder a una biblioteca”* (Registro del taller mes de agosto 2004). Considera también que son autoexcluidos de la sociedad, tanto la gente mayor como los chicos, y sostiene que la posibilidad de ofrecerle la lectura de un libro implica la entrada a un mundo de fantasías, con las fábulas, los cuentos, los chistes. Expresa: *“que se olviden que la noche anterior no comieron, que tienen frío... que los libros, las fábulas, las historias, los cuentos... los ayuden a salir un ratito”*. (Registro del taller mes de agosto 2004).

Esta posición asistencialista y paternalista se origina en el rechazo afectivo de las situaciones de miseria y pobreza que viven los grupos poblacionales que asisten a los centros educativos. Estas situaciones crean en las conciencias la necesidad de practicar la caridad hacia los más necesitados y frente a las situaciones angustiantes el docente se siente llamado a dar una respuesta en términos de ayuda. (MARIÑO, 1986).

Como enunciamos, la tarea del docente muchas veces sufre corrimientos que constituyen ya parte de su quehacer educativo. Sin embargo, en este caso puntual, rescatamos a este tipo ‘ayuda’ no sólo desde la afectividad sino desde lo pedagógico, ya que la lectura de un cuento, un texto ficcional permite una oportunidad efectiva de encuentro con el texto escrito y se convierte en una importante vía para el intercambio de ideas, pensamientos, saberes en torno a un texto narrado. Y desde este lugar, es fundamental orientar a los docentes de jóvenes y adultos en cuanto a la importancia de fomentar este tipo de actividades promotoras de la participación social en torno a los textos como parte indispensable en procesos de construcción del conocimiento.

Trabajamos con los maestros intentando objetivar la realidad de los jóvenes alumnos alrededor de algunos interrogantes: el trabajo o la búsqueda de trabajo, el acceso a un libro ¿son contenidos de enseñanza?, ¿se conoce la existencia y función de los libros?, ¿cuántas bibliotecas populares encontramos en los barrios?. En la escuela y las aulas cuando estos jóvenes y adultos eran chicos y permanecieron, algunos durante poco tiempo, ¿cuántos

libros circulaban y qué tipo de acercamiento a estos materiales les promovían los docentes? No se demanda lo que no se conoce, esto forma parte de un aprendizaje.

En los ejemplos mencionados estamos frente a la necesidad de ofrecer herramientas teóricas que permitan una visión de conjunto y estructural de la realidad social, comprender las verdaderas y últimas causas de los problemas sobre los que desarrolla su práctica el docente y superar una posición que se percibe como un deber moral de caridad y no acto político de conocimiento.

#### **b) Sobre la práctica docente:**

Los maestros expresaron durante los talleres sus opiniones, sus dudas y experiencias en relación con su función, con los textos con los que trabajaban, con sus colegas, con las estrategias de enseñanza desarrolladas.

En los primeros encuentros los maestros acentuaron, desde sus decires, su rol o función desde una posición tradicional entendiendo que el maestro decide qué conocimientos otorga al alumno a modo de depósito vocabular (FREIRE, 1971). Por ejemplo, algunas docentes plantearon: “*le doy conocimientos*” (a una persona que va a tener relaciones sexuales, cómo puede cuidarse... o cómo cuidar un bebé). Sin embargo, se observan modificaciones en torno a las primeras manifestaciones de los docentes sobre la función del maestro con el conocimiento a enseñar a lo largo del proceso de formación docente desarrollado en los talleres.

Los maestros opinan que esta forma de trabajar, a través de la organización de los núcleos conceptuales, ayuda a organizar el trabajo docente y a centralizar la mirada en los procesos de aprendizaje de los alumnos, “*Ves cómo se van despertando*” manifestó una maestra, denotando un compromiso con la construcción del conocimiento que realizan sus alumnos, donde se posicionan como puentes que posibilitan el acceso a conceptos que ayuden a los alumnos a entender y comprender su realidad. (taller del mes de noviembre de 2004)

A partir de la lectura de los autores (FREIRE 1971; KALMAN 1996, 2000; CASSANY, 1994) los maestros resignifican el trabajo con los textos. En el caso del grupo de alumnos que están en proceso de aprender a leer y escribir, se rescata el trabajo con los paratextos a partir de los folletos de supermercado. La maestra relata “*llevé publicidad de una pollería, descubrieron la palabra pollo, no sabés cómo trabajé con eso un montón de tiempo... escribieron la palabra pollo.*” (Registro del taller mes de junio 2004). En este caso estamos frente a jóvenes y adultos que tienen conocimientos marcados por la insegu-

ridad y el temor a expresarse en el contexto áulico, y que aún sin saber leer, pueden decodificar ese texto y por lo tanto comprender e interpretar un texto. Esto da cuenta de la presencia de lo social de la lengua escrita y de los conocimientos que los jóvenes y adultos tienen alrededor de ella, sus usos, sus funciones, sus sentidos.

Una reflexión interesante con respecto a nuestra propuesta de trabajo se relaciona con el lugar que ocupa el texto en las propuestas de enseñanza construidas por cada docente:

*[...]Lo que me doy cuenta es que a partir de ese texto ella (la docente que explica su experiencia) vuelve a lengua, vuelve el texto que es el generador de las acciones, en cambio en mi caso yo al texto lo pongo como apoyo a diversas acciones,... a lo mejor se pueden llegar a leer dos textos, se leen pero no lo tomo como ella lo toma, (el texto)... es el generador, es el eje desde donde se desarrollan los temas. Yo lo veo como más claro... real, mientras que al texto lo tomo como una herramienta de apoyo[...]* (Registro del taller mes de julio 2004).

Así el texto pasa de ser un elemento complementario en el desarrollo de una clase a ser el punto desde donde se generan una serie de actividades planteadas por el docente para abordar y construir un determinado concepto.

En este sentido y en relación con el trabajo de otros colegas, que no participan de esta experiencia, una maestra plantea que “pareciera que las maestras le quieren dar clase a los que ya saben, ¿podés creer eso? ... claro que es más fácil, le dan un texto y le dicen subrayá en párrafos y buscá la idea principal”. (Taller del mes de setiembre 2004). Otra docente revela ciertas prácticas docentes en el campo de la alfabetización cuando recuerda sobre “la cantidad de analfabetos que van a copiar, la maestra escribe oraciones en el pizarrón y los alumnos copian” (Registro del taller mes de octubre 2004)

Con respecto a las estrategias de enseñanza, una de las maestras que desarrolla la experiencia relatada en este trabajo, recupera su trayectoria docente en los Centro de Apoyo Pedagógico (CAP)<sup>16</sup> porque le permite organizar su tarea a partir de material complementario a dichos módulos. En sus propias palabras:

*[...] Tengo armadas dos carpetas de fotocopias con folios con distintas ejercitaciones según el contenido que esté desarrollando cada uno. Hay*

---

<sup>16</sup> Modalidad a distancia que incluye el trabajo de los alumnos con módulos diseñados previamente desde un organismo central e iguales para todos.

*momentos en que socializo y digo: ...escuchen todos (porque está cada uno con su fotocopia), vos ya lo viste, vos repasás, vos prestá atención porque esto es nuevo[...] (Registro del taller mes de octubre 2004)*

De esta manera, la maestra incorpora otros ejercicios a los módulos de trabajo. Es una estrategia implementada por la docente para abordar las dificultades que tienen los alumnos para trabajar con estos módulos y que parece mostrar cómo la docente a partir del conocimiento que tiene del grupo de alumnos y de los módulos puede generar una nueva propuesta de trabajo.

Una estrategia común en los centros de jóvenes y adultos es incorporar la división del pizarrón porque se trabaja con actividades diferenciadas para los distintos niveles: *“el pizarrón lo divido en dos veces, vos hacés eso... vos aquello y vos aquello. Es de la única forma en que se puede trabajar en adultos”* (Acentúa con las manos). Se trata de diferentes formas que van encontrando los docentes para poder trabajar con una población heterogénea en edad, en posibilidades, en intereses.

Un tema recurrente en los espacios de formación docente es el tipo de letra a enseñar a aquellos que están aprendiendo el código alfabético. Se enseña ¿letra cursiva y/o imprenta, minúscula o mayúscula? Las opiniones, dudas y reflexiones de los maestros, centradas en sus experiencias cotidianas, nos llevaron a plantear la necesidad de trabajar a partir de las posibilidades y demandas de los propios alumnos. Y destacamos que una vez que el joven/adulto aprendió a leer y escribir sería importante que aprenda los cuatro tipos de letras, porque la escritura de los folletos, diarios y recursos del circuito informativo generalmente se realiza en imprenta mayúscula y minúscula. Conocemos que la práctica de letra imprenta favorece la tendencia a juntar las palabras y que la letra cursiva, que es más dificultosa para la enseñanza y el aprendizaje, presenta signos alográficos claros que permiten conocer la separación de palabras, la presencia de las mayúsculas en los sustantivos propios aunque impide las finezas psicomotrices que muchas veces los adultos manifiestan como consecuencia de una dura historia laboral.

Si bien los decires presentados en este capítulo guardan relación con el “deber ser” de la práctica del docente de jóvenes y adultos, observamos valoraciones y prescripciones que los maestros llevan a cabo cotidianamente y que estos talleres, la escritura de sus prácticas, su expresión y compartir con colegas y con otros, permitieron ver, analizar y desnaturalizar.



## Capítulo IV

### Reconstruyendo la experiencia áulica desarrollada por los docentes\*

A partir de las opiniones, recuerdos y conocimientos del mundo social que tienen los alumnos de los centros educativos donde se desarrolló esta experiencia, en este capítulo nos interesa analizar las dimensiones sociales de la cultura escrita y el papel de la escuela en la promoción de ciertas vías de acceso y modalidades de apropiación de la lengua escrita. La reflexión surge del análisis de los registros que la maestra desarrolló después de cada clase. Consideraremos los conocimientos desplegados por los alumnos en relación con los contenidos desarrollados y de qué manera esos conocimientos se resignificaron a la luz de los textos leídos.

Para tal fin, en primer lugar haremos referencia a la construcción del núcleo conceptual, en tanto proceso general de selección de contenidos, actividades y textos trabajados. Nos interesa resaltar la génesis de uno de los núcleos conceptuales a modo de ejemplificar su proceso de construcción. Posteriormente profundizaremos el análisis de la implementación de esta propuesta en dos grupos de alumnos de centros educativos de jóvenes y adultos correspondientes al sistema educativo formal.

#### Construcción del núcleo conceptual:

Tal como se explicitó en el capítulo anterior, a partir de la información analizada en el diagnóstico, en el mes de mayo, los maestros enunciaron una problemática del barrio y/o que viven sus alumnos. Lo hicieron en forma de preguntas y realizaron una breve descripción. Se trabajó primero en pequeños grupos y luego se hizo una reflexión con el grupo general de maestros sobre el sentido de la selección de los núcleos conceptuales y los conceptos involucrados, sobre el por qué y para qué de su enseñanza. A partir de allí sugerimos profundizar la selección de contenidos de las distintas disciplinas que ayudan a comprender el problema identificado.

---

\* Este capítulo se escribió a partir de los análisis de los registros etnográficos que realizara la Prof. Mercedes Carignano, directora de una Escuela Nocturna y maestra en un Centro de Apoyo Pedagógico de la ciudad de Córdoba.

Una de las dificultades en la construcción de estos núcleos es la imposibilidad de encontrar problemas que puedan ser abordados curricularmente. En general, los problemas enunciados por los maestros en esta instancia remiten a problemas de los maestros y la institución educativa y su formulación implica un involucramiento personal que demanda intervenciones externas e impide un abordaje conceptual. Por ejemplo, uno de los núcleos formulados por un grupo de maestros se centró en “**la deserción escolar**”<sup>17</sup> apuntando a analizar las causas de la misma y posibles soluciones. La inconsistencia conceptual para ser abordado desde un planteo curricular no permitió su desarrollo, aún en términos de ejercicio grupal.

Como resultado de este ejercicio sobre la construcción de los núcleos conceptuales se formaron cuatro grupos de trabajo y se seleccionaron cuatro grandes problemáticas:

1. “El trabajo”. Este tema será desarrollado en una Escuela Nocturna y un Centro de Apoyo Pedagógico, de Córdoba, Capital.
2. “El suelo como recurso natural” para ser trabajado en un Centro educativo de Jóvenes y adultos, del Interior de la provincia, en Cruz del Eje.
3. “La salud y la alimentación” y
4. “La biblioteca popular”. Estos dos últimos temas para ser desarrollados por dos grupos pertenecientes a una Organización No Gubernamental de Córdoba Capital.

Si bien los maestros que identificaron las temáticas nº 2 y 4 participaron de los talleres y realizaron aproximaciones, tanto en la definición como en la implementación, aquellas no se desarrollaron en su totalidad. Los motivos son diferentes en ambos casos. Se destacó la necesidad de realizar mayores precisiones con respecto a las actividades y selección de material de

---

<sup>17</sup> En este grupo el problema era la deserción escolar, entendida como el abandono temporal y total de los alumnos. Analizan entre las posibles causas: Coexistencia de la escuela con cuatro escuelas más; los alumnos por ser adultos tienen compromisos adquiridos, por ejemplo, cuidar a los nietos, problemas de salud; si surge un trabajo, lo priorizan frente al estudio. Las posibles soluciones a esta problemática están centradas en aspectos políticos como “redefinir la cantidad de escuelas” para evitar la superposición de los servicios; ofrecer mayor capacitación docente y aspectos pedagógicos; “priorizar la calidad antes que la cantidad en los contenidos”; “personalizar la enseñanza” o bien “formar dos grupos de acuerdo a las edades, una de adultos mayores y otro de los jóvenes” (Registro Taller mes de mayo 2004)

lectura, y en el caso del grupo que implementaría el núcleo conceptual organizado en torno a la biblioteca popular, vio impedida su acción por decisiones que le exceden debido a que la Organización en la que trabajaban atravesaba por dificultades institucionales y no se realizó la compra de libros.

Respecto a la problemática referida al trabajo, el núcleo conceptual que las maestras habían construido era: **Las familias de nuestro barrio no tienen trabajo**. Los contenidos seleccionados que respetaba la propuesta curricular para la modalidad (en etapa de borrador) contemplaba la división en ciclos o etapas que existen en la escuela nocturna. El núcleo estaba pensado para trabajar institucionalmente en toda la escuela.

Se seleccionaron los conceptos familia, barrio y trabajo desde cada área: por ejemplo, desde ciencias sociales, en la etapa II se trabajarían los siguientes contenidos: “el comportamiento social del hombre, la satisfacción de las necesidades básicas, diferentes dimensiones de la vida social del hombre, tipo de relaciones, sentido de pertenencia”. En la tercera etapa, se desarrollarían la “ubicación en el plano de mapas, puntos cardinales y orientación, el conocimiento de escalas”. En la etapa cuatro, en ciencias sociales y formación ética y ciudadana, “la población en el territorio, modos de comportamiento, población urbana y rural, transformaciones socioeconómicas, Convivencia, costumbre de la localidad, producción, Mercosur” y en la última etapa, ingresaría la dimensión histórica (Registro Taller mes de mayo 2004). La maestra reconoce que “*Es sumamente elevado para nuestros alumnos pero tuvimos en cuenta todo el currículo*” (Registro Taller mes de mayo 2004). A partir de esta argumentación podríamos pensar que la maestra está priorizando la función normativa y prescriptiva del documento curricular sin considerar aspectos y elementos de la realidad de su grupo de alumnos.

Comenzamos las reflexiones en torno a la prioridad de los contenidos seleccionados atendiendo a las miradas diferentes de los participantes del taller. Destacamos que el núcleo construido representaba un programa de toda la escuela para trabajar durante todo el año. La maestra, sin embargo consideró fundamentales los tres conceptos seleccionados: **familia, barrio, trabajo**.

Sugerimos que, en término de tiempos, se puede pensar un núcleo que dure un mes pero no mucho más porque se dispersa el sentido de la enseñanza de ese conocimiento.

La maestra insistió en la ausencia de trabajo para los alumnos y propuso una modificación: “**No se consigue trabajo**”. Consideramos que se trata de un recorte significativo, sin embargo, sugerimos modificar el sentido impersonal de esta construcción. De esta manera, se fue trabajando buscando coherencia conceptual.

La decisión de la maestra estuvo centrada en el concepto Trabajo. Y propuso como segundo recorte: **“Es difícil conseguir trabajo”**. Preguntamos: ¿Dónde centralizamos el análisis?: en ¿dónde conseguir trabajo? ¿En quiénes buscan trabajo y no consiguen trabajo? Y en este punto ¿en la familia, en los padres, los hijos, los nietos?

Recuperando nuestro marco conceptual, enfatizamos la necesidad de entender al conocimiento como herramienta para tomar decisiones. Entonces sugerimos la construcción del núcleo que permita el abordaje curricular desde las distintas áreas de conocimiento. La maestra sugirió **“cómo conseguir trabajo”** o **“cómo nos organizamos para conseguir y/o generar trabajo”**. El grupo general aceptó este último.

Ahora bien, ¿qué conceptos seleccionamos y cuáles son los contenidos que nos ayudarán a comprender el concepto, desde las distintas disciplinas?

La maestra esbozó contenidos de Lengua pero aconsejamos comenzar a pensar en los contenidos de las ciencias, como aquellos que permiten abordar los problemas específicos de la realidad, y nos posibilitan realizar la “lectura del mundo” (Freire, 1971), el análisis del “contexto concreto” (Freire, 1984) en el que los sujetos están inmersos cotidianamente.

La docente sugirió como contenido de ciencias: “el comportamiento social del hombre”; otra docente apuntó la posibilidad de trabajar sobre “el desarrollo de las capacidades de pensar, de comunicar, de hacer cosas para ir...” En esta propuesta la opción de abordaje es pensar en las propias capacidades que uno tiene en relación con las demandas de los centros oferentes de trabajo. Se podría tomar a los avisos clasificados para realizar varias actividades, por ejemplo, proponer que los alumnos jóvenes y adultos clasifiquen en términos de lugares de trabajo, analizar cuáles son las edades requeridas, los niveles educativos que se solicitan.

No obstante, a pesar de esa decisión, también otra opción es plantear el eje en el concepto trabajo, y considerar tipos de trabajos, los derechos del trabajador, los seguros del trabajo, las condiciones laborales, entre otros. En la interacción grupal se consensuó el nuevo núcleo, que queda construido de la siguiente manera: **“Cómo nos organizamos para conseguir y/o generar trabajo”**

Este núcleo conceptual se trabajó con dos grupos de alumnos, uno compuesto por 9 jóvenes de 14 a 22 años y 2 adultos que asisten todos los días, de lunes a viernes, presentando una modalidad presencial. En función de la realidad que viven los 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 mes de junio 2004) por esta razón se decide abordar esta problemática.

El otro grupo correspondió 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 12 mujeres entre 50 y 75 años. Una de las mujeres tiene 93 años y está preparándose para realizar el módulo inicial con material complementario. *“No son analfabetas, hicieron hasta 2 o 3er. grado cuando eran chiquitas, suman, leen restan dividen pero no pueden trabajar solas y empiezan a copiar, no pueden acreditar”* (Registro del taller mes de junio de 2004). La maestra trabaja actividades que ejercitan las alumnas para que en algún momento puedan comprender y completar los módulos (la propuesta incluye trabajo con módulos). La docente expresa: *“les tengo que enseñar a interpretar, a profundizar, a leer de corrido, a manejarse con mas fluidez escolarizándolas para que puedan acceder a interpretar los módulos porque ya probé con el modulo inicial y no pueden comenzar a trabajar”*. (Registro taller mes de junio 2004)

Varias de las alumnas hace cuatro años que asisten al Centro Educativo, si bien algunas han avanzado en la resolución de los módulos, otras necesitan mucho apoyo personalizado. No son independientes en las tareas que deben realizar en sus hogares y por lo tanto sería necesario que asistieran a una modalidad presencial. Esta opción fue ofrecida en reiteradas oportunidades pero las mujeres no están dispuestas a asistir por razones de tiempo y distancia (Registro del taller mes de junio 2004).

En la fundamentación de la propuesta, la maestra escribe :

[...]con ambos grupos de alumnos se desarrollará el concepto trabajo y dentro de este concepto tipos de trabajo con el objetivo que los alumnos tomen conciencia acerca de las condiciones del mundo actual.... Donde a través de distintas miradas consigan revalorizar el mundo del trabajo. Se comparará, se clasificará, se enumerarán trabajos, condiciones de trabajo, se diferenciará el empleo del trabajo y se relacionará la ligazón entre educación y trabajo[...] (Fundamentación de la propuesta 2004)

Reflexionando sobre la selección de los contenidos, la docente plantea que:

[...] *Un contenido concreto que yo le tengo que enseñar a mis alumnos hoy es cómo se gestiona para ingresar en el Plan Primeros Pasos. No saben dónde tienen que ir a buscar el formulario, qué datos tienen que poner, cómo llenar una ficha[...]* (Registro del taller mes de junio 2004).

Por esta razón y con el objetivo de trabajar acerca de la identidad de los alumnos “se realizarán fichas con sus datos personales, que se convierten en información necesaria a la hora de presentarse en cualquier tipo de trabajo formal o informal”. (Fundamentación de la propuesta)

El concepto organización se trabajará en primer lugar, referido al concepto trabajo y centrado en la organización barrial y los posibles centros o lugares oferentes de trabajo. Se realizará un circuito alrededor de la escuela buscando posibles fuentes de trabajo, se crearán registros, anotaciones de datos importantes. Sin embargo, también está referido a la organización política del país por entender que los alumnos poco conocen de las diferentes esferas políticas y sus responsables en la ciudad, la provincia y la nación.

La implementación del núcleo se desarrolló durante un mes y medio (entre el 27 de julio y el 15 de septiembre de 2004), en el caso de los jóvenes<sup>18</sup> con modalidad presencial de lunes a viernes, durante tres horas de clase; en el grupo de mujeres<sup>19</sup> este núcleo insumió más tiempo dada la frecuencia de dos días a la semana solamente.

#### **Dimensiones sociales de la cultura escrita:**

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. En este apartado ana-

---

<sup>18</sup> Esta escuela se encuentra ubicada en un barrio tradicional de la zona noroeste de la ciudad de Córdoba, donde cruza una de las avenidas principales de la ciudad y cuyo eje central es una plaza muy conocida que constituye un punto referencial. En las últimas décadas se desplegó un significativo centro de actividades comerciales, de servicios y recreativas. También se encuentran en el barrio instituciones públicas importantes como la Central de Policía y el Registro Civil. Cercana a la escuela se encuentran otras instituciones públicas tales como un Hospital, una vieja fábrica, un estadio de fútbol y una escuela universitaria. Infinidad de ofertas educativas, religiosas y culturales, públicas y privadas, aportan vida al barrio, algunas de ellas son: Bibliotecas Populares, Clubes, Iglesias católicas con sus instituciones educativas, la radio FM y además un gran número de guarderías, primario, secundario y público y privado. (Proyecto Educativo Institucional, 2004)

<sup>19</sup> El Centro de Apoyo Pedagógico funciona en un lugar ofrecido por una comunidad religiosa en un barrio del norte de la ciudad.

lizamos el 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, su experiencias laborales y sus conocimientos sobre sí mismos.

### **El lugar del contexto:**

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. Con el objetivo de realizar un reconocimiento de los negocios que se encuentran alrededor de la escuela como posibles fuentes laborales, la maestra organizó y desarrolló una actividad de paseo por el barrio. Los jóvenes anotaron los nombres de las calles, la numeración de las casas, copiaron los carteles y si no identificaban qué tipo de negocio era, preguntaban a los vecinos. Los alumnos que asisten por segundo año al ciclo de alfabetización pudieron identificar Norte, Sur, Este y Oeste en el plano. La referencia para encontrar la escuela fue la plaza conocida del barrio y se mostraron muy interesados trabajando con el plano.

En esta recorrida los jóvenes pudieron expresar sus conocimientos sobre las consecuencias de la cultura escrita. Descubrieron dos fábricas, (una de máquinas de imprenta y otra de cúpulas) 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.

Con respecto a la identificación de los estudios profesionales, la presencia de las “chapas” motivó expresiones de posicionamiento de clase: por un lado, manifestaron que “eso es para los ricachones” (asociándolo con los jueces y doctores) y a la vez, diferenciaron esta “chapa” de la que utilizan los policías ya que “los *cobanis* la usan en el pecho”, dando muestra de la diferencia social.

En el caso del grupo de mujeres, la maestra puso en juego el contexto socio histórico del grupo. Recuperó las historias comunes ya que

[...] se trata de un grupo con historias de vida comunes, la mayoría son oriundas de la zona rural del norte cordobés, abandonaron su escolarización de niñas por ir a trabajar y se dedicaron al trabajo en casas de familia al llegar a la ciudad. La mayoría son mujeres solas, viudas o separadas que se hicieron cargo de sus familias y tiene una gran participación en la crianza de sus nietos. Tienen gran predisposición para narrar detalles de su vida hogareña pero les cuesta conectarse con la fantasía de las historias literarias. Disfrutan de actividades lúdicas, del intercambio de recetas de cocinas, de compartir los secretos de los poderes de las hierbas curativas y manifiestan tener conocimientos matemáticos solamente relacionados con el quehacer diario [...] (Proyecto Institucional 2004).

#### Vías de acceso:

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, en esta experiencia destacamos:

a) La selección y organización de *contenidos y textos significativos* que la maestra desarrolla para los dos grupos de alumnos. En este caso hacemos referencia al concepto “trabajo y los contenidos asociados” porque se constituye en una problemática que urge en la vida de los sujetos y no se limita a connotar un objeto o situación. Allí radica el sentido de su tratamiento pedagógico. Vygotsky destaca precisamente la función significativa de la palabra. Este concepto trabajo, si bien pone en juego los conocimientos cotidianos que los sujetos poseen acerca de él, “introduce el objeto en cuestión en un sistema de conexiones y relaciones, lo analiza y lo generaliza” (LURIA, 2001, p. 457).

Con el grupo de mujeres, la maestra trabajó el significado de trabajar para cada una de ellas. Las respuestas dan cuenta de la importancia que reviste el trabajo en la vida de las personas. La recurrencia se centra en considerar al **trabajo como sinónimo de salud** y se asocia a distintos aspectos de la vida. En algunos relatos al **bienestar personal**, ya sea en términos de superar pérdida de afectos o bien por sentir satisfacción al realizar una tarea.

Algunos ejemplos nos ayudan a comprender....

[...]Para mí el trabajo es salud, yo cuando trabajaba tenía mi sueldo yo me sentía bien, porque yo le compraba a mis hijo ropa, zapatos, los llevaba a cenar pagaba la luz, el agua. Yo me sentía bien digo salud por que no tenía los dolores de cabeza cuando uno no tiene[...]. (Gloria, cuaderno de clase)

[...] Yo creo que con el trabajo se superan muchos momentos difíciles en la vida de los seres humanos penas de todo tipo pérdidas de afectos; cuando a través del día realizamos las tareas programadas sentimos satisfacción y alegría [...] (Antonia, cuaderno de clase)

Esta misma alumna remite a la **escritura como una actividad laboral**.

[...] Dicen que el trabajo es salud" si es así ¡que importante! (escribir es un trabajo) ¿o no? [...] (Antonia, cuaderno de clase)

En otro documento, podemos leer la importancia del trabajo como una esfera que permite la **reproducción de la vida cotidiana**.

[...]Para mí el trabajo es salud, yo trabajo de empleada doméstica y cuando yo llego a trabajar soy feliz porque con lo que gano puedo pagar mis cuentas, puedo comprar las cosas que necesito para mi casa y para mi también es un lugar que yo quiero mucho y a mis patrones [...]. (Juana, cuaderno de clase)

[...]Para mí el trabajo es símbolo de la vida si no tiene trabajo no tienes dinero para solventar los gastos de la vida [...] (Estela, cuaderno de clase)

El trabajo es significado por algunas mujeres como la posibilidad de brindarles **educación a los hijos**.

[...] El trabajar es necesario para darles a los chicos una buena crianza y que no les falte nada y así darles una buena educación[...] <sup>20</sup>. (Alicia, cuaderno de clase)

[...] Es lo fundamental en la vida de un ser humano el poder ganarse la vida y nos abre muchos caminos. He criado a mis hijos con mucho amor para que ellos estudiaran aprendieran y sentirse seguros en esta vida[...]. (Elsa, cuaderno de clase)

En el abordaje conceptual que realiza la maestra, la historia social de los grupos de alumnos influye en la diversidad de conocimientos enunciados y denota estrategias de sobrevivencia a partir de trabajos no convencionales,

---

<sup>20</sup> Se mantiene la escritura que realizaron los alumnos, por esta razón no se corrigen los errores de ortografía.

situaciones de explotación laboral y desconocimiento de ciertas tareas, entre otras cuestiones.

Uno de los contenidos trabajados es “*tipos de trabajo*” y se enseña a partir de la identificación de las profesiones y/u oficios a través del análisis de caricaturas, gráficos y dibujos. En ambos grupos de alumnos se originaron reflexiones diferentes, situación que pone en evidencia conocimientos sociales construidos en interacción con otros, a partir de un contexto sociopolítico determinado a lo largo de sus vidas tanto en los jóvenes como en las mujeres.

En el grupo de jóvenes urbanos, muy pocos conocían el centro de la ciudad y otros lugares, razón por la que no pudieron inferir, a partir de los dibujos, uno de los oficios relacionado con las tareas rurales. Por ejemplo, desconocían la función del tractorista y las tareas en sí que se desarrollan en el campo. Estos jóvenes tampoco reconocieron las tareas domésticas como un trabajo. Uno de ellos insistía en que “las mujeres que se quedaban en la casa no trabajaban porque ponían el lavarropas y después se sentaban a mirar TV” (cuaderno de registro).

Esta situación se diferencia del grupo de mujeres que denuncian precisamente la ausencia de ese tipo de reconocimiento relacionado a una cuestión de género. Las mujeres reflexionaron sobre la diferencia entre trabajo intelectual y manual. Hicieron hincapié en que en algunos trabajos se pone “el lomo”, esfuerzo físico, y en otros “la cabeza”, esfuerzo intelectual.

Para profundizar el análisis, los alumnos enumeraron una lista de *profesiones y oficios* donde recuperan la prostitución como un trabajo e identifican palabras que denominan tareas que realizan tanto hombres como mujeres tales como chofer, dentista, etc. Los jóvenes mencionaron también tipos de trabajos no convencionales y que surgieron en el último tiempo, tal como tirarse debajo de un auto para cobrar una cierta cantidad de dinero. Un alumno cuenta que a su vecina le pagaron \$16.000, tuvo suerte, aclara, porque la atropelló un “ricachón” de un country.

Los relatos de los alumnos sobre las distintas tareas que demandan los oficios y/o profesiones transparentaron situaciones sociales que se dan en distintos órdenes. Por ejemplo, **situaciones de explotación laboral**. Tal es el caso de uno de los jóvenes, que al no conocer la hora, no pudo precisar cuánto tiempo trabaja en una verdulería, sí lo que debe hacer por pertenecer al Plan Primeros Pasos, es decir, debe trabajar cuatro horas diarias. Sin embargo, dadas las explicaciones temporales que da, podemos inferir que trabaja mucho más que eso. Otro de los alumnos comentó acerca de un juicio laboral a sus patrones porque no lo han indemnizado y él acredita 17 años de trabajo (tiene 25 años) y posee certificados de su visión, que está impedida en un 80% como consecuencia de ese trabajo.

En el grupo de las mujeres la problemática que emergió en relación con esta categoría es la **jubilación**, especialmente los inconvenientes que hoy tienen por no tener este beneficio social. Todas recordaron que cuando eran jóvenes pensaban que siempre serían jóvenes, por eso no estudiaron ni buscaron trabajos donde les pagaran una jubilación, y tampoco aportaron por cuenta propia. Esta situación estaría dando cuenta de la percepción de las mujeres centradas en su vida sin considerar el contexto sociopolítico de ayer y de hoy. Para ellas el trabajo es y fue una estrategia de sobrevivencia permanente, sin posibilidad de considerar el futuro y sin poder analizar las condiciones objetivas del contexto que vivieron.

Algunos ejemplos dan cuenta de lo enunciado:

*María: [...] Yo trabajé para una señora y le crié 4 hijos y sin embargo nunca me dio vacaciones, nunca me aportó ni nunca me hizo un regalo, bueno... Dios sabrá... Ella decía que me quería como una hija, que era su hija mayor... qué se yo antes se trabajaba más por amor... la Biblia dice que hay que trabajar para Dios y sin egoísmo, pero me podría haber pagado una jubilación. [...] (Cuaderno de registros)*

Las mujeres reflexionaron también sobre la relación entre los salarios como empleadas domésticas, el aporte jubilatorio y la incidencia de este aporte en el salario final, en virtud del descuento que eso significa a los magros sueldos.

*María: [...] ¡Nunca me había puesto a pensar que yo tampoco voy a tener jubilación! porque no me están apostando, voy a hablar con mis patronos para ver qué podemos hacer.*  
*Juana: Sí, pero si te aportan te lo descuentan del sueldo y encima que nos pagan poco. [...] (Cuaderno de registros)*

También denunciaron que en numerosos casos los patronos retenían parte del sueldo para aportar pero nunca lo habían hecho. Es recurrente el tema de la jubilación no solo por su ausencia sino también como un derecho a ser ejercido.

Tanto las mujeres como los jóvenes comparten durante las clases experiencias junto a sus compañeros, incorporan sus comentarios, sus habilidades y perspectivas. Cuando una de las alumnas relata su “culpa por cobrar la pensión del marido” está expresando una visión de su realidad de mujer que se diferencia de la posición de su compañera “cuando intenta objetivar su realidad, es decir la posibilidad que tuvo su marido de salir a trabajar gracias a que ella quedaba en la casa haciendo sus tareas domésticas y familiares”. (Cuaderno de registro).

Esta comunicación que se produce en mentes individuales implica un proceso de construcción donde se entrelaza el conocimiento de todos los participantes y el pensamiento de cada uno se convierte progresivamente en una parte integrante de lo que piensan cada uno de los miembros del grupo. De esta manera, ni el significado, ni el modo de construcción de cada participante pueden explicarse como entidades mentales aisladas. (MILLER, 1987 citado en ROGOFF, 1998)

En un contexto de pobreza y vulnerabilidad social en los que trabajan estas mujeres, el diálogo entre las señoras denuncia situaciones de extrema injusticia e ilegalidad donde se confrontan las creencias religiosas y los derechos a ejercer y poder ser ejercidos.

En sus propias palabras, las mujeres expresan:

*[...] Ramona: "...yo sí que me conformo fácil, voy todas las mañanas desde hace 10 años de una vecina que es modista a arreglarle la casa mientras ella cose, antes me pagaba \$ 3 y ahora hace un tiempo me da".*

*Varias compañeras: - ¡Por hora!?*

*Ramona: - No, por día.*

*Compañeras: - ¡Qué caradura! ¿Y es de la Iglesia?*

*Ramona: - Ahora no viene, pero antes sí.*

*Compañera: - ¡Va a tener que rendirle cuentas a Dios de lo que te hace!,*

*Compañera: - y vos también Ramona vas a tener que rendirle cuentas por dejarte aprovechar [...] (Cuaderno de registros)*

El grupo de alumnas concluyó en la necesidad de que la señora pida aumento a la patrona y en el compromiso de la alumna en hacerlo lo más pronto posible.

Con el grupo de jóvenes la maestra enfatizó el tratamiento sobre algunas cuestiones específicas relacionadas con la búsqueda de trabajo y la necesidad de completar, en algunos casos, una ficha con los datos personales. Surgen los primeros posicionamientos de los alumnos con respecto al desconocimiento del código escrito. Se les dijo a los alumnos que supusieran que era el primer día de trabajo y sus nuevos patrones les entregaban esa ficha. ¿Qué tipo de conocimientos ellos demostrarían? ¿Les informarían que no saben leer y escribir? Todos dijeron que no porque asocian este conocimiento con la posibilidad de acceder al trabajo dando cuenta de esta manera de los saberes que los alumnos tienen acerca de las consecuencias de la cultura escrita.

El reconocimiento de la importancia de la escritura como acceso al mercado laboral o a un puesto de trabajo trae aparejado ciertas dudas y desconocimiento sobre los datos personales. La mayoría de los alumnos, como

ocurre en muchos centros educativos, desconoce su fecha de nacimiento y no se asocia este dato con el día del cumpleaños. La maestra busca estos datos en el registro de asistencia y se escriben carteles para pegar en la pared.

Frente a la propuesta de trabajar con una Ficha de Datos, y que la “completaran como pudieran”, los jóvenes comienzan a interactuar, a consultarse entre ellos, uno comenzó a deletrear el renglón donde decía Nombre y apellido y no lo podía leer; otro le dijo: “es fácil ¿qué es lo primero que te preguntan? ¡el nombre!”. Otro alumno agregó: “... si estás casado, si tenés hijos, dónde trabajaste antes y si tenés antecedentes penales”.

El papel de la interacción social en el desarrollo cognitivo de los alumnos es central en la teoría de Vygotsky, si bien este autor se refiere a niños podemos decir que no es privativo de esta etapa. En el caso de los jóvenes que comparten significados, presenciamos la implicación en procesos de comprensión compartida. El uso que los jóvenes hacen de esta comprensión no coincide exactamente con lo que se construye de manera conjunta, ya que supone una apropiación de la actividad donde se refleja la comprensión personal.

Con respecto a conocimientos sociales (Castorina, 1989) relacionados con instituciones, grupos, prácticas sociales y normas que intervienen en distintos niveles de la realidad familiar, económica, política y escolar, señalamos que ninguno de los alumnos conocía el significado de **nacionalidad**, **localidad** y **domicilio** ni aquellos relacionados con el tiempo, como los **meses del año**. Con respecto a la nacionalidad, a partir de preguntas de la maestra, interpretaron que venía de nación, pero tampoco sabían qué quería decir.

La docente escribe:

*[...] Yo preguntaba si habían escuchado decir, por ejemplo, el presidente de la nación!... y ellos asintieron, entonces les pregunté: ¿quién era? Un alumno dijo: De la Rúa, otros lo corrigieron Kirchner; ¿y de qué país? Pregunté: De Córdoba contestaron [...]* (Cuaderno de registros)

Frente a tal desconocimiento y confusión se abordaron estos contenidos de Ciencias Sociales, se trabajó con el mapa de Argentina; algunos alumnos pudieron leer el nombre de las otras provincias y dedujeron que Kirchner era el presidente de todas las provincias y que todas juntas constituían Argentina.

Esta información da cuenta de la trama de relaciones significativas donde es posible situar a los individuos, en su posición de clase, su lugar institucional, su actitud frente a las normas y a los valores. Y particularmen-

te, el lugar y función de la escuela de jóvenes y adultos como el escenario donde es posible acceder a un sistema de conocimientos que permita entender y comprender situaciones y realidades.

Con respecto a los meses del año, se escribieron en el pizarrón, copiándolos del almanaque del aula, colocándole el número que le corresponde según su orden. Así pudieron comprender por qué el mes de marzo era 3, abril 4 y así sucesivamente. Información necesaria para entender la fecha de nacimiento en el documento nacional de identidad, ya que figura día, mes en términos numéricos y año.

#### **b) Género musical:**

Una situación que presenta un abordaje diferente al concepto Trabajo es la articulación con el género musical que se produce solamente en el grupo de mujeres porque la maestra considera que resulta interesante intensificar la mirada en el trabajo femenino. Sugerimos recuperar la experiencia laboral de las mujeres y realizar un texto sobre los primeros trabajos de las señoras. Dado que el grupo de alumnas forma parte del taller de folklore y canto del Centro educativo, que se reúne los días martes, conjuntamente con ex alumnas del Centro, la maestra consideró conveniente asociar el núcleo conceptual con música, en virtud de la importancia de trabajar otros géneros textuales, en este caso, la letra de una canción. Se seleccionaron y cantaron dos temas que hacen referencia al trabajo: “Duerme negrito”, recopilada por Atahualpa Yupanqui y “Trabajo quiero Trabajo” de Yupanqui y Razzano.

La docente de música destacó la importancia de relacionar los temas trabajados en otra variedad textual y estimular la reflexión sobre los sentimientos que cada una de las alumnas tenía al cantarla. A su vez describe al grupo expresando que

*[...]son mujeres que hace cuatro años que se conocen, son amigas, y como tienen un espacio donde van a disfrutar” y “... cualquier acontecimiento es bueno para estar juntas y si se llegan a enfermar, expresan ¡ha!... yo pensaba y decía ah... ¡cómo puede ser que no pueda ir! [...] (Registro taller mes de mayo 2004)*

La docente considera que el taller de Coro y Folklore es

*[...] un espacio de contención y que se trata de un grupo de personas totalmente extrovertidas que no tienen ningún reparo en hablar de sus propias cosas, de su familia, de su niñez y se van incentivando y van*

*contando y nosotras nos quedamos mirando con (la otra maestra) y realmente fue una cosa tan rica y bueno... son especiales ... especiales porque se prenden en todo [...]* (Registro taller mes de mayo 2004)

Con el objetivo de desarrollar la percepción, la discriminación auditiva y favorecer la apropiación del lenguaje musical desde la práctica vocal, las mujeres cantaron Duerme Negrito. Para una mayor comprensión de la canción, la maestra presentó los Derechos del Niño. Se realizó una escucha silenciosa de la interpretación realizada por Mercedes Sosa, se identificaron los instrumentos y por último se cantó.

Una cuestión que despertó asombro en las alumnas fue la fecha en que la Organización de las Naciones Unidas (1959) promulgó la Declaración de los Derechos del Niño. El asombro estuvo relacionado al tiempo de existencia de dicho documento y el reducido conocimiento que la sociedad manifiesta de las consecuencias de estos derechos durante los últimos 45 años. En este marco, las mujeres comentaron acerca de la cantidad de niños que son explotados ejerciendo la mendicidad y la escasa respuesta y participación del Estado para dar respuesta a estos problemas. Las mujeres acordaron en que los planes de asistencia como los subsidios no ayudan a las familias a cambiar su historia.

Esta canción desató recuerdos de infancia, especialmente relacionados con el trabajo infantil y la ausencia de escolaridad, manifestando sobre lo “duras” que fueron sus madres, que las hicieron trabajar encerrando animales en el campo o haciendo tareas duras y no mandándolas a estudiar. Una de las alumnas habló de la tristeza que le daba pensar en el campo, en la pobreza, en la niñez. En general, en los relatos de las mujeres la figura paterna estuvo ausente ya que ninguna imaginó la presencia del padre del negrito, que puede ser el que canta la canción.

Se agregó al repertorio otra canción relacionada al trabajo: “Trabajo quiero trabajo”. No sólo se incorpora otra variedad textual sino que especialmente interesa con esta canción promover la reflexión sobre la actualidad de la letra en estos momentos de crisis política y económica por los que atravesamos en nuestro país. De esta manera, se suscitaban conversaciones acerca del **estilo de la canción y la explotación que denuncia** ya que una de las alumnas manifestó que se trataba de una canción de protesta y comentó que la gente de los salitrales (de donde es oriunda) “ni siquiera puede explotar la riqueza del lugar, que es la sal”. Acotaron que Razzano (uno de los autores) componía con Gardel y creen que ellos le cantan a la gente del interior, de lo que sufre la gente, de lo poco que tienen. Dedujeron que la letra de esta canción fue escrita hace más de 30 ó 40 años pero que a pesar de los adelan-

tos en las grandes ciudades, en aquellos pagos nada ha cambiado. (Cuadernos de registro)

Se recordaron **escenas de su vida, de su infancia**. Una de las mujeres contó que vivía en las salinas y juntaban sal con sus hermanos (le da mucha tristeza acordarse de esos tiempos); otra recordó que su padre hachaba y se preguntaba *¿cuánto habrá ganado?*; otra señora, que pasó su niñez en otra zona muy diferente a las salinas, Santa Rosa de Río I, relataba las tareas rurales, acerca de cómo hacían la quinta, criaban animales, carneaban y trabajaban todos todo el día. Vuelve la tristeza, en relación con la objetividad y el tiempo. La escuela le actualiza la memoria de su infancia, del trabajo de su padre.

Las mujeres hablaron de las **características de la gente de campo** acerca de su **silencio** frente a las cosas, reflexionando sobre la estrofa quinta que hace referencia al silencio cuando expresa: “¡que no se quede callado quien quiera vivir feliz!”. Las mujeres confrontan esa situación con su vida actual y se alegran al reflexionar sobre lo distintas que son ellas ahora que pueden comentar sus problemas. Una de las mujeres comentó que era cierto, que ella también le tiene mucha rabia al silencio porque el silencio significa estar solo y a ella no le gusta la soledad.

La maestra de música socializó el sentimiento manifestado por una alumna del Taller de Coro de otra escuela quien dijo que la rabia que le tenían al silencio se refería al silencio que hacían antes los político cuando estaban en campaña y al silencio que hacíamos ahora cuando ellos no cumplen con las promesas que hacen.

### **c) Las actividades:**

Otra vía de acceso a la cultura escrita se encuentra en las actividades que los docentes seleccionan para desarrollar con sus alumnos. Además de completar la ficha de datos realizaron una solicitud de trabajo y dramatizaron acerca de cómo se presentarían y qué dirían. En esta instancia, los jóvenes expresan visiones de sí mismos y de sus conocimientos generales. Por ejemplo, uno de ellos plantea: “si me preguntan qué sé hacer digo: choreo”, evidenciando su percepción del robo como un trabajo. A su vez esta apreciación promueve un diálogo sobre la policía y la relación con el robo: “así no vas a conseguir, salvo si vas a la 11 (seccional o precinto), no hay más choros que los canas” expresa un joven; “Yo tengo un amigo que es policía y de cada procedimiento se trae algo” agrega otro. (Cuaderno de registro)

En la dramatización, un grupo de alumnos centralizó su actividad en la solicitud de un puesto de remisero. Solamente el empleador pregunta so-

bre lo que sabe hacer el joven y éste responde a partir de su experiencia como chofer. Ese solo dato permite acceder al puesto. Llama la atención que los alumnos no preguntaron acerca del salario y el tiempo de trabajo, transparentando en esta situación las relaciones de poder que existen en la sociedad. Nos preguntamos si tiene relación con el conocimiento de los derechos como trabajador, pareciera que no entra en discusión la cantidad de horas trabajadas y el sueldo recibido.

En relación con los conocimientos previos que pueden demostrar en una entrevista, llama la atención que solamente una alumna sabe prender la computadora y reconoció el logo del e-mail aunque con una concepción errónea de su función ya que expresó que “sirve para hablar por la computadora”.

#### **Modalidades de apropiación:**

La escuela fue vista históricamente como un lugar que promueve el acceso a la lectura y escritura. Sin embargo no es el único, existen numerosos espacios que favorecen la cultura escrita. En este caso particular hemos dado cuenta de la fuerza que tiene, por ejemplo, la calle, como contexto local, en términos de disponibilidad de cultura escrita y como se convirtió, a partir del trabajo docente, en una vía de acceso a la misma. Nos interesa destacar además como los contextos de interacción de los alumnos promovieron intercambio de conocimientos y distintas modalidades de apropiación de la lectura y escritura.

Recuperamos aquí también el concepto de **apropiación** de saberes y prácticas que enriquece la mirada de estos procesos en tanto relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos. (ROCKWELL, 2001)

En el análisis realizado de las manifestaciones de los jóvenes alumnos podemos identificar expresiones que dan cuenta de distintas modalidades de apropiación de la lengua escrita. El proceso de apropiación no significa simplemente hacer uso individual o colectivo de diversos elementos de la cultura circundante. Poner el concepto de apropiación en un primer plano, según lo propone la moderna historia cultural (CHARTIER, 1993, entre otros) supone considerar todos los procesos a través de los cuales siempre se transforma, reformula y excede lo que recibe, y reconocer el papel activo de las clases populares en las prácticas culturales. Chartier (1999) sostiene que la apropiación es el resultado de múltiples usos y formas de abordar los textos e incluye su ubicación en las exigencias sociales e institucionales que dieron lugar a su realización.

Por ejemplo, en el caso de uno de los jóvenes alumnos que nunca salió a trabajar pero ayuda a su padre en el taller mecánico, cuando se le pregunta qué tarea hace un mecánico dijo: DESARMA, y la maestra lo registró en el pizarrón. El día anterior habían puesto preso a su padre y a un hermano también alumno de este ciclo, porque al llegar la policía al taller encontraron que desarmaban autos robados. Cuando el alumno toma conciencia de la palabra escrita en el pizarrón, pidió que borre “Desarma” y escriba “Arregla”. Se produce la identificación con la palabra y la significación social de la misma al enunciar expresiones que denotan involucramiento en situaciones de robo.

Otro ejemplo lo encontramos en la alumna mujer, de 22 años, con capacidades especiales proveniente de un centro de educación especial que manifestó no trabajar, aunque a través de las preguntas que el grupo le hizo acerca de sus actividades diarias: hacer mandados, limpiar su cuarto, etc. exclamó: “-Ah! Entonces soy ama de casa” (incorporando el término que se había hablado el día anterior).

Para profundizar y favorecer la comprensión del concepto trabajo la maestra promueve el análisis de la Constitución Nacional especialmente los artículos 14 y 14 bis. Frente a los comentarios de las señoras llama la atención la expresión de dos de ellas:

*[...] ¡De acá vamos a salir abogadas!*  
*“¡Ojalá hubiera yo sabido todo esto unos años antes! [...]*  
(Cuaderno de registro)

Se asocia un conocimiento sobre un derecho a ejercer como ciudadano con los conocimientos de una profesión particular. Y a su vez, el comentario de la señora sobre la importancia de este conocimiento en la vida de las personas da cuenta de la valoración que adquiere el saber escolar. Este conocimiento se lo debe dar la escuela ya que no acceden a él por fuera de esta institución, de esta manera, la escuela de jóvenes y adultos no sólo es un lugar de encuentro sino que se constituye en un espacio de aprendizaje. Se observa aquí una forma de apropiación de la cultura escrita y una clara oportunidad ofrecida por la maestra de reflexionar críticamente sobre el conocimiento, sobre el contenido que selecciona. En este sentido, el docente se convierte en un agente promotor en la construcción de ciudadanía, en el espacio escolar, como ámbito de fundamental importancia en la formación de ciudadanos capaces de desempeñar sus deberes y ejercer sus derechos. Una cuestión no menor a la hora de pensar en una propuesta curricular para la educación de jóvenes y adultos. La educación pública (como servicio pú-

blico) debe ofrecer una cultura que dé sustento a los vínculos sociales de la comunidad en la que se es ciudadano y regirse por una serie de principios a proyectar en el currículo y en la vida de la institución (GIMENO SACRISTÁN, 2001).

Otro ejemplo en este grupo es la reflexión que realizan las mujeres sobre su condición de trabajadoras, cuando la maestra aclara el concepto de subocupación una de ellas dijo: “*¡entonces todas nosotras estamos subocupadas!*”. En lo enunciado podemos distinguir de qué manera, según Vigosky, los conceptos cotidianos, derivados de objetos representados y no de actos de pensamiento, dan paso a los conceptos científicos, y se relacionan de manera diferente con los objetos a través de mediaciones de otros conceptos gracias al sistema jerárquico interno de interrelaciones (VIGOSKY citado en WERTSCH, 1988)

En cuanto a la canción “Trabajo quiero trabajo”, después de cantarla por primera vez las señoras se manifestaron muy emocionadas porque “muchas veces sentimos y pensamos ¡trabajo quiero trabajo! ¡Porque esto no puede ser...!”. Todo el grupo expresa su intención de “Ir al frente de la municipalidad y empezar a cantar” porque consideran que “*qué más nos pueden hacer... que nos pueden hacer... nos van a tirar huevos... si no hacemos nada a nadie pero es la verdad, estamos diciendo la verdad de lo que nos pasa. Cantando... porque no le vamos a hacer nada a nadie*”. (Taller mes de octubre 2004)

Podemos observar que el grupo de señoras realiza un reconocimiento del arte como estrategia para pedir y denunciar su situación de pobreza.

Diversos autores (Rogoff, 1999; Wertsch 1988, Saleme, 1997) plantean que el ámbito escolar promueve la construcción de una lógica diferente de otros espacios sociales porque en la escuela se favorece el desarrollo de ciertas herramientas y prácticas mentales y sociales tales como las formas de argumentación y razonamiento, el uso de lenguajes simbólicos. También se desarrollan las habilidades perceptivas, asociadas al uso de convenciones gráficas y el desarrollo de estrategias para organizar los elementos, para realizar clasificaciones, es decir agrupar objetos categóricamente similares.

La noción de tiempo histórico adquiere dimensiones particulares cuando se trabaja en educación de jóvenes y adultos porque los alumnos, sin una experiencia de escolarización prolongada, tienen tiempos diferentes y la percepción del pasado se estructura de una manera distinta.

Por ejemplo, las alumnas no tenían conocimiento de la Revolución Francesa ni de la Revolución Industrial, se asombraron por el período de tiempo en que sucedió, se preguntaron sobre la vida de los trabajadores de esa época. A partir del relato de la maestra sobre el trabajo artesanal y los grandes cambios que trajo aparejado para la sociedad mundial, las mujeres

relacionan estos relatos históricos con su propia memoria histórica. Una de ellas expresa: “*¡y acá, si no hubiera sido por Perón! ¡El único que pensó en los trabajadores! ¡Y en 1950! ¡100 años después de lo que dice la fotocopia!*”

La maestra ofreció un texto que alude a los trabajos en la Colonia específicamente sobre las características de un día de trabajo seiscientos años atrás. El texto leído trata acerca de la tarea que tanto los hombres como las mujeres realizaban en un pequeño paraje del Valle de Tafí en Tucumán. Este tema estimuló a una alumna a hablar sobre su trabajo reciente: hacer empanadas para vender “al igual que hace tantos años”. Como una estrategia de sobrevivencia ella cocina y su hija le ayuda en la venta. También fabrica pan los días de semana en un horno que tiene en el patio de su casa y cuenta con alegría que el sábado se levantó a las 6 de la mañana, que no estuvo cansada, pese a los 35º de temperatura que hizo, porque el “agobio lo da el no tener trabajo”. Este relato sobre las posibilidades de generar trabajo en la misma estructura familiar, llevó a la señora a enunciar las recetas de los distintos tipos de empanadas (criollas, árabes, dulces) y cómo obtiene el 60% de ganancias en la venta. De la misma manera, frente a los requerimientos de otra alumna para poder ayudar a su hija (que tiene 6 hijos y el marido sin trabajo), pudo explicar los distintos momentos de la tarea. Desde levantar los pedidos hasta los cálculos matemáticos de proporción en el pizarrón. Esta actividad le permite a la maestra profundizar el concepto de trabajo como **acción productiva** a partir del análisis de las **etapas del proceso de producción**. Como producto de una actividad colectiva las alumnas escriben en el pizarrón las distintas etapas en un texto instructivo. Se plasma la apropiación de saberes y prácticas que enriquece la mirada a los textos.

Las mujeres pudieron analizar los pasos realizados en otras tareas, tales como coser la ropa, realizar ojales en las prendas confeccionadas para los presos. Este relato permitió la identificación de las distintas materias primas, las herramientas y el proceso de elaboración de diferentes productos. Vemos mediante este ejemplo como el producto de la interacción social implica un proceso creativo donde los esfuerzos por comunicarse estimulan a los sujetos a desarrollar nuevas soluciones, utilizar medios sociales, de tal manera que cada uno de ellos aporte al proceso su propia comprensión de los valores y de los instrumentos de la cultura (ROGOFF, 1998, p. 250)

En este capítulo procuramos dar cuenta de las dimensiones sociales de la cultura escrita, la importancia de considerar el contexto en que se desarrollan las prácticas como un espacio dinámico donde los sujetos construyen conocimientos a partir de sus interacciones con propósitos específicos y la tarea del maestro como un artífice de las vías de acceso a la cultura escrita. La consideración de los conocimientos cotidianos que presentan los alum-

nos es fundamental porque pareciera que cuando se ofrece la posibilidad de abordar un conocimiento nuevo (los derechos del niño, los artículos de la constitución, las ideas básicas de la Revolución Francesa) las señoras inmediatamente sacan conclusiones, relacionan con su contexto, con su propia historia. Es necesario entonces, que el docente fomente la participación, la expresión de los distintos puntos de vista frente a un problema, la colaboración y la solución colectiva de problemas, porque de esta manera se producen procesos de construcción social del conocimiento.



## Capítulo V

### Los textos con los que interactuaron los alumnos\*

Con el objetivo de complementar la mirada de lo expuesto en el capítulo anterior, en esta sección centraremos nuestro análisis en los textos leídos y las actividades desarrolladas por los grupos de alumnos de los centros educativos estatales. Incluimos el análisis de los textos trabajados por las docentes que desarrollaron la experiencia en una Organización No Gubernamental.

No es nuestro interés realizar un exhaustivo análisis lingüístico de las distintas experiencias sino describir el uso que los docentes hacen de los textos seleccionados para propiciar la interacción de los alumnos con la cultura escrita. Asimismo sugerimos actividades que complementarían lo trabajado con el objetivo de brindar elementos metodológicos que ayuden y orienten a los docentes en sus prácticas alfabetizadoras.

Propiciamos el contacto con la cultura escrita y ello sólo es posible si se da una interacción sostenida con todo tipo de textos. Entendemos con Cassany (1994, p. 313) que

[...] la palabra texto significa cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación. Por tanto, son textos los escritos de literatura que leemos, las redacciones de los alumnos, las exposiciones del profesor de lengua y también las del de matemáticas, los diálogos y las conversaciones de los alumnos en el aula o en el patio, las noticias de la prensa, las pancartas publicitarias, etc. Los textos pueden ser orales o escritos; literario o no; para leer o escuchar, o para decir o escribir; largos o cortos; etc. [...].

Para la selección de textos de circulación social que permanentemente hacen los docentes recomendamos buscar aquellos que cumplan, como propone Bernárdez (1982, citado en Cassany, 1994), los tres caracteres siguientes:

---

\* Este capítulo lo escribieron María Cristina Sardoy y María del Carmen Lorenzatti a partir del análisis detallado de los registros etnográficos realizados por la Prof. Mercedes Carignano y las Prof. Sandra Aciar y Sandra Nigero, maestras que desarrollaron su experiencia en una Organización No Gubernamental de la ciudad de Córdoba.

1. **Carácter comunicativo:** es una acción o una actividad que se realiza con una finalidad comunicativa.
2. **Carácter pragmático:** se produce en una situación concreta (contexto extralingüístico, circunstancias, propósito del emisor, etc.).
3. **Carácter estructurado:** tiene una ordenación y unas reglas propias (reglas de gramática, puntuación, coherencia, que garantizan el significado del mensaje y el éxito en la comunicación).

Por otro lado, es importante destacar que hay numerosos y variados textos que circulan en nuestra sociedad. Muchos de ellos tienen objetivos prácticos, concretos, como los legales, periodísticos, históricos, científicos. La intención es informar y para ello utilizan un lenguaje claro, preciso, sin ambigüedades, para conseguir la mayor fidelidad al mostrar el referente. Otros textos, en cambio, tienen intenciones expresivas o estéticas, ofreciendo una mirada única y diferente del mundo. Estos últimos, los ficcionales, proponen una imagen de la realidad propia de su tiempo. Lo que muestran existe sólo en el texto, por eso no hablamos de personas sino de personajes.

### **Experiencia educativa en una Organización de base**

La experiencia se desarrolló en un Centro correspondiente a una organización de base (nucleada en la Unión de Organizaciones de base por los Derechos Sociales - UOBDS) en una villa de Córdoba, que se encuentra en la zona noreste de esta ciudad, con una población de aproximadamente 700 familias, en el marco de un proyecto destinado a la “Promoción de la mujer” y tiene como objetivo “alcanzar una alfabetización básica que les permita desempeñarse de manera autónoma, asumiendo responsabilidades en la familia y en la comunidad” (Proyecto Promoción de la mujer).

Se trató de un grupo de mujeres, entre 16 a 33 años, que se están preparando para realizar apoyo escolar a los niños del barrio. Algunas de las participantes terminaron el nivel primario pero no se acordaban de cuestiones elementales. Tienen mucho interés por aprender “porque los chicos me preguntan y esperan que les ayude a sacarse una buena nota en la escuela” (Cuaderno de registro). Las clases se realizaron en habitaciones precarias. Las mujeres la llamaban “la casita” con techo de chapa, muy fría en invierno y calurosa en verano. Contaban con tabloncitos, sillas, pizarrón, armario, útiles y libros.

Uno de los intereses de las participantes guardaba relación con lo que sucedía en ese período en el centro: en el momento en que se desarrolló esta

experiencia educativa, la médica daba charlas informativas sobre distintos temas referidos a la salud, en especial sobre el aparato digestivo. Las docentes propusieron trabajar desde el concepto de salud y no desde enfermedad, por entender que el concepto de salud es de mayor poder explicativo y permite derivar diversos contenidos para una mayor comprensión de la problemática presentada. En relación con este tema la maestra decidió enseñar los distintos sistemas que componen el cuerpo humano sin profundizar en cada uno de ellos.

En esta experiencia en particular centraremos nuestro análisis en la diversidad de textos utilizados por las docentes porque entendemos que se trata de un material interesante que puede asesorar y ayudar a otros docentes en el tratamiento de este tema.

Se entregó a las mujeres una copia del cuerpo humano con los órganos y un rompecabezas donde debían armar el sistema respiratorio y digestivo, ubicar en el lugar correspondiente y colocar el nombre. Luego ejercitaron en grupo sobre la manera en que les enseñarían a un niño acerca del cuerpo humano, sobre “cómo somos por dentro” (cuaderno de registro); todo esto ayudados por la elaboración de un dibujo. Por último, se entregó a la clase un crucigrama para resolverlo grupalmente con la ayuda de un manual para identificar las palabras y llenar el crucigrama en el pizarrón.

La observación de un gráfico conteniendo la pirámide alimenticia como texto informativo fue un disparador de los saberes previos y permitió reflexionar acerca de los hábitos alimenticios como indicador de nuestra cultura cotidiana. Habiendo construido la noción de salud y enfermedad para luego profundizar los saberes que cada alumna tenía del cuerpo humano. Conocer luego la diferencia de nutrientes según el lugar que ocupa en la pirámide, permitió profundizar la relación entre el cuidado del cuerpo y la forma de alimentación.

Para continuar reflexionando acerca de la importancia de la buena alimentación, la docente invitó a la lectura de la leyenda del Pehuén, de origen patagónico, que narra cómo, luego de una época de hambruna, las mujeres comienzan a comer los frutos del árbol sagrado del Pehuén. Al finalizar escribieron un texto dando cuenta de la significación que le otorgaron a esta leyenda desde sus historias personales y familiares.

Para comenzar a modificar hábitos alimenticios, la docente propuso trabajar la receta del yogurt casero como texto. En los talleres con los docentes, como equipo coordinador de la experiencia sugerimos reflexionar acerca de la estructura del texto instructivo: título - ingredientes - modo de preparación, porque entendemos que es la estructura básica que favorecerá la comprensión de todo texto instructivo y que permitirá, a su vez, la producción de

este tipo de texto en otras ocasiones. Se trata de un texto apelativo que interpela al receptor.

Sería enriquecedor trabajar la función apelativa de las instrucciones, las argumentaciones, las órdenes, los consejos, los ruegos y ver de qué manera están presentes en otros discursos apelativos como el político, el publicitario, el periodístico, el cotidiano, entre otros. Por ejemplo: use, compre, vote.

A manera de síntesis y como evaluación del proceso, las docentes solicitaron a las mujeres la elaboración de un folleto, de un texto apelativo. Le entregaron una hoja para armar un tríptico con la estructura básica señalada. El objetivo de esta actividad fue la escritura de un texto publicitario con consejos útiles para estar sanos y sentirse bien. Contemplaba la realización del diseño a partir de palabras e imágenes. Las señoras en este ejercicio retomaron el concepto de salud, enumeraron recomendaciones e ilustraron mediante el recorte de alimentos sanos de revistas de circulación comercial.

En torno a la problemática de la salud, en el ámbito de los talleres de trabajo con los maestros, sugerimos considerar al hospital público como texto. Puede ser la docente quien presente un esquema de hospital o, como en este caso, en base al conocimiento del hospital más cercano a sus domicilios, armar conjuntamente (alumnas y docentes) el esquema. Es importante trabajar desde el crecimiento léxico el nombre de las distintas dependencias (consultorios, terapia intensiva, laboratorio, etc.), las especialidades (oftalmólogo, ginecólogo, etc.), los distintos servicios (control del crecimiento, vacunación, entre otros).

#### **Textos y actividades desarrolladas en los dos centros educativos estatales:**

Durante los primeros talleres de trabajo, tal como lo enunciamos en el capítulo anterior, los maestros desarrollaron los núcleos conceptuales a partir de una situación problemática planteada en los grupos de alumnos. Se seleccionaron los contenidos de las diferentes disciplinas, las actividades que los alumnos realizarían y los textos que serían leídos por los jóvenes y adultos en cada núcleo.

En el caso de las dos instituciones estatales es la misma maestra la que desarrolla el núcleo conceptual “Cómo nos organizamos para conseguir y/o generar trabajo” con dos grupos de alumnos cuyas características son muy diferentes. La docente planteó la diferencia de tratamiento de los textos y las actividades entre ambos grupos, en virtud de las edades e intereses de los mismos.

#### a) Escuela Nocturna:

El primer texto que trabajó la maestra con ambos grupos (jóvenes y mujeres mayores) es una hoja tamaño oficio que contiene dibujos mostrando a personas que ejercen diferentes trabajos. Estos dibujos fueron extraídos del Módulo de Formación para el Trabajo N° 1, material de trabajo del Proyecto Terminalidad de Primaria para Adultos a Distancia, correspondiente a los Centros de Apoyo Pedagógico, perteneciente al Proyecto N° 8 del Plan Social Educativo<sup>21</sup>. El texto surgió de la interacción grupal; luego de conversar acerca de la actividad que están realizando, debieron escribir el nombre que les corresponde a trabajo.

La actividad lingüística promueve la ampliación del léxico mediante la incorporación de nuevas palabras a sus categorías de pensamiento, como por ejemplo “ama de casa” como perteneciente a la categoría trabajo. Es importante este conocimiento porque las tareas de la mujer en la casa están naturalizadas, se trata de una labor silenciosa, oculta, por la que no percibe remuneración. Sería interesante abordar en este momento las categorías natural/cultural para poder reflexionar acerca de las funciones del hombre y de la mujer en esta sociedad. Freire (1971) presenta estas categorías en su propuesta pedagógica. Por ejemplo, la primera situación que el alfabetizador presenta al grupo de alfabetizandos, después de la selección y organización del universo vocabular del grupo y región, es “El hombre en el mundo y con el mundo. Naturaleza y cultura”. En el análisis de esta lámina los sujetos reflexionan sobre la situación del hombre como un ser de relaciones y “como ser creador y recreador que, a través del trabajo, va alterando la realidad” (Freire, 1971 p. 152)

Sugerimos estimular un proceso de reflexión grupal que concluya en una producción textual acerca de las actividades que hace un hombre y una mujer por obligación-necesidad y por placer o gusto de hacerlas. Es interesante la producción de un texto narrativo donde colectivamente se presenten los personajes, en tiempo y espacio reflexionando acerca de los recursos gramaticales como la temporalidad, los tiempos y modos verbales. Por ejemplo, permitirá contar, en un eje temporal las acciones desplegadas por los personajes desde que se levantan hasta que se acuestan. Finalmente propiciar la reflexión acerca del tiempo dedicado a trabajar o divertirse. Individualmente pueden luego narrar un texto autobiográfico extendiendo el tiempo

---

<sup>21</sup> El Plan Social Educativo forma parte de las políticas focalizadas que se desarrollaron en la década del 90 en Argentina, en el marco de la Ley Federal de Educación y que significó atención a determinados grupos de alumnos e instituciones educativas.

a una semana, o un fin de semana. Los jóvenes y adultos que no escriben en forma autónoma pueden, de todos modos, escribir su propio texto mediante el dictado a alguien que sí pueda escribirlo y leerlo.

De igual manera los alumnos jóvenes desconocieron las palabras que designan tareas rurales. Podría plantearse para un abordaje futuro textos que permitan construir las categorías urbano-rural.

A partir de los dibujos, los alumnos propusieron otros trabajos donde ellos hubieron participado. La docente los escribió en el pizarrón pidiéndole que especifiquen las tareas que le corresponde a cada uno de ellos. En el plano de la oralidad se plantea la diferencia entre oficio y profesión. Podría proponerse desde la escritura una estrategia comparativa donde se reflexione acerca de los rasgos que comparten y que difieren ambos términos. Veamos esta explicación en el siguiente cuadro:

Oficio		Trabajo
Comparten	→	saben realizar un trabajo. Ganan dinero con la actividad que realizan.
Difieren	→	oficio: se aprende en la práctica como aprendiz de un experto. Profesión: se aprende asistiendo a una organización formal, oficial que acredita que se ha alcanzado tal saber.

En la enumeración que realizaron, al mismo tiempo que identificaron trabajos, compararon, agruparon, clasificaron y construyeron su propia historia laboral.

Observando las palabras, desde lo morfológico, analizaron los sufijos *ero, era, or, ora, ez, ante, ista*, indicadores de profesión u oficio: *peluqu-ero, pint-or, maquin-ista*. Luego, modificando el sufijo, se reflexionó acerca del cambio que requiere para indicar masculino o femenino: *peluquero – a*. De la misma manera podrían trabajarse otros sufijos como los indicadores de lugar de origen, como en el caso de los gentilicios (*boliviano, peruano, chileno, porteño, etc.*); o los sufijos valorativos, como en el caso de los adjetivos peyorativos (*casucha*), aumentativos (*cabezón*) y diminutivos (*Pampita*). Estos últimos muy utilizados en nuestra cultura en los sobrenombres o apodos. La docente trabajó derivación de palabras como *ambulante-ambulancia, flores-florería-florista*.

Es importante la enseñanza de los sufijos en el abordaje de las profesiones y oficios porque permite introducir la palabra en un sistema de co-

nexiones y permite analizar la palabra en función de distintas dimensiones. Por ejemplo: panadero está connotando un señor que hace el pan, pero a la vez que trabaja en una panadería, que usa determinados instrumentos para cocinar. En relación con esta cuestión Vigosky plantea que “la palabra no solo señala al objeto, sino que realiza un análisis de ese objeto, análisis que se ha estructurado en los códigos del idioma durante el proceso de la historia social” (LURIA, 2001 p. 457)

El segundo texto que propuso la docente para trabajar con los jóvenes es una ficha personal extraída del Módulo 1 de Formación para el Trabajo Proyecto Terminalidad de Primaria para Adultos a Distancia, correspondiente a los Centros de Apoyo Pedagógico, perteneciente al Proyecto N° 8 del Plan Social Educativo. Los alumnos completaron la ficha con sus datos personales: nombre y apellido, documento nacional de identidad, nacionalidad, localidad, domicilio. Es importante considerar esta actividad ya que los alumnos no pudieron completar en forma independiente estos datos que se vuelven esenciales a la hora de solicitar trabajo formalmente. Podría profundizarse reflexionando acerca del significado de inclusión social que significa la tenencia del DNI.: una existencia civil, un nombre y apellido registrado, una partida de nacimiento previa. Como contracara de esta inclusión, la exclusión que viven quienes no tienen el documento ya que quedan fuera de todo plan gubernamental, por ejemplo, los planes de salud, sociales como “Plan jefe y jefa de Hogar” y la dificultad para conseguir trabajo legal, en caso de los extranjeros. Esta actividad habilita, además, para que docentes y alumnos hagan un ejercicio de construcción biográfica, necesaria para consolidar el conocimiento y la pertenencia al grupo.

Cuando el grupo comenzó a escribir sus domicilios, barrios, lugar de procedencia, etc., surgió como texto el plano del barrio, el mapa de la provincia y del país. Se podría retomar la enseñanza de los gentilicios y de los sufijos utilizados para señalar lugar de origen.

Al construir grupalmente el plano de la cuadra de la escuela, aparecieron los nombres de los negocios. La docente volvió a trabajar la raíz de la palabra, el lexema o base, y los sufijos o diferentes modos de señalar género, número, oficio, lugar donde, etc. Como por ejemplo “cordobesas”: cordob (base o lexema que significa ciudad), es (sufijo gentilicio), a (sufijo flexivo indicador de género femenino), s (sufijo flexivo indicador de número plural)

A modo de ejemplo, presentamos las variedades posibles de la palabra verdura:

verdura- s (lexema base + sufijo plural)

verdul-ería – s (lexema base + sufijo indicador de lugar + sufijo plural)

verdul-eri-íta (lexema base + sufijo indicador de lugar + sufijo diminutivo)  
verdul-eri-úcha (lexema base + sufijo indicador de lugar + sufijo despectivo)

verdul-er-o-s (lexema base + sufijo indicador de ocupación u oficio + sufijo masculino - sufijo indicador de plural)

Verdul-era-s (lexema base + sufijo indicador de ocupación u oficio + sufijo femenino – sufijo indicador de plural)

Una dificultad que tienen los sujetos que se están iniciando en la adquisición del lenguaje escrito es la segmentación léxica, es decir saber dónde comienza y dónde termina una palabra. En ocasiones los maestros solicitan a los alumnos que recorten palabras del diario con el objetivo de reconocer espacialmente las palabras. Sin embargo, esta actividad no suele dar los resultados esperados, ya que el alumno al observar los espacios en blanco entre palabras las recorta, no está haciendo ninguna reflexión desde lo lingüístico y funciona de la misma manera que la copia. Así como se puede copiar sin conocer significado, el alumno puede recortar las palabras sin la significación que tiene en un contexto. Si enseñamos a trabajar desde el significado de la palabra, nuestros alumnos van a tener menos problemas para identificarlas.

Otra actividad de lectura que la maestra propuso es un texto extraído del libro “Martín y yo” que consiste en un listado de objetos a ser ubicados según el lugar que corresponda en cuanto al puesto de venta: farmacia, carnicería, mercería, verdulería, librería y almacén. Sugerimos completar esta actividad trabajando hiperónimos e hipónimos como modo de organizar el léxico desde la lengua. Un hiperónimo es un término de una clase superior cuyo significado incluye al significado de otros. Por ejemplo, flor es hiperónimo de azalea o clavel. A su vez, los términos incluidos en un hiperónimo son los hipónimos, pertenecientes a una clase menor; de manera que azalea y clavel son hipónimos de flor.

Además, la capacidad de organizar el léxico ordenando los hiperónimos e hipónimos les permitirá el reconocimiento de los correferentes para una mejor comprensión de textos. Los correferentes le dan cohesión al texto, hacen que unas palabras del texto remitan a otras palabras del mismo, así se va entrelazando el significado. Si en un texto se habla de los dinosaurios y en el mismo se hace referencia a aquellos animales, el lector puede identificarlos como correferentes.

Proponemos con Marín (1999, p. 139) que los recursos lingüísticos de cohesión referencial son:

1. Los pronombres. “La estatua se cae. Apoyándola podremos exponerla.” “La casa es luminosa. Sus ventanas dan entrada al sol.”
2. El léxico o vocabulario. Los hiperónimos e hipónimos producen correferencia léxica por sustitución. “El niño corre junto al caniche. Sus pasos son más largos que los del agitado perro.” Los sustantivos genéricos como cosa, asunto, cuestión, problema, fenómeno también nos permiten correferir.
3. La elipsis. El procedimiento consiste en la supresión o elisión de algún elemento. “Mi hijo es rubio, el suyo moreno”. Los pronombres posesivos nos remiten al poseedor y eliden el objeto poseído.

Para profundizar el análisis del concepto trabajo, la docente planteó una reflexión inicial acerca del modo de presentarse para conseguir trabajo a partir de dramatizaciones sobre distintas situaciones. Se discutió acerca de la adecuación al contexto: qué digo de mí mismo en un ámbito doméstico, familiar, en la escuela, o cuando estoy solicitando un empleo.

En un trabajo anterior (Documento Base de Lineamientos Curriculares de Nivel Primario de Jóvenes y Adultos, 1995 p. 26) planteamos la importancia de considerar algunas preguntas básicas que aparecen en situaciones concretas:

-¿Qué quiero decir? en esa pregunta, sustancial para la comunicación, se ponen en juego las necesidades expresivas, pero también los saberes sobre el mundo y la sociedad. Pensándolo en términos de curriculum, está en juego la relación con las otras áreas que integran el proyecto institucional, con los contenidos de las demás disciplinas. Cuanto más se sabe acerca de algo más se puede decir sobre eso.

-¿A quién me dirijo? Allí se ponen en juego la posición del interlocutor y la propia, la distancia entre ambos y el espacio abierto de una relación. En la situación concreta de enseñanza en un Centro de educación de adultos, si no se tiene en claro un destinatario determinado, si no se sabe para quién se escribe, se termina haciéndolo para obtener la aprobación del docente. Es necesario que el sujeto se dirija a sí mismo, para poder definirse como sujeto y poder reconocer un interlocutor.

-¿Cómo lo digo? En esta pregunta se ponen en juego las infinitas posibilidades de la forma de un discurso; desde una argumentación científica hasta una fábula, desde un poema hasta una promesa, cada forma tiene sus reglas y obedece a estrategias concretas. Es aquí donde tiene importancia, entre otras cosas, el conocimiento de la gramática, la lengua como sistema

Estas preguntas, además, han sido respondidas en nuestra cultura, utilizando para ello formas fijadas en diversos textos empleados habitual-

mente. Cada uno de esos textos tiene una organización y marcas lingüísticas diferentes. Proponemos el uso de todo tipo de texto al cabo de la experiencia educativa, tanto para actividades de comprensión como de producción; sean individuales o colectivas.

El siguiente cuadro, propuesto por Pessione, Pérez de Ahumada y Perro de Roncaglia (1998, p. 208-209), puede orientar en la selección de tales textos:

***Tipo de texto: Características gramaticales predominantes***

**NO FICCIONALES**

<b>Conversacional</b>	→	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pronombres personales, interrogativos.</li> <li>- adverbios de afirmación y negación.</li> <li>- puntuación relacionada con la entonación (guión, comillas, exclamaciones, interrogaciones)</li> <li>- presencia de códigos no verbales elementales (paralingüísticos).</li> <li>- fórmulas de saludo, despedida.</li> </ul>
<b>Instructivo</b>	→	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uso de la 2ª persona verbal.</li> <li>- modo imperativo.</li> <li>- ordinales y cardinales.</li> </ul>
<b>Predictivo</b>	→	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tiempo verbal: futuro.</li> <li>- adverbios de tiempo.</li> <li>- oraciones condicionales.</li> </ul>
<b>Narrativo</b>	→	<ul style="list-style-type: none"> <li>- presencia de distintos tiempos verbales.</li> <li>- adverbios de tiempo.</li> <li>- conectores temporales.</li> <li>- Partes: introducción, nudo, desenlace.</li> <li>- Punto de vista de la narración.</li> </ul>
<b>Expositivo (o explicativo)</b>	→	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oraciones subordinadas: causales, consecutivas finales.</li> <li>- conectores: causa, consecuencia, etc.</li> <li>- estructura: organización lógica y jerárquica de las ideas; exposición analítica y sintética.</li> <li>- uso de gráficos, esquemas.</li> </ul>

Argumentativo	→	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verbos de opinión.</li> <li>- oraciones subordinadas: causales, consecutivas, adversativas, etc.</li> <li>- intertextualidad: citas, referencias, comentarios de otros textos.</li> <li>- relación entre tesis y argumentos.</li> </ul>
---------------	---	--

## FICCIONALES

Cuentos	- figuras literarias.
Novelas	- juegos de palabras.
Poesías	- lenguaje connotativo.
Obras de teatro	- figuras sintácticas: hipérbaton, polisíndeton.
Historietas	- figuras de contenido: metáforas, hipérbolos.

Luego de la reflexión oral acerca del modo de presentarse y de la escritura de los diálogos, la docente transcribió uno de ellos en el pizarrón para mostrar las convenciones en la escritura de un diálogo o conversación: guión, comillas, dos puntos, etc.; los momentos del mismo: presentación de los personajes, intercambio entre ellos y despedida.

En el caso de los diálogos y las obras teatrales o dramatizaciones es de fundamental importancia la reflexión en cuanto a las convenciones de la escritura ya que es la variedad textual que se halla más cercana a lo oral, es una “transcripción de lo oral”.

En este marco la maestra profundizó el tratamiento de la problemática con la lectura de un folleto que ofrece cursos de capacitación y que a su vez tiene un talón de inscripción donde los alumnos completaron con su nombre y apellido, domicilio, documento, y lo hicieron en forma independiente. Sugerimos aquí complementar la actividad con una mayor variedad de textos donde puedan reflexionar acerca de las diferentes funciones del lenguaje según Jakobson<sup>22</sup>: informativa, expresiva y apelativa.

La intención informativa tiene predominio del referente (la realidad de lo que se habla) y se presenta muy fuerte en el caso de textos didácticos, expositivos, etc. La intención de expresar la subjetividad, donde existe mayor predominio del emisor que muestra su emotividad, se trabaja desde la conversación familiar, la carta íntima, etc. La intención apelativa, como enun-

---

<sup>22</sup> Roman Jakobson perteneció al Círculo de Moscú, fundado en 1915. Sus integrantes junto con los del OPOIAZ, se dedicaron al estudio de la literatura e impulsaron el método formal en los estudios literarios y lingüísticos tomando como base las concepciones de F. de Saussure. (De la Linde, Carmen, 1997 p. 63)

ciamos anteriormente tiene predominio del receptor, en quién se quiere influir, tal como ocurre en el caso de la publicidad y la propaganda.

Además de ofrecer lectura de textos de diferentes fuentes, la docente presentó dos textos creados por ella misma, con fines didácticos: el primero contiene el nombre del barrio, localidad, provincia, y país para que los alumnos recorten y ordenen desde lo más próximo a lo lejano, de lo conocido a lo más extraño. El segundo invita a relacionar el nombre de la persona que gobierna<sup>23</sup> (De la Sota, Juez y Kirchner) con el espacio geográfico donde gobierna (Nación Argentina, Provincia de Córdoba y Ciudad de Córdoba).

Como actividad de producción la docente propuso a los alumnos la tarea de unir los nombres de los integrantes del grupo con sus oficios u ocupaciones, así quedaría unido por una flecha, por ejemplo, Juan con albañil. Introdujo la enseñanza de la utilización de la mayúscula para los sustantivos propios. Se completaría la reflexión lingüística si se propiciara la reflexión acerca de la función de los sustantivos, identificando el sustantivo común como el que nombra la clase, y al sustantivo propio como el que designa un objeto particular de esa clase. Esto también es importante porque es una actividad cognitiva que le permite al sujeto abstraer significado, ir de lo concreto a lo abstracto: si hablamos de la categoría “perro”, cuando hablo del “Manchita” sólo lo nombro, debo saber mucho de él para darle contenido a esa palabra, debo tener algo que ver con ese perro individual, único, debo conocer, por ejemplo, que es el perro de la casa de la esquina. Si hablo de “perro”, que le da nombre a la categoría, la definición de esta palabra es mucho más general, yo sé que se trata de un animal mamífero, cuadrúpedo, etc., y dentro de esta palabra entran las subclases, como por ejemplo, caniche, ovejero, etc.

Es interesante destacar que la maestra no sólo introdujo textos escritos para desarrollar sus clases sino que utilizó otros materiales impresos fijos como el almanaque. Cada alumno ubicó el día y el mes de su cumpleaños. A partir de esto se trabajó el nombre de los días de la semana y de los meses del año con los jóvenes que se están iniciando en el proceso de adquisición de la cultura escrita. Podría completarse esta clase mediante la introducción de la reflexión acerca del origen del nombre de los días: lunes/luna, martes/Marte, miércoles/Mercurio, etc. Esto habilitaría para incorporar el tema de los planetas y la ubicación de nuestro planeta Tierra, movimiento de rotación y traslación, los días y los meses.

---

<sup>23</sup> Presidente de Argentina, gobernador de la Provincia de Córdoba e Intendente de la ciudad de Córdoba respectivamente.

Con este grupo de alumnos la maestra volvió a trabajar un texto narrativo en formato de artículo periodístico “Sin documentos, sin trabajo y sin esperanza”, publicado en el diario local<sup>24</sup>. La docente les leyó el título, la bajada y el primer párrafo. Los alumnos observaron las fotos y los epígrafes. Surgió la adjetivación peyorativa de “bolita” en lugar de boliviano asociado a otros adjetivos desvalorizantes como sucio, bruto. Este tema abre un abanico de posibilidades para trabajar el prejuicio y la discriminación. La maestra trabajó oralmente la segmentación léxica desde la observación del título: espacialmente se distingue la cantidad de palabras.

La segmentación léxica es una preocupación constante de quién está enseñando a escribir a personas que recién se inician. Sugerimos que se hagan ejercicios de sustitución léxica para que puedan reflexionar y discriminar, por ejemplo, entre el artículo o el adjetivo y los sustantivos. Por ejemplo, el enunciado “el perro corre” contiene tres palabras:

El perro corre  
Un perro corre  
Ese perro corre  
Ese perro salta  
Ese gato salta

En esta sustitución se reconoce la diferencia entre artículo, adjetivo numeral demostrativo, sustantivo y verbo. Cada uno de ellos es una palabra diferente que aporta a la comprensión de un texto sin lo cual no pueden producir un texto convencional.

Luego de la lectura oral grupal la docente sugirió separar en sílabas algunas palabras, primero en forma oral, luego por escrito. De esta actividad extrajo el prefijo “in” de indocumentado para trabajar antónimos: feliz-infeliz, mortal-inmortal, etc.

Observamos que si bien se trabajaron textos escolares y de circulación social, no se leyeron textos ficcionales. Sabemos que estos además de aportar para el conocimiento del mundo de los alumnos, son fundamentales para el reconocimiento de los rasgos propios de la lengua escrita. Sugerimos incluir narraciones biográficas, cuentos cuyos temas aborden distintas actividades laborales, fábulas, leyendas que relatan acerca del nacimiento de distintos oficios, etc.

---

<sup>24</sup> La Voz del Interior, Córdoba, domingo 21 de octubre de 2001.

### b) Centro de apoyo Pedagógico:

En el comienzo del núcleo conceptual, la maestra trabajó con el grupo de mujeres el mismo texto que contiene dibujos que muestran personas que ejercen diferentes trabajos, ya descrito en el apartado anterior. Sin embargo, en este grupo la maestra pretendió recuperar la historia laboral de cada una de las alumnas, para lo cual debieron contar por escrito las experiencias relacionadas al mundo del trabajo. Las mujeres realizaron esta tarea sin conocer modelos textuales para imitar. En los talleres desarrollados reflexionamos sobre la importancia de leer grupal o individualmente otros textos similares antes de cada actividad de producción escrita. En este caso se podrían haber leído narraciones o cuentos breves donde se relaten historias de vida, conflictos laborales, etc.

En este marco, sugerimos trabajar previamente la estructura que tendrá la producción: los diferentes momentos de la narración, esquematizar previamente cuál sería el eje temporal que organizaría el relato, la selección de los hitos más importantes. Ello facilitaría posteriormente una lectura intertextual donde se pondrían de manifiesto los sucesos cotidianos comunes, aquellas cuestiones que comparten en la historia de las mujeres como por ejemplo, dejar la escuela para cuidar a los hermanos o para salir a trabajar, trabajar en negro por eso hacerlo sin descanso, aún en momentos de enfermedad, trabajar en tareas rurales, entre otros.

En el capítulo anterior analizamos la inclusión del género musical como una vía de acceso a la cultura escrita con el objetivo de desarrollar la percepción (a partir de la escucha consciente) y la discriminación auditiva mediante el reconocimiento de los instrumentos que acompañan. Es importante destacar que las canciones pueden ser trabajadas, además, desde la lengua, como acceso al texto poético, donde predomina la función expresiva. El conocimiento de los recursos poéticos les permitirá escribir sus propios poemas o canciones, expresarse, sacar de sí, compartir sus sentimientos. Recordemos que antes de solicitar que produzcan un tipo textual, hay que brindar la posibilidad de que interactúen con muchos y variados textos de ese tipo para que pueda ir incorporando un modelo.

En este sentido, la docente proporcionó tres textos diferentes: La definición de trabajo y empleo (extraída del Módulo para docentes de Formación para el Trabajo), “Los derechos constitucionales”, (extraído del Manual “Aula Nueva” de 6to. grado) y una historieta de Chanti (publicada en la Revista Nueva) que presenta un diálogo entre dos mujeres con diferentes historias de vida.

Las alumnas los leyeron grupalmente profundizando los contenidos propuestos desde el núcleo conceptual. Sugerimos recuperar las posibilida-

des de expresión y comunicación del texto mismo. En el caso del primer texto, podría enseñarse la estrategia definicional, para definir objetos simples, a los fines de ejercitarse en operaciones cognitivas como son el análisis de los rasgos, la comparación, a descripción, entre otras. Estos ejercicios permitirían la construcción de un texto del tipo de: Tal objeto es.....

Con respecto al texto expositivo, podrían trabajarse la estructura textual: subtitulación de párrafos, esquemas, reformulación. Este abordaje aporta elementos para leer y comprender distintos tipos de textos, desde los que escribe la comunidad científica hasta los manuales y libros de textos.

En cuanto a la historieta, es un tipo textual con muchas posibilidades de trabajo con adultos, ya que mediante la lectura de muchas de ellas, pueden hacer un trabajo compartido quienes saben dibujar, quienes pueden escribir y así construir un texto colectivo. También puede trabajarse el pasaje de un texto a otro, por ejemplo, construir un texto expositivo, o epistolar, a partir de la historieta leída.

Para seguir reflexionando acerca de las historias laborales, la docente les propuso la lectura de un texto expositivo “Los trabajos en la colonia: indígenas y españoles” (Manual Editorial Aique). La comprensión se trabajó de dos maneras: primero hicieron una lectura silenciosa, luego, una lectura en voz alta. La interpretación se realizó en forma oral, grupal, tratando de establecer una comparación entre los trabajos de los españoles, indígenas y esclavos. A esta actividad se le incorpora un nuevo elemento de comparación, el trabajo actual, de lo que deriva la producción de un texto instructivo, descrito en el capítulo anterior.

Como actividad formal y a manera de evaluación, la docente solicitó que cada una escriba un cuento relatando la historia laboral de una persona imaginaria. Para ello les sugirió que escribieran tres párrafos, respetando los tres grandes momentos de la estructura narrativa: el primero presentaría al personaje, lugar y tiempo de la historia. El segundo contaría la historia de los trabajos de ese personaje. El último cerraría la historia con una valoración acerca de lo narrado. Todas escribieron larguísima relatos autobiográficos. Comenzaron siendo ficcionales pero inmediatamente contaron su propia historia como trabajadoras, aún cuando mantuvieron el nombre que inventaron para su personaje. Cuando la docente les propuso leer al resto del grupo las producciones, muchas de ellas no quisieron hacerlo por sí mismas y le pidieron a la docente que las leyera. Muy emocionadas cada una fue completando la historia oralmente a medida que avanzaba el relato. Fue especialmente rico el momento en que empezaron a encontrar elementos comunes en las historias: infancia pobre, escuela interrumpida para irse a la ciudad a trabajar o para cuidar hermanos, maltrato de los patrones, etc.

La maestra observó historias similares: “la mayoría trabajó en el campo, la mayoría se crió en el campo, todas trabajaron en casas de familia al llegar a la ciudad” (cuaderno de registros). En el grupo de participantes de los talleres se considera importante plasmar en la escritura un relato que cotidianamente estuvo presente en el aula en el plano de la oralidad.

*[...] Ya que todas tienen una historia de trabajadoras, poder trabajar con ellas un texto común, un texto colectivo, que pueda ser usado como una lectura en otros centros educativos[...]* (Registro taller octubre 2004)

En este sentido, el equipo coordinador, la docente del Centro de Apoyo Pedagógico y la maestra de música realizamos un taller con la intención de propiciar la escritura colectiva de un cuento.

Compartimos con Requejo (2004, p. 90-91) que “la narración constituye una de las posibilidades que los seres humanos tenemos de:

- Transformar las acciones realizadas, imaginadas, vivenciadas o actuadas, en relatos que necesitan de un sujeto-narrador y casi siempre de otro (otros) que (nos) comprendan, escuchen, acojan ese relato.
- Desarrollar capacidades para situar témporo-espacialmente esas acciones; experiencia que refuerza la co-relación entre hacer-pensar-sentir-decir desde un aquí y ahora, a la vez que
- Realizar proyecciones hacia el futuro; teniendo en cuenta el presente y pasado;
- Explorar, dramatizar y transmitir aspectos del complejo mundo de la naturaleza, así como de la vida misma, e incluso, indagar acerca de los propios orígenes.
- .....
- Posicionarnos frente a nosotros mismos y a los demás, conquistando progresivamente el derecho a hablar acerca de la propia vida e historia, y ser respetados y escuchados.
- Anunciar-denunciar, valorar-reclamar, proponer-transformar episodios del mundo real e imaginario (familiar y social), así como re-organizar situaciones de la cotidianeidad.
- Recordar y transmitir experiencias, proyectos, ideas, relatos nuevos o antiguos.

- Sumarnos activamente al protagonismo lingüístico, social e histórico.”

En primer lugar se recuperaron las historias personales que cada alumna había escrito, enfatizando los hechos comunes en estas narraciones. Para poder superar el propio relato autobiográfico se presentó al grupo la noción de ficción, en términos de “vamos a imaginar” “vamos a hacer como si...”.

La dificultad para distinguir lo ficcional de lo real creó un clima de angustia impidiendo pensar sobre el objeto de la narración. Para superar esta situación propusimos abordar un tema muy cercano a la realidad de las alumnas: el cierre de la escuela de adultos. A partir de este conflicto planteado se generó un intercambio acerca de diferentes alternativas para continuar como grupo. Las manifestaciones de las mujeres evidenciaron el lugar primordial que la institución escuela tiene en las vidas de cada una. Nadie concibió que se terminara la experiencia educativa sino que la reflexión grupal giró en torno a los ámbitos desde donde se podría defender la reapertura de la escuela. Se consideró la posibilidad de apelar a los vecinos, a la iglesia, a los medios, a las autoridades.

La filmación de esta actividad favoreció el análisis posterior y permitió retomar las expresiones planteadas por el grupo de las señoras en torno al argumento del cuento. Con esta información la docente propició la escritura del cuento. El título elegido por el grupo de alumnas homologa la canción de Atahualpa Yupanqui, que las mujeres cantaron en los talleres de Coro y durante el desarrollo del núcleo conceptual.



## Escuela ¡quiero una escuela!

«Para ahorrar todas las amarguras que hemos tenido que aguantar»

Autoras: Astrada Graciela, Luna Olga, Nieto Margarita, Núñez Encarnación, Cano María Adela, Peralta Jesús, Toranzo Ignacia, Corbalán Irma, Villarroel Tomasa, González Haidee. Luna Dora, Baigorria Mary, Contreras Teresa, Andueza Avelina, Silvina Cuello Gloria Ramos, Ester Aichino, Medina Antonia.

Érase una vez un martes lluvioso del mes de noviembre, el barrio estaba tranquilo pero oscuro, como presagiando una mala noticia. La señorita Clara, maestra de adultos de ese lugar desde hacía unos años, se acerca a paso lento al portón y se sorprende al encontrar en ese horario al pastor.

- ¡Buenas tardes! - lo saluda.

- No tan buenas - dice tristemente el pastor Juan Carlos - Vengo a comunicarle que esto se cierra - y agrega apresuradamente - lo necesitamos para usarlo como guardería para los niños de madres que trabajan.

El cielo se puso más negro y Clara pensó... ¡cómo se lo digo a mis alumnas!

En eso llega sonriendo como siempre Juanita y a medida que se acerca va transformando la sonrisa en una mueca.

- ¡Qué pasa? pregunta.

La maestra la abraza y le cuenta en pocas palabras.

- ¡No lo puedo creer!- dice - ¡justo ahora que vengo a aprender! Tantos años esperando... ¡Desde que mis padres en el campo me sacaron de 3° grado para ir a trabajar! Mandé a mis hijos, después a mis nietos,... y ahora que me tocaba a mí.

Poco a poco todas se fueron enterando.

- ¡Qué vamos a hacer? Ah ¡no! ¡Llamemos a la tele para que nos defiendan - dice María Rosa!

- No nos vamos a ver más con el grupo. ¡Y nos habíamos hecho tan amigas!!! El ratito que venía acá, yo me olvidaba de todos los problemas y volvía a mi casa contenta, ¡con ganas de seguir luchando!

- No nos demos por vencidas,-dice Juanita- busquemos otro lugar, la escuela de acá a la vuelta, por ejemplo.

- Sí, pero de día no hay lugar.

- Bueno, qué importa el horario lo importante es que podamos seguir.

De golpe, como en un suspiro, se sintió la voz de Estela Maris diciendo:

- Y yo que tenía una excusa para escaparme un poquito de mi casa y pensar por fin en mí.

- A la vuelta de mi casa vive un puntero político que nos puede dar una mano, qué se yo, puede hablar con el gobernador, con el intendente - dice María Rosa

- ¡Mandemos una carta al Presidente! interrumpió Sonia.

- ¿Y si nos reunimos en una casa de familia? acotó María con los ojos llenos de luz como encontrando la solución definitiva.

- ¡Hagamos una manifestación! -dijo la más revolucionaria.

Una a una fue opinando y decidieron tender hilos por todas partes.

- ¡Una persona sola no hace nada...pero juntas! - agregó ilusionada Jacinta.

Así comenzó una semana de idas y venidas, llamadas y súplicas, desvelos y añoranzas, trámites y más trámites pero pocas respuestas.

Finalmente, el martes siguiente las encontró reunidas, tristes y sin solución, la única diferencia era que el sol esta vez calentaba fuerte, porfiado, como exclamando ¡acá estoy!

.... y en eso aparece el pastor diciendo:

- ¡Chicas! ¡Encontré otro lugar para la guardería! ¡Quédense tranquilas!!

Ni bombos ni tambores podrían haber hecho tanto ruido. Abrazos, risas, lágrimas y un final con mate cocido y facturitas recién hechas fueron el broche final de una semana de tanta confusión y unión.

## Conclusión

Cuando en el mes de agosto del año 2003 decidimos escribir un proyecto que nos permitiera transformar los resultados de nuestras investigaciones de los últimos años en propuestas de intervención pedagógica nos propusimos generar un espacio de trabajo que acercara el ámbito académico con las prácticas de los docentes de jóvenes y adultos pertenecientes al sistema educativo formal y a otras experiencias no formales.

En aquel momento teníamos intención de desarrollar un trabajo colectivo junto a maestros de jóvenes y adultos y estudiantes de Ciencias de la Educación, ambos demandantes de formación en este campo educativo.

Para diversos autores (RIVERO, 1996; GARCÍA HUIDOBRO, 1994; MESSINA, 1993; MENDEZ PUGA, 1998) la educación básica de jóvenes y adultos está asociada a la visión de una educación compensatoria, remedial, una “educación pobre para pobres” y no es reconocida como una actividad necesaria y fundamental en la actividad educacional del Estado. Se la asocia con la adquisición y el dominio de las destrezas culturales básicas, donde se apoyan los restantes aprendizajes escolares.

La experiencia que se presenta en este libro da cuenta de un proceso de aprendizajes múltiples. Desde el plano político, nos muestra que los proyectos de innovación educativa no pertenecen al campo técnico pedagógico solamente. Acordamos con EZPELETA (2004, p. 406) que

[...] la investigación y las experiencias recogidas en los sistemas educativos indican 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 [...]

Enmarcados en esta conceptualización consideramos imprescindible dar cuenta de nuestros resultados de investigación sobre el lugar del Estado en materia de educación de jóvenes y adultos. A partir del análisis de documentos y observaciones en centros educativos podemos plantear que se trata de un Estado que homologa la educación de jóvenes y adultos con la educación regular sin considerar las especificaciones de la modalidad y que a su

vez, asiste en términos de proyectos asistencialistas (cubriendo cuestiones de seguridad y alimentación); un Estado que descuida la formación docente específica y no da respuestas en términos curriculares. Este contexto general tiene sus particularidades en centros educativos singulares donde los distintos sujetos que participan construyen y reconstruyen estas instituciones a partir de sus diferentes trayectorias e historias de vida.

Fueron mucho los aportes, 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.

### **Procesos de formación docente específica:**

Frente a las demandas de formación los maestros reciben generalmente propuestas abstractas que dan cuenta de racionalidades políticas que desconocen los contextos específicos donde se desarrollan las prácticas educativas con jóvenes y adultos. Es por esto que en nuestro proyecto consideramos fundamental indagar qué sucede en contextos concretos, con sujetos, maestros y alumnos, reales que sienten, piensan y actúan en espacios sociales determinados.

Saleme (1997, p. 52) es muy clara cuando plantea que la prioridad en una innovación es que “el maestro tiene que alcanzar competencia científica y cultural en posesión de instrumentos conceptuales y metodológicos necesarios para bucear en su propio campo”. Nos propusimos respetar este postulado de Saleme y esto significó profundizar un espacio de trabajo junto a los maestros, donde se ampliara nuestra capacidad de escucha acerca de cuáles eran los problemas que, en relación con el conocimiento, debían afrontar en su práctica cotidiana, qué características presentaban los grupos de alumnos, qué contenidos y qué textos seleccionar frente a cada caso.

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 a 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.

Los talleres se constituyeron en espacios donde los docentes demandaron e interpellaron a sus compañeros para que expliciten los “por qué” y los “para qué” de sus decisiones en torno a sus prácticas. La producción y participación en los talleres resultó una experiencia valiosa para los maestros ya que la socialización del trabajo con otros maestros posibilitó la construcción colectiva de los núcleos conceptuales. EDELSTEIN (2000 p. 4) plantea que la reflexión

[...] implica el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, el mudo social en él incorporado. En tal sentido, instancias que comprometen el diálogo conciente con uno mismo y con los demás ayudan a tomar conciencia de creencias, intereses individuales y colectivos, analizarlos y asumir frente a ellos una postura crítica [...]

Esta manera de participar en un proceso de formación ayudó a posicionar a los maestros de otra manera con el conocimiento, comprometidos con la idea de que “el otro” aprenda conceptos y contenidos básicos superando, de esta manera, el abordaje del contenido mínimo. El maestro se va conformando “decidor” de su propia práctica a medida que va dejando de lado el mero rol “transmisor” de lo que otros pretenden que enseñe. “Es justamente a través de la dimensión reflexiva, que el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica para convertirse en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías”. (EDELSTEIN, 2000 p. 4).

Nos propusimos capturar el valor de la práctica docente desde el análisis del quehacer pedagógico, lo que nos requirió un mayor esfuerzo en la elaboración de preguntas estimulando la generación de procesos de reflexión en los maestros. Y, 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”.

Una de las decisiones que tomamos como equipo coordinador fue la incorporación de la escritura de los maestros como una estrategia de formación docente. En este sentido, la importancia del registro de las prácticas docentes fue importante porque permitió al maestro releer su práctica, hacer ajustes a lo trabajado. La escritura y la lectura de sus registros favorecieron la reflexión de una clase ya desarrollada y en una segunda instancia permitió volver a pensar sobre lo que ya habían escrito, trabajos sumamente valiosos, y que implica hacer perdurable su trabajo, tomar distancia de él y volver sobre él. Este ejercicio de escritura permitió a los maestros resignificar 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.

#### **Propuesta de trabajo con los núcleos conceptuales:**

La propuesta de organizar los contenidos en núcleos conceptuales para abordar las distintas problemáticas detectadas con los grupos de alumnos no significó un abordaje fácil para los maestros. Tal como lo enunciamos en el capítulo IV 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.

Sin embargo, en la evaluación realizada con los docentes ellos plantearon la importancia de trabajar de esta manera por cuanto, “permiten centrarse en el tema y simultáneamente abrir a nuevos contenidos sin dispersarse”, “se pueden anticipar las relaciones entre los distintos contenidos”. De la misma manera, se valora esta organización en términos de la relación con los alumnos: “el trabajo con los núcleos conceptuales favorece la búsqueda de contenidos a partir de los intereses de los alumnos que al ser adultos traen un bagaje importante de conocimientos aunque no siempre autovalorados”; “centrados en los intereses de los alumnos, el núcleo conceptual nos da libertad pero no nos deja divagar”; “organizar los contenidos en núcleos conceptuales nos permite trabajar con los intereses de los alumnos como adultos, es incorporar las experiencias cotidianas de ellos en el aula, es ir enriqueciéndonos (alumnos y docentes) mutuamente porque salimos de las clases con-

vencionales para ingresar al mundo de los adultos". (Registros del taller del mes de setiembre de 2004)

En el caso de la maestra de las dos instituciones estatales pudimos observar procesos de apropiación de este modo de abordar el conocimiento. Nos referimos al nivel de participación activa que desarrolló, participación que favoreció la internalización de esta construcción del núcleo conceptual como un objeto o campo de conocimiento (ACHILLI, 2000). Esta maestra lo resignificó y lo transformó en el proceso de enseñanza de una manera diferente en los jóvenes y en las mujeres según los intereses y los distintos contextos.

El núcleo conceptual construido por el grupo para estas dos experiencias fue propicio y acertado, se trabajaron conceptos de la ciencia y tal vez menos de la lengua, pero que giró alrededor de un tema interesante y propia para las señoras y los jóvenes, superando la queja, el problema. Propiciando de esta manera la propia reflexión sobre sus historias de vida lo que se podría analizar como una estrategia para pensar la forma de mejorar sus vidas y que se podría seguir profundizando. Esto se logró a partir de una maestra que tiene conocimiento de sus alumnos, que pudo establecer sus necesidades, que pudo diagnosticar, que tuvo capacidad para fundamentar lo que intentaba desarrollar, para registrar su práctica y repensarla, aceptar sugerencias y reelaborar algunas cuestiones. Una maestra que permitió el diálogo, que no juzgó, con capacidad de escucha, que "respeto a los saberes de sus educandos", que pudo investigar en diarios y otros textos, no todos los que quizás fueran posibles, pero que se animó con otros tipos textuales, más allá de los manuales. Se refleja en este párrafo la relación entre formación docente y conocimiento. Tal como plantean Marcondes de Moraes (2003, p. 47) no se trata "de una concepción de conocimiento reducido a conversaciones al estilo confesional entre los sujetos involucrados" sino que se "recupera como reconstrucción crítica que favorece la comprensión de la propia experiencia individual y colectiva".

Esta experiencia particular permitió conocer 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 resignificando 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.

### **Jóvenes y adultos y la cultura escrita:**

En estas experiencias 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 y respetando los conocimientos que tienen los alumnos, jóvenes y adultos.

Uno de los aportes de la experiencia al grupo de maestros de la modalidad fue la importancia de considerar las diferentes las vías de acceso a la cultura escrita en las prácticas docentes. En las propuestas analizadas se puede observar que la responsabilidad del acceso a la cultura escrita es de los maestros cuando seleccionaron los conceptos a trabajar, las estrategias metodológicas a desarrollar, las actividades que se les proponen a los alumnos y los textos a ser leídos.

En este sentido, este trabajo muestra que el maestro puede propiciar la participación de los alumnos, respetar y hacer respetar al grupo la expresión de los distintos puntos de vista frente a un problema favoreciendo la construcción social del conocimiento. Esta forma de trabajar estimula la colaboración entre los jóvenes y adultos y muchas veces, la solución colectiva de problemas.

Kalman (1998, p. 13) sostiene la importancia de seleccionar y articular contenidos con actividades compartidas entre alumnos y docente.

[...] Se trata de enseñar prácticas de lenguaje situadas y fomentar la participación de los educandos en los eventos comunicativos necesarios para realizar una actividad (recopilación de historia local, preservación de la medicina tradicional, restauración ecológica, creación de un boletín comunitario, etc.) [...]

Ahora bien, recuperar los procesos desarrollados por los alumnos implica trabajar la comprensión. Y significa también promover la producción de textos, siempre que se den suficientes modelos textuales previos al pedido de hacer un texto. Sólo seremos capaces de elaborar un currículum, o una carta, y hasta un cuento luego de haber leído suficientes currículum, cartas o cuentos, de manera que nos resulte familiar su estructura textual.

Nuestra experiencia nos dice que en los Centros educativos circulan pocos textos completos. Los que están son elementales, y generalmente en forma de fotocopias de libros escolares. Sería de esencial importancia la existencia de bibliotecas con textos variados y representativos de la cultura escrita de nuestro tiempo, para que los alumnos puedan interactuar con ellos.

Cabe destacar también, que los escasos textos que circulan son generalmente expositivos e instructivos, casi siempre extraídos de textos escolares.

En relación con la selección de textos en los proyectos desarrollados hubo una vacancia en los textos ficcionales, fundamentales para trabajar con los alumnos porque desarrollan la creatividad. En el caso de las mujeres que desarrollaron la experiencia en la organización no gubernamental el abordaje a la leyenda no generó otra producción y en el taller de escritura colectiva, realizado con las mujeres, no pudieron hacer alusión a otro texto que no sea el conocido (una canción trabajada con la maestra de música). Nos preguntamos a qué se debe esta ausencia de abordaje de este tipo de textos en las prácticas docentes. Pareciera que el carácter remedial que históricamente asumió la educación de jóvenes y adultos dentro del sistema implica dejar de lado los textos ficcionales; quizás se consideran que no aportan un contenido útil, tal como lo hacen otros contenidos de lengua y/o matemáticas y/o ciencias. Cabe recordar que en la actual gestión ministerial se desarrollan programas específicos de promoción a la lectura de los textos literarios y se entregan libros de literatura clásica aunque es reciente la incorporación de la modalidad adultos a estos programas. 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.

Sería esencial que los docentes leyera variados textos ficcionales a los alumnos. Las leyendas, relatos mitológicos, cuentos fantásticos, de terror, realistas les agradan a las personas en general. Al mismo tiempo les posibilita el conocimiento del mundo y sus distintas culturas y actúan como modelos de escritura. Sugerimos trabajar con los alumnos textos literarios, favorecer mayor disponibilidad, acceso y apropiación de textos literarios, ya que forma parte de la función de la escuela.

Luego de proponer interacción permanente con textos no ficcionales y ficcionales, es tarea de la escuela organizar actividades que permitan un crecimiento en la comprensión de los mismos. Trabajar con estrategias de comparación, definicionales, cuadros de doble entrada; responder a preguntas inferenciales permiten que nuestros alumnos crezcan tanto lingüística como cognitivamente. Es necesario seguir trabajando en este campo y profundizar el trabajo con los textos para generar un libro de lectura para los jóvenes y adultos.

Esta experiencia da cuenta del lugar del contexto en la selección y organización de los contenidos y los textos a trabajar. Desde distintos ámbitos se promueve la reflexión sobre los ejes que debería abordar un currículo para jóvenes y adultos y lo consideramos importante para repensar el campo académico. El desafío que enfrentamos los profesionales y docentes comprometidos con la práctica en esta modalidad es pensar en un proceso de enseñanza y aprendizaje situado donde la heterogeneidad interpela a la práctica del docente. En este proceso de formación docente encontramos que la heterogeneidad se manifiesta en dos niveles o escalas: por un lado, los grupos de alumnos con edades, intereses y niveles educativos diversos; y por otro lado, los grupos de maestros, con trayectos diferentes de formación y distintas formas de abordar la práctica. Nuestro compromiso estuvo centrado en esta búsqueda de recuperar la heterogeneidad y la singularidad de las prácticas docentes en distintos contextos.

No desarrollamos un tratamiento metodológico neutro y abstracto sino atendiendo a la realidad que viven, tanto educadores como alumnos; los contenidos y textos seleccionados intentaron responder a los intereses de los alumnos; las actividades propuestas estuvieron centradas en la posibilidad de participación democrática de los sujetos generando formas de reflexión, que procuraron desnaturalizar las situaciones y analizarlas en un marco político general.

Los conocimientos construidos por todos los participantes de este proyecto, alumnos y docentes, aportan elementos para pensar en la escuela como un espacio significativo para los jóvenes y adultos. Por eso es necesario trabajar en un redimensionamiento de esta escuela donde el conocimiento esté entroncado en los intereses de los alumnos y el abordaje del mismo permita comprender los problemas que afrontan y los contextos en los que viven.

Esta producción académica aporta algunos elementos para seguir reflexionando sobre las características y las notas distintivas que debería considerar una propuesta curricular para la modalidad y en forma simultánea una propuesta de formación docente. Finalmente nos gustaría compartir las palabras de Saleme (1997, p. 71), e “invitar a los colegas docentes a la reflexión, a abandonar las frases hechas, los catecismos y las fórmulas, y reconocer (recuperando a Bobbio) que la ciencia no es neutral y que la relación con el conocimiento no es inocente”

## Bibliografía

- Achilli, E. (1986) *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales (CRIC-SO) y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- \_\_\_\_\_ (2000a) *Investigación y Formación Docente*. Laborde Editor Rosario
- \_\_\_\_\_ (2000b) Aprendizaje y práctica docente En *Ensayos y Experiencias*. Año 6. N° 33. Ediciones Novedades Argentinas. Buenos Aires. México.
- Carranza, A. (2000) "Pedagogía escuela y reforma educativa." En: *Cuadernos de educación*. Año 1 n° 1. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Ferreyra Editor. Córdoba.
- Castorina J.A. (1989) Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial: un estudio exploratorio. En Castorina y otros. *Problemas en psicología genética*. Miño y Dávila Editor. Buenos Aires.
- Cassany D. y otros (1994) *Enseñar lengua*. Grao Barcelona. España.
- Chartier, Rogers (1993) *Libros, lecturas y Lectores en la Edad Moderna*, Alianza editorial, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1999) *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. FCE. México.
- Cragolino, E; Lorenzatti M. del C. (2000) La situación educativa de los jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba. En *Cuadernos de Educación*. Año I Número I. Ferreyra Editor. Córdoba.
- De la Linde, C (1997) *Algunas reflexiones sobre el lenguaje. De la lengua al discurso*. Pro Ciencia Conicet. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Deltoro A. (1996) Construcción del nuevo currículum para la educación de los adultos (propuesta) en "Construyendo la modernidad educativa en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultos" Jorge Osorio Vargas, José Rivero, comps. Lima OREALC - UNESCO, CEAAL.
- Documento Base (1995) Lineamientos Curriculares de Nivel Primario de jóvenes y adultos. Dirección de Nivel Inicial y Primario. Dirección de Programación Educativa. Ministerio de Educación Córdoba. Mimeo.
- Edelstein, G. (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico

- contemporáneo. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Camilloni y otros. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (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*. Año IX N° 17. Fac. de Filosofía y Letras. UBA. Miño y Dávila Editores.
- Ezpeleta Moyano, J. (2004) Innovaciones educativas: reflexiones sobre los contextos en su implementación. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Revista Temática Abril-Junio 2004, vol 9, número 21, páginas 403 a 424.
- Freire P. (1971) *“La educación como práctica de la Libertad”*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (1984) “La importancia de leer y el proceso de liberación”. Siglo XXI Editores. México.
- \_\_\_\_\_ (2001) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editor. Buenos Aires.
- Furlán A. (1993) Metodología de la Enseñanza. En *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*. Furlán y otros. UNAM. México.
- Gimeno Sacristán, J (1986) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Ediciones Anaya S.A. Madrid. REI Argentina S. A. Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2001) *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.
- Grundy, S. (1991), *Producto o praxis del curriculum*, Morata, Madrid.
- Halliday, M. (1978) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fonodo de Cultura Económica. México.
- Heller A. (1977) *“Sociología de la vida cotidiana”*. Editorial Península. Barcelona.
- Hernández Zamora, G. (2003) Comunidades de lectores: puerta de entrada a la cultura escrita. En *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*. Invierno 2003. Mexico
- Kalman, J. (1996) *¿Se puede hablar en esta clase? Lo social en la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas*. En Documentos DIE 300:51. México D.F.
- \_\_\_\_\_ (2000) Ya sabe Ud. es un papel muy importante: el conocimiento de la lengua escrita en mujeres de baja y nula escolaridad. *Colección Pedagógica Universitaria* 32-33.
- \_\_\_\_\_ (2003a). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de la Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.

- \_\_\_\_\_ (2003b) *Escribir en la plaza*. Fondo de Cultura Económica. México.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lecto-escritura con mujeres en Mixquic*. México, DF: Secretaría de Educación Pública-UIE-Siglo XXI Editores.
- Lorenzatti, M. del C. (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. FFyH. UNC.
- \_\_\_\_\_ (2003a) “Estableciendo relaciones entre el proyecto político y la singularidad de la escuela de jóvenes y adultos”. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 18 al 22 de noviembre de 2003. Guadalajara – México.
- \_\_\_\_\_ (2003b) “Regímenes Especiales: una definición política para la educación de jóvenes y adultos. Ponencia presentada en el Coloquio 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. 26, 27 y 28 de junio de 2003. Córdoba. Argentina. Publicada en CD.
- \_\_\_\_\_ (2004b) “Educación de Adultos y Sistema Educativo: claves analíticas para pensar propuestas de intervención pedagógica”. En “*Los roles y la responsabilidad de la educación de adultos*”. En prensa. Josey Bass Editor – San Francisco – California. USA.
- \_\_\_\_\_ (2004 a) Providing Primary Level Education for Youth and Adults in Córdoba (Argentina). En *Global Research Perspectives*. The Cyril O. Houle Scholars in Adult and Continuing Education Program. Volume V. University of Georgia. Athens (USA)
- Luria, A. R. (2001) Epílogo en Vygotsky L. S. *Obras Escogidas*, Vol. II, Editorial Antonio Machado Libros. Madrid España
- Marcondes de Moraes, C (organizadora) (2003) Sentidos de ser docente e da construo de seu conhecimento. En *Iluminismo ás Auessas. Producao de conhecimento e politicas de formcao docente*. DP&A editora. CNPq (Conselho Nacional de desenvolvimento científico e tecnologico. Brasil.
- Marin, M. (1999) *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique, Buenos Aires.
- Méndez Puga, A. M. (2003). Haciendo nuestra historia. Textos autobiográficos y cultura escrita. En “*Decisio. Saberes para la acción en educación de*

- adultos*". Centro de Cooperación Regional para la Educación de adultos en América Latina y el Caribe. Número 6. México.
- Pascual de Pessione, M. T y otros (1998) *Medios, Lengua y Literatura*. Editorial Atenea. Córdoba.
- Peresson, T; Mariño, G; Cendales, L (1986) *Educación Popular y Alfabetización en America Latina*. Dimensión Educativa. Colombia.
- Redondo P y Thisted S. (2001) Las escuelas primarias "en los márgenes". Realidades y futuro. En "En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo". Adriana Puiggros y otros. Homo Sapiens Ediciones.
- Remedi E. (1993) Construcción de la estructura metodológica. En *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*. Furlán y otros. UNAM. México
- Requejo, M. I. (2004) *Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento*. Ediciones 5 – Buenos aires.
- Rockwell, E; Ezpeleta, J. (1983) **La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso**. Ponencia Clacso, Sao Paulo, Brasil.
- Rockwell, E. (1985) **Escuela y clases subalternas** en Educación y clases populares en América Latina. DIE . Rockwell, E e Ibarrola, M. (comp..) México.
- \_\_\_\_\_ (2001) La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de libros escolares", en *Educacao y Pesquisa*, Vol 27-01, Universidade de Sao paulo, junio 2001
- Rogoff, B. (1999) *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Saleme M. (1994) "Sistematización de Talleres con educadores de adultos" Mimeo.
- \_\_\_\_\_ (1997) El conocimiento en el mundo adulto en "Decires". Vaca Narvaja Editor. Córdoba.
- \_\_\_\_\_ (1997) Dimensiones de la práctica docente. En "Decires". Vaca Narvaja Editor. Córdoba.
- \_\_\_\_\_ (1997) Una relación casi olvidada: el docente y el conocimiento. En "Decires". Vaca Narvaja Editor. Córdoba.
- Vygosky S.L. (1994) *Pensamiento y lenguaje. Teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Quinto Sol. México.
- Wetsch, J. (1999) *La mente en acción*. Editorial Aique. Psicología Cognitiva y Educación. Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Editorial Paidós.  
Barcelona. España.

Zavalza, M. A. (1987) *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea S.A. de Ediciones.  
Madrid. España.

#### **Documentos analizados:**

##### **Ministerio de Educación de Nación**

Acuerdo Marco A 21 (setiembre de 1999) Consejo Federal de Educación.

Primer Encuentro Federal de Educación de Jóvenes y adultos. (Agosto de 2000)

Segundo Encuentro Federal de Educación de Jóvenes y Adultos (Buenos Aires 2000)

##### **Ministerio de Educación de la Provincia**

Orgánica del Ministerio donde figura la creación de la Dirección de Regímenes Especiales.

Res. 320/2001- Transferencia de servicios a la Dirección de Regímenes Especiales.

Memoria Anual año 2001 Dirección de Regímenes Especiales

Memoria Anual 2002 Dirección de Regímenes Especiales

Matrícula Marzo del 2003.

Decreto 1587/99. Resolución 263/2001

##### **Documentos de trabajo**

Proyecto Educativo Institucional de la Escuela Nocturna y el Centro de Apoyo Pedagógico.

Cuadernos de registros de las dos experiencias.

Cuadernos y hojas trabajadas por los alumnos de los centros educativos y la ONG.

Textos seleccionados por los maestros.



La presente edición, se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2005 en FERREYRA EDITOR, Av. Valparaíso km. 6½, Córdoba, Argentina.