

Estudiantes, maestros y profesores: adultos en procesos formativos

María del Carmen Lorenzatti

Centro de Investigaciones “Maria Saleme de Burnichon”

Facultad de Filosofía y Humanidades

Univ. Nacional de Córdoba

Introducción

Si realizamos una mirada en la historia de la formación docente inicial en Argentina encontramos algunas propuestas destinadas a los educadores de adultos pero siempre ocuparon un lugar optativo en la estructura curricular. Desde hace varios años, desde un espacio universitario¹ nos preocupamos por las maneras de pensar en la formación de este educador.

En la producción bibliográfica referida a la formación de los docentes de la modalidad se pueden encontrar diferentes trabajos que se orientan en distintas direcciones: algunos de ellos prescriben lo que este docente debe considerar del alumno adulto y actuar en consecuencia; otros realizan apreciaciones generales sobre la heterogeneidad de su tarea, también hay trabajos sobre las relaciones de los educadores populares con la comunidad donde desarrollan sus trabajos. En general, son muy escasos los artículos que abordan la problemática de la tarea de enseñanza, de la relación con el conocimiento, del maestro y de este estudiante, joven o adulto.

Cuando fui convidada a participar en este Seminario consideré importante discutir el lugar del conocimiento en los procesos de formación docente porque constituye un desafío para quienes trabajamos y acompañamos la práctica de los maestros de nivel primario de la modalidad.

No se pueden comprender las prácticas docentes si no se las estudia en el marco de las regulaciones gubernamentales y las condiciones sociales de los maestros y de sus alumnos. Entiendo que la formación docente tiene una raíz esencialmente política. En primer lugar, se hace necesario entonces ubicar esta problemática en el marco de las políticas educativas, que no se constituyen postulados abstractos sino que se materializan en planes y programas, espacios curriculares, cursos específicos, dictados en diferentes niveles e instituciones. Esta cadena de decisiones se orienta a pensar en un maestro que trabajará con

¹ Hago referencia al trabajo realizado desde el Programa de Educación Rural y de jóvenes y adultos, Área Educación, Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Univ. Nac. De Córdoba.

un sujeto joven y adulto con trayectorias escolares, educativas, laborales, familiares, migratorias y participativas diferentes.

Me interesa en el segundo apartado analizar, a partir de un trabajo empírico, el lugar del conocimiento en una escuela de nivel primario de la modalidad. Poner en tensión la presencia de los conocimientos cotidianos y escolares con la formación de este maestro.

Finalmente, quiero señalar algunos lineamientos generales de una propuesta de formación docente que desarrollamos junto a profesores de un Instituto de Formación Docente de la provincia de Córdoba². Se trata proyecto que se desarrolla en diferentes escalas o contextos formativos: investigadores de este campo de estudio; profesores de distintas disciplinas que se desempeñan en el Instituto de Formación Docente; maestros que trabajan o desean ejercer su profesión docente en la modalidad de jóvenes y adultos. Plantearé algunos interrogantes que permitirán discutir y avanzar sobre algunos modos de pensar estrategias de formación docente.

I. Políticas de formación de educadores de adultos.

Brumat y Ominetti (2006) estudiaron el lugar de la educación de adultos en la formación inicial de los maestros de nivel primario. En su investigación señalan que en los planes de estudios analizados (Plan Nacional 916/71, Plan nacional MEB, 1988 y Plan provincial 2001), no se incluye la Educación de Adultos como contenido o como espacio curricular. Sin embargo, estos dos últimos planes ofrecen espacios “vacíos” que operan como facilitadores (Talleres y Espacios optativos, respectivamente) ya que permiten incluir diversas temáticas.

Las autoras realizan también un estudio en caso en un Instituto de formación docente de la capital cordobesa para analizar los factores que influyen en la apertura de un espacio curricular destinado a Alfabetización de adultos. Concluyen que en la delimitación del espacio curricular optativo de “Alfabetización de adultos” en el plan de estudio de esta institución, intervinieron varios aspectos de la vida micropolítica: relaciones de poder entre la institución y los equipos técnicos del ministerio de educación; entre los diferentes profesores del instituto e incorporan también un análisis de las trayectorias formativas y de inserción profesionales (prácticas docentes en contextos rurales, prácticas educativas en contextos no formales y de Educación Popular, en el

² Miguel Genti, Gloria Beinotti, Laura Ominetti, Laura Caciorgna, Marcela Montenegro, Cristina Sardoy, Fernanda Delprato constituyen el equipo de investigadores que integraron el grupo de trabajo con los profesores del Instituto de Formación Docente, de la ciudad de Villa Allende, provincia de Córdoba. El

sindicato, de animación socio-comunitaria), de la profesora que propone el dictado del espacio curricular.

Este trabajo de investigación muestra que la problemática de la modalidad ha sido excluida como contenido de los planes de estudio de la formación docente inicial y que cuando existe como espacio curricular optativo responde a una variedad de factores que complejizan su presencia.

En la actualidad, desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) se propone una transformación en las propuestas curriculares de los Institutos. Esto representa un avance en términos políticos porque incorpora la posibilidad de incluir un trayecto formativo destinado a educación de jóvenes y adultos.

El documento "Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares – Educación Permanente de Jóvenes y Adultos" "tiene por propósito orientar a las jurisdicciones en la discusión y decisiones a tomar en la elaboración de sus definiciones curriculares para la formación docente en relación con la modalidad "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos" (pag. 1)

Este carácter orientativo otorga un lugar dubitativo, arenoso, porque no especifica si se incluye en la formación de grado o bien se piensa en un Postitulo como un trayecto específico que sigue a la formación docente inicial. Esta ambigüedad en el tratamiento debilita la posible implementación de una propuesta concreta. En el documento citado no se recuperan las investigaciones desarrolladas en distintas universidades sobre la problemática de la modalidad; son escasas y poco precisas las referencias a la historia de la educación de jóvenes y adultos; en los contenidos sugeridos no se realiza mención de abordajes alternativos en términos curriculares ni se recuperan experiencias latinoamericanas conocidas en el campo de la modalidad. Sin embargo constituye un avance en relación con el tratamiento que viene teniendo la modalidad en términos de formación docente. Se trata justamente de un reconocimiento explícito hacia la necesidad de formación de los maestros que trabajan en las escuelas de adultos porque son los únicos acreditados para hacerlo. Esta reforma abre la posibilidad de discusión, posibilita un marco legal y curricular para instalar la problemática en los equipos técnicos y los institutos de formación docente de cada jurisdicción.

II. El lugar del conocimiento en la formación docente para abordar el conocimiento y la enseñanza en las aulas de adultos.

Trabajar en la formación de los maestros nos interpela en relación con el conocimiento. Y en este sentido es necesario establecer ciertas preguntas en torno la relación que establece el maestro y el conocimiento. Sobre todo tratándose de un campo de intervención donde los sujetos que asisten al espacio educativo son jóvenes y adultos que fueron históricamente desvalorizados en relación con el conocimiento escolar. Se impone una primera pregunta: ¿qué sabe el maestro de sus propios procesos de apropiación de conocimientos específicos sobre la enseñanza en el campo de la educación de jóvenes y adultos?

Maria Saleme (1985) señala que una de las dificultades en el trabajo docente se presenta cuando el maestro tiene que analizar su propia formación, porque implica insertarse en una red programática cuyo objetivo es la difusión de un tipo de conocimiento avalado por una normativa que garantiza la continuidad del sistema. El maestro “puede desarrollar estrategias tendientes a modificar la relación con el conocimiento y con los otros, al tiempo que modifica una concepción del mundo suscitando nuevos modos de pensar a partir de incorporar al rol, como nota constitutiva, el ejercicio de una conciencia crítica aplicada a las modalidades de su tarea, la estructura del saber impartido y la caracterización del alumno” (Saleme, 1985, pág. 160)

Es en este punto precisamente donde el docente de la modalidad de adultos no encuentra anclaje específico en su formación, y por esta razón tiene que resignificar esos conocimientos construidos y apropiados en su trayecto formativo, generalmente centrado en el niño y su entorno, para pensar cómo intervenir pedagógicamente con jóvenes y adultos.

En relación con esta hipótesis de trabajo se articula otra pregunta necesaria: ¿Cómo se relaciona el maestro con el conocimiento a enseñar en las aulas de jóvenes y adultos?

Un problema que surge aquí es que el docente se relaciona, en primer lugar, con un conocimiento definido por otras personas, los técnicos que trabajan en el Ministerio de Educación. En general, el docente decide sobre la organización realizada por “los que saben”, qué contenidos disciplinares se “deben” enseñar para que otros “aprendan”. En consecuencia, sostiene Saleme (1997), se abre un espectro de preguntas ante el “hecho consumado” como es el criterio de selección y de prioridad en la organización de los conocimientos. ¿Estamos frente a un hecho neutral y de asepsia ideológica?

En el caso de la modalidad aquí analizada esto vuelve a complejizar la situación en diversos sentidos. Por un lado, porque es escasa la producción curricular referida al nivel primario de jóvenes y adultos. Sólo en algunas jurisdicciones existen lineamientos curriculares específicos y en el caso que si haya un desarrollo particular,

como en la provincia de Córdoba, reproduce la lógica de un curriculum pensado para niños.

Por otro lado, los “qué” y los “cómo” enseñar, que pertenecen al campo de la didáctica, se enfrentan a un grupo de estudiantes heterogéneos. ¿Quiénes son los sujetos que asisten a las escuelas? ¿Para qué asisten? ¿Qué desean aprender? Siguiendo a María Saleme, se trata de interrogantes que “comprometen la proyección de la escuela y el sentido real de la docencia” (1985, pag. 160) porque no es lo mismo pensar en aulas de niños que en conocimientos necesarios y demandados por sujetos con historias de vida complejas y disímiles.

En esta línea, se impone otra pregunta: ¿Cómo se relaciona el maestro con el conocimiento que los estudiantes expresan en el aula?, ¿cuáles son esos conocimientos cotidianos de los estudiantes? Estos conocimientos constituyen, según Heller (1977, p. 317), la “suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo”. Se trata de conocimientos apropiados en distintos espacios sociales por donde circulamos. ¿Cuál es la relación que se establece entre estos conocimientos cotidianos y los conocimientos escolares en el aula?

En educación de jóvenes y adultos mucho se ha hablado de la necesidad de “partir de lo que los sujetos saben” pero poco se ha explicitado alrededor de esta premisa. Paulo Freire en su propuesta de alfabetización ha avanzado en principios metodológicos que respetan la realidad que vive el adulto. Sin embargo no se ha profundizado en términos curriculares, no se trabajado más allá que lo que implica la enseñanza de la lectura y escritura, reducida al fonema y al grafema, banalizando muchas veces la perspectiva freiriana y relegando la discusión y reflexión sobre la realidad de los sujetos a segundo plano.

En una investigación reciente (Lorenzatti, 2009) realizada en una escuela de adultos, en un aula poblada de adultos de escaso nivel de escolarización pude observar que las maestras desarrollaron temas a partir de las conversaciones entre los alumnos. También incorporaron como contenido de enseñanza otros temas vinculados con la vida cotidiana de los estudiantes, como es el caso del “trabajo”. Cabe señalar que hablo de temas y no de contenidos escolares porque no fueron abordados desde las distintas disciplinas curriculares sino que ingresaron y permanecieron como **conocimiento cotidiano** tanto en las opiniones vertidas desde el grupo de alumnos como desde la maestra.

A continuación presento a Uds. un fragmento de uno de los registros de clase. En esta clase se abordó el tema “participación social y gremial” y la maestra distribuyó una copia de personas reunidas en distintas situaciones. Se invitó a los estudiantes a

describir la imagen apelando a la ubicación espacial de la misma. Se observan dos imágenes, una en la parte superior y otra en la parte inferior que muestran personas reunidas por alguna cuestión. En primer lugar se presenta la viñeta de “arriba”, como sostiene la maestra.

Primera imagen analizada



La maestra inició el diálogo e invitó a los estudiantes a describir oralmente la imagen apelando a la ubicación espacial de la misma.

“Maestra: Vamos a ir viendo de a una las fotocopias, a ver ¿qué ven ahí?
[Señala la situación graficada]

A: **hay una asamblea.**

Maestra: ¿qué tenemos arriba?

A: **colegio** dice ahí [en la viñeta fotocopiada del cuaderno del alumno no se observa ese cartel, se ubica en el margen izquierdo]

Maestra: muy bien A.

A: **hay una asamblea**

Maestra: una reunión, ¿qué se imaginan Uds.? ¿Qué puede ser?

- - - -
- - - -

J: **podría ser de vecinos**

Un alumno atrás repite: podría ser de vecinos.

Maestra: claro, hay hombres, mujeres y debajo ¿de qué puede ser?

G: de hombres trabajadores.

Maestra: **arriba de trabajadores y debajo de vecinos.** Ahora tienen que tratar de escribir lo que esa imagen nos muestra.

A: ¿hay que cortar?

Maestra: cortalas A. si tenés ganas.

(Registro observación de clase, 18 de octubre 2005)



Segunda viñeta analizada

Los alumnos van dando sus opiniones sobre las figuras. Uno de ellos identifica una asamblea, mostrando el conocimiento de un concepto que remite al ámbito gremial

propio de los trabajadores. La maestra contesta asimilando asamblea con reunión a pesar de ser dos conceptos diferentes que connotan tipos de asociaciones de personas con objetivos distintos. El señor a su vez identifica (¿lee?) la palabra “colegio” en el gráfico, la maestra asiente pero continúa con la necesidad de plantear que la reunión nuclea a hombres y mujeres. No retoma ni pone en discusión las expresiones de los distintos alumnos sobre los conceptos que allí convergen: reunión, asamblea, colegio, trabajadores. No se genera interacción entre los alumnos a partir de la imagen distribuida por la docente.

Continúa la cita:

“A: acá están pidiendo aumento y no ((paseando))

Maestra: deben ser maestros

A: no, son obreros [y señala el dibujo]

G: son obreros.

A [mirando la imagen de abajo]: ¿están discutiendo los vecinos por el plano del barrio? ¿En el centro vecinal? ¿Puede ser un centro vecinal?”

A pesar de estos interrogantes el señor no recibe respuesta alguna. En este momento del diálogo, todos los estudiantes recortan la figura y luego la pegan en el cuaderno. A. pregunta e hipotetiza sobre los objetivos de esa reunión/asamblea, conoce que uno de los motivos puede ser el análisis del plano barrial y esta discusión se da, con frecuencia, en un centro vecinal. Tampoco los compañeros se suman a estas preguntas, cada uno está dedicado a su propia viñeta, recortando, pegando o bien escribiendo una oración, no hay intercambios de opiniones en estos momentos en el grupo de estudiantes.

En esta clase se observa que uno de los estudiantes A. esboza, a partir del análisis de los gráficos, algunas hipótesis, que la docente no toma en cuenta para incorporar conocimiento disciplinar. En esta clase sólo se invita a escribir lo que “esa imagen nos muestra” sin dar orientaciones más precisas sobre la tarea a realizar. El señor desconoce esta consigna y continúa analizando la imagen desde su experiencia personal. Logra identificar un tipo de acción que podrían desarrollar los señores allí representados, porque manifiesta que “están pidiendo aumento”. La maestra también habla desde su experiencia, considera que esas personas son maestros. Sin embargo el señor expone que son obreros, desconociendo el status de trabajador de la educación que tienen los maestros. Una compañera confirma lo de Antonio, dice: “son obreros”.

La maestra orienta un diálogo muy corto, superficial sobre las imágenes que se ven, de manera general; no responde a las preguntas del estudiante que podrían iniciar un tratamiento diferente dando lugar a las voces de los otros alumnos. Es el señor quién

cierra esta etapa dialogada con una pregunta sobre una tarea meramente escolar: ¿hay que cortar? Este interrogante remite a la marca escolar infantil que tiene este espacio particular.

En este registro no se observa presencia de contenido escolar disciplinar, se mantiene un nivel de conocimiento cotidiano. No hay abordaje disciplinar, no hay ruptura epistemológica, no hay un salto conceptual entre lo que los alumnos saben de un tema y lo que la ciencia y el conocimiento escolar estudian y conceptualizan del mismo. El eje de la enseñanza está puesto en la lectura y escritura, específicamente en ésta enfatizando en el aprendizaje del código como si la alfabetización estuviera desprovista de contenidos sociales. Es decir, la unión grafema fonema excluye, desde esta visión, todo tipo de significación de la realidad. Sólo importa la decodificación de la palabra escrita. Esta es la práctica que se considera neutral y apolítica.

Este fragmento es sólo indicativo de una realidad que muchas veces encontramos en escuelas de jóvenes y adultos; este registro también es reflejo de las demandas recibidas por los maestros en términos de formación: no sabemos cómo trabajar, cómo desarrollar contenidos, seleccionar actividades, textos, cómo evaluar frente a grupos heterogéneos de estudiantes.

III. El Postítulo de educación de jóvenes y adultos

Desde hace muchos años trabajamos con educadores de jóvenes y adultos en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) a partir de trabajos de extensión universitaria. En trabajos anteriores (Lorenzatti, 2005, 2007) sostenía la importancia de abrir espacios de intercambio y confianza entre investigadores, estudiantes y maestros porque favorece la construcción de conocimientos en un área escasamente investigada y aporta elementos para pensar propuestas de intervención pedagógica de la modalidad. Esto significa también 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 a la cultura escrita. En este marco, en el año 2006 recibimos una demanda explícita por parte de un Instituto de Formación Docente para organizar y desarrollar un tramo formativo que se llamó Postítulo de Educación de jóvenes y adultos y está dirigido específicamente a los maestros de nivel primario.

Este proyecto comenzó como un trabajo interinstitucional, reuniones de profesores del Instituto y de profesores e investigadores de la Universidad preocupados en dar una posible respuesta alternativa a la formación de los maestros.

Este proceso de constitución de los equipos significó un desafío en términos de formación docente porque como equipo de investigación nos proponíamos desarrollar

un proceso formativo con los profesores del instituto, socializando nuestras investigaciones realizadas en el campo de la educación de jóvenes y adultos, compartiendo bibliografía específica pero a la vez nuestras dudas e interrogantes.

El eje de la discusión en esa etapa de trabajo giró en torno a qué tipo de formación pensar para el maestro (inicialmente formado para trabajar con niños) que trabaja con jóvenes y adultos con trayectorias de vida diferente a la del niño.

Se trata de una cadena de adultos en formación: investigadores, profesores del Instituto, maestros de nivel primario y estudiantes jóvenes y adultos. ¿Cómo reconocer en cada uno de ellos los conocimientos construidos a lo largo de sus trayectorias? ¿Cómo responder las demandas de formación de los maestros siempre relacionadas con cuestiones instrumentales referidas a los contenidos curriculares y a la metodología de enseñanza. Consideramos que el maestro es quien puede decidir/construir su propuesta porque es quien tiene en frente a los otros, sus alumnos; es el maestro el que conoce a su grupo. De nada sirve que como universitarios planteemos propuestas imposibles de poder implementar pero si es nuestra responsabilidad ofrecer herramientas teórico-metodológicas para orientar la construcción de una propuesta de enseñanza.

Entendemos hay cuestiones básicas que es importante trabajar con los maestros y cada una de estas cuestiones responden a un espacio curricular de esta propuesta de Postítulo:

1. La práctica docente es una práctica política y como tal es necesario conocer los lineamientos políticos de la educación de jóvenes y adultos a nivel internacional, nacional y provincial para comprender, entre otras cuestiones, las definiciones políticas en torno a la modalidad, las condiciones laborales de los maestros, las propuestas curriculares.
2. El reconocimiento de ese otro, su alumno, ¿quién es? ¿Qué notas distintivas lo conforman? María Saleme sostiene la importancia de entender que el conocimiento a enseñar pasa primero por entender quien es el sujeto y sus trayectorias de vida, sus relaciones y sus necesidades y no pasan por historias ajenas y desconocidas, “construidas sobre los libros de texto por gente que nunca le miró la cara a quien iba a ser el usuario.”³

³ Citada pag 17, Documento elaborado para la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación por el Sr. José Rivero, denominado: “Bases curriculares en la educación con jóvenes y adultos latinoamericanos.” Fragmento de la intervención de María Saleme, docente investigadora de la Universidad de Córdoba en el Primer Encuentro Federal de Educación de Jóvenes y Adultos, desarrollado en Tanti, Córdoba en agosto del 2000.

3. Las prácticas educativas en la educación de jóvenes y adultos están fuertemente interpeladas por los sujetos que en ellas participan, sus trayectorias laborales, escolares, familiares, de participación, por los contextos, los conocimientos cotidianos de las personas jóvenes y adultas; como así también por la organización formal de los espacios educativos, la formación de los maestros, los contenidos curriculares prescriptos, entre otras.
4. El estudio del campo de la alfabetización y la cultura escrita toma un giro importante a partir del aporte de otros campos que contemplan la teoría de la alfabetización, entre ellos, el desarrollo de la psicología cultural y antropológica, la rama de la ciencia cognitiva y la investigación de la ciencia social interdisciplinaria sobre aprendizaje. Se hace necesario comprender que se trata de prácticas sociales de cultura escrita y que para las personas adquieren diferentes sentidos en sus vidas cotidianas; conocer qué hacen con la cultura escrita, cuáles son los textos utilizados en diferentes espacios, cuales son los significados construidos en torno a la cultura escrita.
5. La propuesta curricular para el nivel primario de jóvenes y adultos implica una necesaria revisión de los contenidos a ser enseñados. María Saleme (1997), considera que se trata de ofrecer a los sujetos "un conocimiento que les sirva para ser ellos mismos" en un contexto "que les pertenece cada vez menos y del cual permanecen extrañados, deshumanizados al punto de parecer una cosa".
6. Las disciplinas escolares (lengua, matemática, ciencias sociales y naturales) se abordan desde la realidad del alumno de modo de ofrecer conocimientos que le permita al sujeto entender su realidad. Poder discutir y debatir sobre las maneras de seleccionar y organizar los contenidos, las actividades y los textos en un marco de heterogeneidad se constituye en un desafío para nuestra propuesta de formación docente.
7. El estudio de las artes posibilita otro espacio de expresión de los jóvenes y adultos, a partir de los diferentes lenguajes.
8. La revisión crítica de la relación educación-trabajo en la dinámica del mercado capitalista y de las políticas implementadas en la década del '90 y con posterioridad a la misma constituyen el fundamento para la revisión y análisis de las propuestas y documentos curriculares de formación para el trabajo en la educación de adultos.
9. La sistematización de la práctica pedagógica en la educación básica de jóvenes y adultos posibilitaría abordar construcciones metodológicas e

intervenciones docentes que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación de jóvenes y adultos.

Alrededor de estas premisas se organizó la estructura curricular del Postítulo. Era necesario entonces formar a los profesores del Instituto porque presentaban trayectorias formativas que no tenían la especificidad en el campo de la educación de jóvenes y adultos. Por esta razón, una de las decisiones tomadas fue la de establecer el formato de “cátedra compartida” entre un profesor de la Universidad y un profesor del Instituto de Formación Docente, porque entendemos involucra un proceso de formación de formadores a largo plazo.

Esta propuesta se está implementando sólo para los maestros de nivel primario, no se contempló la posibilidad de incluir a los profesores de nivel medio de adultos porque la problemática y la estructura de este nivel es diferente. Decidimos apuntar a la formación del maestro, cuya formación inicial solo contempla el trabajo con niños.

Estamos terminando el primer año del Postítulo. Fueron varios los debates sostenidos en el equipo de trabajo pero uno de ellos, diría el más importante, fue la evaluación en relación con los conocimientos construidos por los docentes en cada módulo. Decidimos apostar por el proceso de apropiación de conocimientos que realizan los maestros. Al comienzo encontrábamos opiniones, respuestas difusas, ancladas en lo que sucede en el aula sin poder observar procesos de objetivación de la realidad y conceptualizaciones pertinentes. Avanzamos en las discusiones del equipo, desnaturalizamos nuestras expectativas y estamos observando avances en relación con la construcción de los conocimientos abordados en cada módulo.

IV. Para seguir debatiendo

En este trabajo compartí con Uds. mis preocupaciones y la del equipo de trabajo en relación con la formación del maestro de jóvenes y adultos.

Se hace necesario orientar a los docentes, acompañarlos en la reflexión sobre su práctica, pero centrado en el estudio, en la búsqueda de las fuentes. Como decía María Saleme, acompañarlos a inventar más allá del imperio de la autoridad,, sobre todo del texto y de manera particular, “saber que los métodos por sí solos no son garantía de la relación efectiva entre Enseñanza y Aprendizaje, y sobre todo que todo método se apoya en una teoría” (1994, pág. 62).

Recuperar y analizar el lugar del maestro de adultos. Esto implica hacer un salto entre ese docente que va unas horas a la noche, “da algo” de contenidos a sujetos

adultos como si fueran niños grandes y un docente que construye una propuesta donde el conocimiento ocupa un lugar central. Esto implica pensar para quienes y en qué contexto enseñar; como relacionar actividades y textos, que tipo de evaluación realizar, entendiendo que el maestro se constituye en una bisagra fundamental entre los conocimientos cotidianos que el adulto trae y comparte en el aula con el conocimiento escolar, que tiene una raíz científica.

Pensar en la formación de este maestro implica tiempo, rupturas con los formatos en que se viene desarrollando la formación docente en nuestro país, nuevos aprendizajes que significan un reposicionamiento del docente, como decidor de su propia practica y no un mero ejecutor de lo que otros deciden por él.

V. Bibliografía

- Brumat M. R. y Ominetti L. (2006) *El lugar de la educación de adultos en el currículo de Formación Docente Inicial de EGB1 y EGB2 en Córdoba. Un estudio de caso*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Univ. Nacional de Córdoba.
- Heller A. (1977), *Sociología de la vida cotidiana*. Editorial Península. Madrid.
- Lorenzatti, M. del C. (2009) *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Humanidades. Univ. Nacional de Córdoba.
- _____ (2005) *Saberes y conocimientos sobre cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*. Ferreyra Editor. Córdoba. 116 páginas.
- _____ (2007): "Formación docente y construcción curricular en educación de jóvenes y adultos". Pág. 15 a 34. Sección Monográfica de la *Revista Iberoamericana de Educación*, Numero 44, Mayo-Agosto ISSN: 1022-6508-X. Madrid. España OEI. ISBN 987-1110-42-1
- Saleme, M (1994) *Anteproyecto de Lineamientos Curriculares de Nivel primario de Adultos*. Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación. Córdoba. Mayo de 1994.
- _____ (1985) El niño, su mundo y el mundo escolarizado. En *Decires* (1997) Segunda Edición. Vaca Narvaja Editor. Córdoba.
- Documento "Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares – Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación. Año 2008.