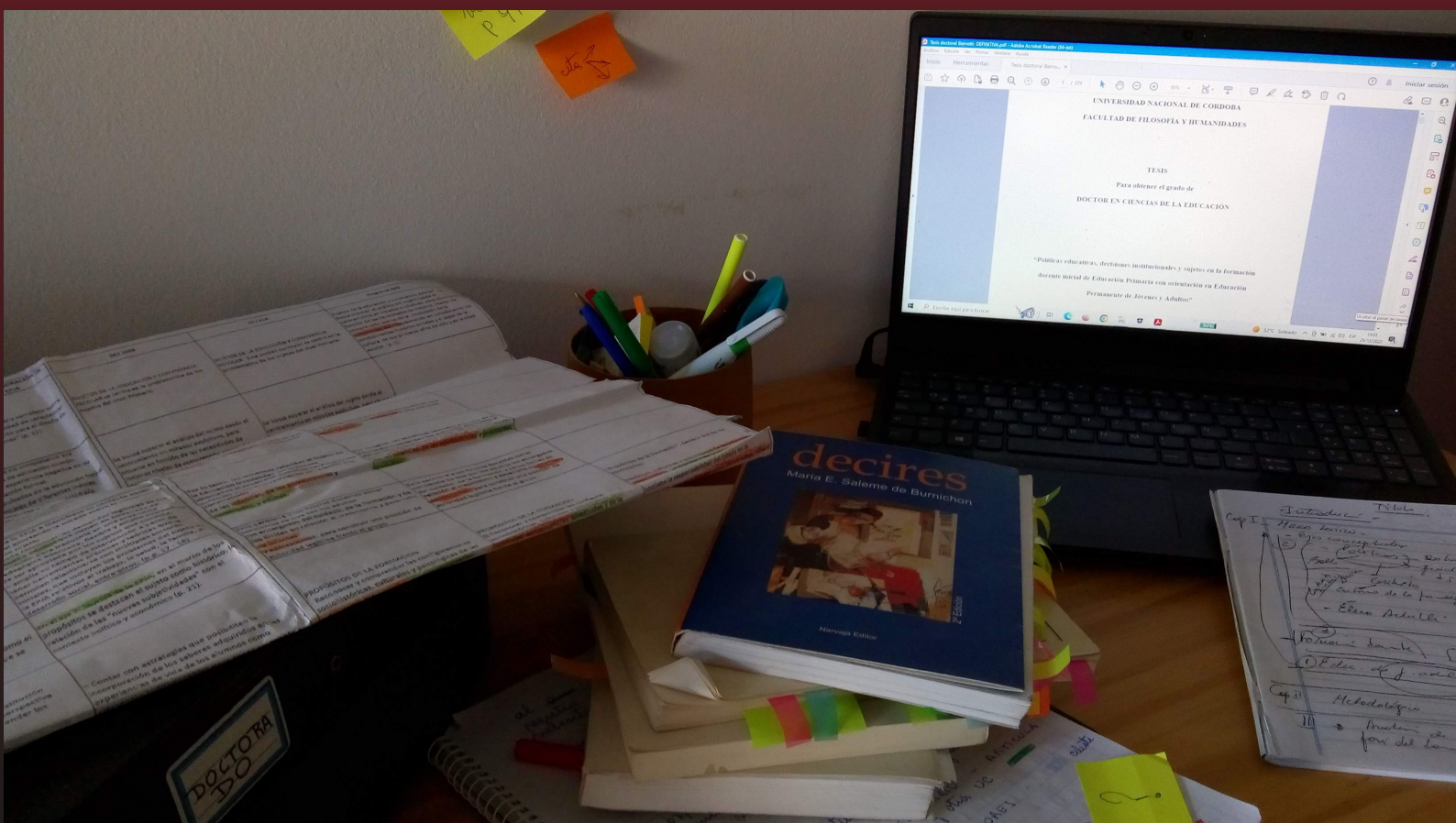


# Investigar la formación docente inicial con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

*Un proceso posible*



Investigar · Fotografía obtenida por la autora.

**Gloria Edith Beinotti**



## Gloria Edith Beinotti

Doctora y licenciada en Ciencias de la Educación y maestra superior. Forma parte de equipos de investigación en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y en la Universidad Nacional de Chilecito (UNdeC), donde se abordan problemáticas referidas a las prácticas educativas y escolares con jóvenes y adultos. Docente en la UNdeC y en la UNC. Participa en acciones de extensión universitaria orientadas al acompañamiento y la formación de educadores y alfabetizadores de jóvenes y adultos.

Contacto: [gloriabeinotti@gmail.com](mailto:gloriabeinotti@gmail.com)

# Investigar la formación docente inicial con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

## Un proceso posible

Research on initial teacher training with a focus on continuing education for youth and adults:  
A Feasible Process

**Gloria Edith Beinotti**

*Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2022*  
*Fecha de aceptación: 29 de noviembre de 2022*

### RESUMEN

Este artículo se centra en el análisis de un proceso de investigación en el marco de una tesis doctoral sobre la formación docente inicial (FDI) con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA).<sup>1</sup> El objetivo principal fue el estudio de las propuestas de formación docente inicial para el Profesorado de Educación Primaria entre los años 2006 y 2015 en Córdoba.

El trabajo da cuenta de la manera en que el entramado de trayectorias laborales, formativas, de investigación y extensión universitaria posibilitó la construcción del problema de investigación, y presenta las decisiones teóricas y metodológicas iniciales y las que se tomaron luego en el desarrollo: enfoque etnográfico, recortes temporales, trabajo de campo y complejidad del proceso analítico. Además, avanza sobre los hallazgos de la investigación, entre los que se destacan: el lugar visible y propio de la EPJA y la formación docente en las leyes educativas vigentes, los procesos de paralelismo y desplazamiento de la formación orientada (FO) en EPJA, la construcción institucional de una propuesta formativa articuladora y las diferentes miradas de las estudiantes en formación en torno a las escuelas y los sujetos de la EPJA.

Finalmente, el artículo presenta los conocimientos construidos en y sobre el proceso investigativo: la relación entre los desarrollos conceptuales, las decisiones metodológicas y los hallazgos de la investigación; la construcción de un posicionamiento teórico; la importancia de la rigurosidad y la sistematicidad en el análisis; la multiplicidad de sujetos que formaron parte del trabajo y los recaudos éticos que ello implicó.

### palabras clave

investigación · formación docente inicial · educación de jóvenes y adultos

<sup>1</sup> Políticas educativas, decisiones institucionales y sujetos en la FDI en Educación Primaria con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Dirigida por la Dra. María del Carmen Lorenzatti y defendida el día 13 de diciembre de 2021.

## ABSTRACT

This paper analyses a research process as part of a doctoral thesis on initial teacher training (FDI) with a focus on Continuing Education for Youth and Adults (EPJA). The main purpose was to study the initial teacher training proposals for a Primary Education degree course between 2006 and 2015 in Córdoba, Argentina.

The study shows how the interweaving of working, training, research and university outreach paths enabled the construction of the research problem, and presents the different theoretical and methodological decisions that originally framed the study and those that were taken throughout its development: ethnographic approach, time frames, fieldwork, and complexity of the analytical process.

In addition, the research findings are described, among which the following stand out: the visible and specific role of EPJA and teacher training in current educational regulations, the processes of parallelism and movement of EPJA-oriented training, the institutional construction of a training proposal, and the different perspectives of students in training regarding schools and the subjects of EPJA.

Finally, knowledge acquired in and about the research process is presented: the relationship between conceptual constructions; methodological decisions and research findings; the development of a theoretical stance; the importance of accuracy and systematicity in the analysis; the multiplicity of subjects that took part in the study; and the ethical precautions that the latter implied.

## keywords

research · initial teacher training · youth and adult education

## Introducción

Investigar la formación docente inicial (FDI) con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) fue, como toda investigación, una tarea ardua y compleja. Implicó previsiones, planificaciones y, a su vez, la toma de decisiones a partir de lo que surgía en el transcurso del trabajo. Se trató de un proceso desarrollado en el marco de trayectorias y preocupaciones propias y como parte de un equipo, por ello, las reflexiones que se presentan en este artículo son algunas de las posibles que hacen a un proceso de investigación.

En un primer apartado, abordo la construcción del problema de investigación. A continuación, expongo las decisiones teóricas y metodológicas.<sup>2</sup> Finalmente, presento los conocimientos construidos sobre la FDI orientada en EPJA y sobre el propio proceso investigativo.

<sup>2</sup> En el presente artículo, se presentan las decisiones que tomamos conjuntamente con la directora de la tesis doctoral y otras que tomé individualmente. Por ello, algunas se encuentran expresadas en plural y otras en singular.



## La construcción del problema de investigación: muchos caminos y un punto de encuentro

La construcción del problema de investigación estuvo entramada con mi trayectoria formativa, académica, laboral, de investigación y de extensión universitaria.

El interés por el campo de la EPJA (el qué) y la forma de entender la investigación (el cómo) surgen durante mi formación de grado. Diversos momentos abonaron este interés. El primer paso fue la realización de un "ejercicio de investigación" (Achilli, 2005, p. 13) en el marco del Seminario de Práctica de la Investigación Educativa. El tema se centró en el uso de material escrito en la educación de jóvenes y adultos: cómo ingresaba este material y cómo se usaba fueron ejes centrales e interpelantes. A través de ese trabajo, me acerqué a la cotidianeidad áulica de una escuela primaria de jóvenes y adultos. Reflexionar sobre la presencia de los jóvenes en estas escuelas y las prácticas de enseñanza desarrolladas habilitó, inicialmente, a pensar en una tríada que me preocupa y ocupa hasta la actualidad: prácticas de enseñanza, cultura escrita y sujetos jóvenes y adultos.

Años después, profundicé en el tema de las prácticas de oralidad y escritura en una escuela primaria de jóvenes y adultos al realizar el trabajo final de licenciatura,<sup>3</sup> el cual fue desafiante por el acercamiento a la escritura académica.

Paralelamente, integraba un equipo de investigación y desarrollaba actividades de extensión universitaria. La participación en el

equipo de investigación<sup>4</sup> fue y sigue siendo clave, ya que posibilita aprender "a investigar 'investigando'" (Achilli, 2005, p. 12). Cada trabajo propuesto, las reuniones de equipo y los debates potencian mi formación. No solo es necesario estudiar textos que abordan lo metodológico, es necesario "hacer" y pensar sobre ese hacer.

Las actividades de extensión universitaria en las que participé y participo están centradas en procesos de acompañamiento a docentes y educadores<sup>5</sup> de jóvenes y adultos. Dichas actividades me permitieron conocer otras aulas, escuelas, sujetos y otros espacios no escolares donde se enseña.

Todo ello me llevó a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza en la Educación de Jóvenes y Adultos y en la formación de los y las docentes.

Específicamente, la preocupación por la FDI con orientación en EPJA surgió al compartir espacios formativos<sup>6</sup> y de investigación<sup>7</sup> con autoridades y formadores que desarrolla-

<sup>3</sup> Beinotti, G. y Frasson, M. (2007). *Oralidad y escritura en las aulas de adultos*. Trabajo final de licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

<sup>4</sup> Equipo de investigación dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti.

<sup>5</sup> El término "educadores" abarca a aquellas personas que, sin ser docentes titulados, desarrollan tareas educativas en diferentes espacios barriales y comunitarios.

<sup>6</sup> Jornada de Formación para profesores de los Institutos de Formación Docente a cargo de espacios curriculares correspondientes a la orientación Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Coordinada por la Dra. María del Carmen Lorenzatti y coorganizada por el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, la cátedra Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos de la Escuela de Ciencias de la Educación y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Julio de 2012.

<sup>7</sup> Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM). Red Universidad Nacional de Córdoba. Marzo de 2014 a noviembre de 2015. Resolución N.º 42 de 2015. Prosecretaría de Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Córdoba.

ban experiencias en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) a nivel provincial y en otros países integrantes del Mercosur.

A su vez, mi trabajo como profesora asistente en la cátedra Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos involucra el estudio sostenido sobre las temáticas del campo de la EPJA y de la formación de futuros licenciados en Ciencias de la Educación.

Estos diversos recorridos confluyeron en la formulación de la pregunta principal del proyecto de tesis doctoral:<sup>8</sup> ¿cuáles son y cómo se construyen las propuestas de formación docente inicial para el Profesorado de Educación Primaria para la modalidad de la EPJA, desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional hasta la actualidad, en Córdoba?

*“...¿cuáles son y cómo se construyen las propuestas de formación docente inicial para el Profesorado de Educación Primaria para la modalidad de la EPJA...?”*

A partir de esa pregunta principal, se desglosaron otras, que en ese momento estuvieron relacionadas con las decisiones que permitieron la construcción del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria (DCPEP), los contenidos prescriptos en relación con los sujetos de la EPJA, la mirada del sujeto joven y adulto que se construye en la FDI y la formación para la enseñanza en la modalidad.<sup>9</sup> Así, el problema de investigación

<sup>8</sup> El proyecto de tesis presentado al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional de Córdoba) se tituló: “La formación docente inicial de maestros de nivel primario de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y sujetos”.

<sup>9</sup> Las preguntas formuladas en el proyecto de investigación

se construyó en el entretendido de mis trayectorias, intereses y condiciones de posibilidad. No fue un proceso lineal, realicé múltiples escrituras y revisiones para definirlo y acotarlo.

## Decisiones teóricas y metodológicas

Luego de la formulación del proyecto de investigación, llevé adelante el proceso investigativo, que implicó decisiones teóricas y metodológicas. Algunas previstas inicialmente y otras que emergieron en el transcurrir del hacer investigativo. A continuación, desarrollaré las decisiones en torno al marco teórico, a la recolección de información y al proceso de análisis.

### Decisiones teóricas: conceptos claves que sustentaron la investigación

El marco teórico que sustentó esta investigación demandó el estudio de diversos referentes conceptuales, tanto del campo de la EDJA como de la FDI. Esta variedad de posicionamientos teóricos y de contextos de producción exigió la construcción de una “direccionalidad teórica” (Achilli, 2005, p. 51).

fueron las siguientes: 1. En relación con la Orientación Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, ¿cómo se decidieron o construyeron los lineamientos curriculares en la provincia de Córdoba y su relación con los nacionales? Es decir, ¿cómo se establecen y deciden la implementación y los contenidos a enseñar de los espacios de definición institucional? 2. En la mirada específica de los espacios curriculares, ¿qué se enseña en ellos? ¿Cuáles son los contenidos que se proponen y se desarrollan en los institutos estudiados? ¿Qué se enseña sobre la heterogeneidad de los sujetos jóvenes y adultos destinatarios de la EPJA? ¿Qué se enseña sobre los saberes que los jóvenes y adultos han construido en sus experiencias escolares, laborales y sociales? 3. ¿Cuál es la mirada del sujeto joven y adulto destinatario de la EPJA que se construye en el trayecto de la formación inicial? 4. ¿Cómo se enseña a los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria a desarrollar una propuesta educativa para la modalidad de la EPJA? 5. ¿Cuáles son las trayectorias de formación y laborales de los profesores a cargo de los diferentes seminarios de la orientación en EPJA? (Beinotti, 2013, p. 14).



La educación de jóvenes y adultos fue entendida como un campo complejo (Campero Cuenca, 2015) y heterogéneo (Brusilovsky, 2006 y Rodríguez, 2009), el cual comprende una diversidad de prácticas, de problemáticas y de sujetos.

En relación con el campo de la formación docente, tres desarrollos teóricos fueron claves. Por un lado, el de formación docente como “determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (Achilli, 2006, pp. 22-23). Por otro lado, los desarrollos de Davini (2002, 2015) sobre la FDI como aquella que se desarrolla en el marco de una institución, que cuenta con prescripciones curriculares propias y otorga un título que habilita a ejercer el trabajo docente. Y por último, las tensiones explicitadas por la misma autora para una pedagogía de la formación,<sup>10</sup> que si bien fueron pensadas para la FDI en general, me permitieron construir nuevas tensiones que hacen a la FDI específica en EPJA.

En relación con el análisis de las políticas en la FDI en EPJA, se recuperaron los aportes de Ball (en Miranda, 2011). Desde una perspectiva crítica, se conceptualizaron como “sistemas de valores y de significados polisémicos, elusivos e inestables, que atribuyen primacía a ciertas acciones o comportamientos” (p. 105) y que se desarrollan en diferentes contextos: de influencia, de producción del texto político y de la práctica, de los resultados y de la estrategia política.

Desde la perspectiva socioantropológica, las instituciones fueron comprendidas en el marco de su singularidad e historicidad (Rockwell, 2018). En este sentido, las escuelas

fueron consideradas instituciones en las que se encuentran las políticas educativas y las “clases subalternas” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 71), en las que se ponen en juego las prioridades tanto de las políticas educativas como las de cada escuela y de los sujetos que las conforman.

Los sujetos, por su parte, fueron considerados como activos e históricos que se apropiaban de los diferentes recursos y construyen sentidos en el marco de determinadas condiciones (Achilli, 2005 y 2009; Ezpeleta, 1992; Montesinos y Shoo, 2013; Rockwell, 2018). Entender a los sujetos de esta manera orientó la reconstrucción de las miradas de las estudiantes sobre las escuelas y los jóvenes y adultos.

Las nociones de políticas, instituciones y sujetos estuvieron anudadas por el concepto de apropiación: la “relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos” (Rockwell, 1987, pp. 30-31). Este concepto permitió profundizar en los procesos de apropiación de los marcos regulatorios sobre la FDI con orientación en EPJA por parte de las autoridades y docentes del ISFD.

### **Decisiones metodológicas: lo previsto y los cambios en el proceso**

Las decisiones metodológicas estuvieron presentes desde un primer momento en el proyecto de tesis. Sin embargo, fue necesario redefinir y precisar algunas de ellas.

La totalidad del proceso se orientó y desarrolló desde un enfoque etnográfico y “relacional” (Achilli, 2005, 2009). El motivo de esta decisión fue, como su nombre lo indica, poner en relación las tres dimensiones que conformaban el problema de investigación: la política, la institucional y la de los sujetos. Primó la búsqueda de articulación entre el enfoque metodológico y el posicionamiento teórico.

<sup>10</sup> Davini (1995) explicita las siguientes tensiones: entre las teorías y la práctica; lo objetivo y lo subjetivo; entre el pensamiento y la acción; el individuo y el grupo; la reflexión y la buena receta; y entre los docentes y los estudiantes como adultos y trabajadores.

En un primer momento, definimos que el campo empírico estaría constituido por dos Profesorados de Educación Primaria con orientación en EPJA. Esto fue revisado y evaluado en función de la complejidad e intensidad del trabajo a realizar, y finalmente decidimos, conjuntamente con la directora de la tesis, realizar el trabajo de campo en un solo instituto de formación. Así, realicé un estudio de caso (Geertz, 2003), centrándome en cómo se relacionaban las tres dimensiones en el proceso de construcción de una propuesta de FDI con orientación en EPJA, y no en “ese” instituto de formación.

Otra decisión fue la delimitación temporal del trabajo de campo. Desde el proyecto de investigación, estaba claro el inicio, pero no así el punto de cierre. El inicio sería la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N.º 26206, ya que, desde lo prescripto en dicha ley, la EPJA es una de las ocho modalidades del sistema educativo.<sup>11</sup> El punto de cierre lo decidimos en el transcurso del trabajo de campo. El 2015 fue un año bisagra para pensar la FDI con orientación en EPJA a nivel provincial, ya que desde la DGES se informó a través del Memorandum 01/2015 que los dos seminarios “dispuestos como unidades de definición institucional en el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria”, de 64 horas, serían destinados al dictado del Trayecto de Lengua Extranjera: Inglés. Esta asignación de dos de las unidades de definición institucional a la enseñanza de Inglés implicó que solo se continuara con el dictado de la mitad de los espacios correspondientes a la formación orientada (FO). Para la orientación en EPJA, se sostuvieron el seminario “La enseñanza en la EPJA” y el espacio “Trabajo de Campo y Práctica Docente”, ambos con una carga horaria de 128 horas.

<sup>11</sup> Las otras modalidades del sistema educativo establecidas en el art. 17 de la LEN son: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

De esta manera, logré construir, a través de diversas decisiones, una “delimitación espacial, (y) temporal” (Achilli, 2005, p. 54). Se acotó y delimitó el referente empírico.

Diversas características del ISFD hicieron a su elección: tenía una trayectoria formativa en relación con la educación de jóvenes y adultos; como institución, había optado por la orientación en EPJA para el Profesorado de Educación Primaria; y se encontraba desarrollando la totalidad de los espacios de definición institucional en dicha orientación. Estas características entraban en relación con el interrogante central de la investigación y permitieron “encontrar un lugar que corresponda a las preguntas de investigación” (Rockwell, 2009, p. 53).

Es imprescindible destacar otra cuestión que abonó a la elección del ISFD: las autoridades de la institución permitieron el acceso y habilitaron la realización del trabajo de campo. No hubiera sido posible realizar el trabajo sin su autorización, predisposición y generosidad para con mi trabajo y la producción de conocimientos en relación con la FDI orientada en EPJA.

## Las estrategias de recolección de información. Decidir en el propio proceso

En el marco del trabajo de campo, llevé adelante un análisis de una diversidad de documentos, entrevistas y observaciones de clase y de una reunión de profesores de los espacios de definición institucional (Seminario I: Problemáticas de la Educación de Jóvenes y Adultos; Seminario II: La enseñanza en la EPJA, Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos y Trabajo de Campo y Práctica Docente).

En una primera instancia, el corpus documental estuvo integrado por leyes (nacionales y provinciales), resoluciones (del Consejo





Federal de Educación, del Ministerio de Educación de Nación y de la Provincia de Córdoba), memorándums de diferentes direcciones de nivel provinciales, diseños y propuestas curriculares. A medida que realizaba el análisis, surgían nuevos nudos problemáticos, por lo que fue necesario ampliar este corpus con la incorporación de las propuestas curriculares para el nivel primario (la vigente y la anterior), la Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario – EPJA, y documentos sobre el Postítulo de Alfabetización en Lengua Inglesa y el Programa de Jornada Extendida.

El análisis documental requirió poner en relación políticas educativas para diversos niveles, tener en cuenta sus contextos de producción, a quiénes estaban dirigidas, sus propósitos, entre otros puntos. Por ejemplo, para analizar las dos versiones del DCPEP, con el propósito de identificar continuidades y cambios, construí cuadros comparativos y en ocasiones realicé la lectura de ambos en formato papel, colocando las páginas de cada versión una al lado de la otra para identificar las sutiles diferencias entre ambas.

*“El análisis documental requirió poner en relación políticas educativas para diversos niveles, tener en cuenta sus contextos de producción, a quiénes estaban dirigidas, sus propósitos, entre otros puntos.”*

En cuanto a las observaciones de clase, estaba previsto observar y registrar las clases de los cuatros espacios de la orientación en EPJA,<sup>12</sup> pero a medida que realizaba el análisis del DCPEP, decidimos que sería potente realizar observaciones de clases de dos unidades curriculares (UC) de la formación común (FC),<sup>13</sup> ya que consideramos que algunos de los contenidos propuestos se relacionarían con el campo de la EPJA y la formación de los futuros docentes. Estas nuevas observaciones, conjuntamente con el análisis de las prescripciones curriculares, contextualizaron las miradas de las estudiantes en formación sobre las escuelas y los sujetos de la EPJA.

Todas fueron “observaciones participantes”; como sostiene Achilli (2005), no es posible separar “observar” y “participar” en búsqueda de neutralidad por parte del investigador. Fue imposible pasar desapercibida o hacerme invisible: estaba en el aula del profesorado, escuchando, tomando notas, aunque procuraba no intervenir en el desarrollo de las clases.

Otra estrategia de recolección de información fueron las entrevistas “antropológicas o etnográficas (...) también llamadas informales” (Guber, 2004, p. 203). Realicé entrevistas a una autoridad del Instituto Nacional de Formación Docente, a la ex directora y a la directora del ISFD, y a estudiantes de segundo, tercero y cuarto año del profesorado. Todas fueron consensuadas y con “permiso explícito” (Rockwell, 2009, p. 53). A cada entrevistada le expliqué los motivos y propósitos, solicité autorización para grabar, aseguré su anonimato y aclaré que algunos párrafos podrían ser integrados a la tesis.

<sup>12</sup> Seminario I: Problemáticas de la Educación de Jóvenes y Adultos (primer año), Seminario II: La enseñanza en la EPJA (segundo año), Seminario III: La cultura escrita en jóvenes y adultos (tercer año), y Trabajo de campo y Práctica Docente (cuarto año).

<sup>13</sup> Problemáticas Socioantropológicas en Educación (FC, primer año) y Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar (FC, segundo año).

Una decisión que considero central fue ofrecerles a las estudiantes una transcripción de la entrevista. Una de las estudiantes solicitó la copia para leerla y se entabló una nueva entrevista que abrió a nuevas categorías de análisis.

Para todos los casos, preparé un guion de entrevistas. Puntualmente, el de las entrevistas a las futuras docentes constaba de preguntas comunes (edad, trayectoria de formación, intereses como futura docente, el proceso formativo específico para la EPJA) y otras diferenciadas según el año de cursado (para las estudiantes de segundo y tercer año, las preguntas referían a la observación y el registro que realizaban en una escuela primaria de la modalidad EPJA; y para las de cuarto año, las preguntas se centraron en la intervención educativa que planificaron y desarrollaron con jóvenes y adultos). Estas especificidades emergieron a medida que desarrollaba el trabajo de campo, ya que era fundamental ahondar en los sentidos que construían las estudiantes en el marco de la propuesta formativa construida por el ISFD.

Con las estudiantes fue necesario crear un clima de confianza que diferenciara la entrevista de un examen, para evitar que se sintieran evaluadas en sus respuestas.

## El proceso de análisis: categorías y complejidades

El proceso de análisis se desarrolló a partir de tres categorías analíticas: "lugar en el mapa", apropiación y significados construidos.

La primera categoría fue transversal al análisis del corpus documental y permitió analizar las posiciones de la EPJA y de la FD en las diferentes normativas vigentes y en las dos versiones del DCPEP. Las definiciones de dos autores fueron centrales para la construcción de esta categoría. Por un lado, De Certeau

(2000), quien entiende que un mapa posee el modelo: "Al lado de la cocina, está la recámara de las niñas" (p. 131). El "lugar" es "el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia, es una configuración instantánea de posiciones" (p. 129). Por otro lado, Davini (1998), quien conceptualiza a un plan de estudio como aquel que "organiza y regula el proceso de formación, define los límites del conocimiento a transmitir, considerado para el desempeño del rol. Expresan, así, 'mapas de saber'" (p. 13).

La segunda categoría, referida a la apropiación, permitió analizar los diferentes procesos que desarrollaron las autoridades y las formadoras del instituto.

La tercera categoría hace referencia a los significados que construyeron las estudiantes a lo largo del proceso formativo desarrollado en el marco del profesorado en torno a las escuelas y los sujetos de la EPJA. Una decisión fue denominar estos significados como "miradas" de las estudiantes.

El análisis presentó, por lo menos, dos complejidades. Por un lado, mientras realizaba el análisis de las normativas, se producían modificaciones importantes para la FDI, sobre todo en la jurisdicción provincial, en referencia a los espacios de definición institucional. Fue necesario estar atenta permanentemente a las resoluciones ministeriales, a los diversos memorándums que se emitían desde la DGES y a los cambios que se producían. Por otro lado, el análisis de las miradas de las estudiantes revistió complejidad porque en ellas se ponían en juego las tres dimensiones constitutivas del problema de investigación y se entramaban varias miradas: mi propia mirada como investigadora analizando las palabras de las estudiantes, y a su vez, la de las estudiantes reflexionando sobre los sujetos jóvenes y adultos. Esto requirió de un profundo respeto por cada una de las palabras de las estudiantes, una debida



atención para no fragmentar sus expresiones y un profundo cuidado en mis interpretaciones.

## Conocimientos construidos sobre la FDI con orientación en EPJA

Esta investigación posibilitó la construcción de nuevos conocimientos relacionados con las preguntas de investigación, a partir del posicionamiento teórico y metodológico asumido.

El primero de los hallazgos concierne a los textos de la política educativa: a partir de la LEN, tanto la EPJA como la FD tienen un lugar visible y propio. Sin embargo, la FDI con orientación en EPJA, a partir de lo que establecen los Lineamientos Curriculares Nacionales para la FDI, tiene un lugar de complementariedad que tensiona ese lugar visible. A su vez, a nivel jurisdiccional, se constituyen dos procesos en relación con la FDI orientada. Uno, que denomino de "paralelismo" entre la FC y la FO, constituida por los espacios de definición institucional, que da cuenta de una manera de entender la relación entre lo heterogéneo y lo "común" en la FDI. El otro proceso que se configura a nivel provincial en torno a la FDI y la EPJA es el de "desplazamiento" de FDI orientada a partir de la aprobación de la segunda versión del DCPEP y del desarrollo del Programa de Jornada Extendida. Este programa, si bien estaba dirigido a las escuelas de nivel primario de niños y niñas, implicará una reconfiguración de la FDI. Así, la EPJA tiene un lugar cambiante en el "mapa de saber" (Davini) de la FDI para docentes de Educación Primaria.

El segundo hallazgo consiste en la construcción de una propuesta formativa articuladora al interior del ISFD. Dos aspectos centrales son la observación y el registro de clases en una escuela primaria de la EPJA, y la realización de una "intervención educativa"

en segundo y cuarto año del profesorado, respectivamente. Los sujetos que conformaban la institución formadora se apropiaron selectivamente del DCPEP y de las normativas vigentes, realizando transformaciones a partir de ellas (Rockwell, 2005). Esta propuesta entramó tiempos, trayectorias laborales y formativas de las autoridades y docentes, condiciones de posibilidad y una multiplicidad de conocimientos. Entre los conocimientos puestos en juego, se destacan: aquellos de los y las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria, los del proceso de formación, los de las propias dinámicas institucionales y los del campo de la Educación de Jóvenes y Adultos.

*“Los sujetos que conformaban la institución formadora se apropiaron selectivamente del DCPEP y de las normativas vigentes, realizando transformaciones a partir de ellas.”*

El tercer hallazgo refiere a los significados construidos por las estudiantes del profesorado, y hace hincapié en aquello que las sorprende en relación con la escuela y los sujetos de la modalidad EPJA. Estas "sorpresas", aquello que les "llama la atención" está estrechamente relacionado con algunos desconocimientos que tenían las estudiantes sobre la EPJA al llegar al profesorado.

La escuela primaria para jóvenes y adultos las sorprende en varios puntos: la dinámica cotidiana, la organización de los tiempos y espacios, la matrícula, entre otros aspectos. Estas escuelas se significan como diferentes. Esta diferencia se origina en la comparación de la escuela de la EPJA con "la" escuela primaria

para niños y niñas, la que se constituye en un modelo para pensar y entender a otras escuelas, por ejemplo, la de jóvenes y adultos.

También les sorprenden las características de los sujetos de la EPJA: la edad, sus trabajos, la asistencia irregular y los motivos para asistir a la escuela. En definitiva, les sorprende la heterogeneidad de sujetos de la EPJA.

Pero fundamentalmente les sorprenden los conocimientos de los sujetos jóvenes y adultos, tanto los que construyeron como la ausencia de alguno de ellos.

En relación con los conocimientos cotidianos de los jóvenes y adultos, estas sorpresas son diferentes a lo largo del profesorado. En un primer momento, cuando realizan observaciones en una escuela de la modalidad, en segundo año, les sorprende que los sujetos no sepan determinados contenidos escolares. Sin embargo, en tercer año, cuando ponen en juego diversos contenidos tanto de la FC como de la FO, les sorprende que los jóvenes y adultos aprendan, construyan conocimientos, en el espacio escolar. Una nueva sorpresa emerge cuando deben realizar una intervención educativa en el último año del profesorado. En esta instancia, las futuras docentes se ven interpeladas por los conocimientos cotidianos construidos por los sujetos en otros espacios de participación social, fuera de la escuela. Reconocen que los sujetos saben y “mucho”, y este reconocimiento se constituye en un desafío para la enseñanza con jóvenes y adultos.

Las miradas de las estudiantes en relación con la escuela, los sujetos y sus conocimientos no permanecen estáticas, se conforman y varían a lo largo del profesorado. En ellas, se entraman los contenidos sugeridos por el DCPEP, la propuesta institucional y los supuestos de las estudiantes. Los contenidos sugeridos curricularmente “no alcanzan” para apropiarse de la complejidad de la modalidad EPJA; “se atan” a partir de la propuesta insti-

tucional que posibilita conocer una escuela y los sujetos de la EPJA. Los supuestos de las estudiantes giran en torno a los conocimientos que deberíamos tener los adultos (por el solo hecho de ser adultos) y a cómo debería ser “la” escuela (graduada, homogénea y que posibilite la enseñanza simultánea).

En el proceso formativo, se produce un cambio en las miradas de las estudiantes, de un sujeto que no sabe a un sujeto con posibilidades de construir conocimiento en el espacio escolar.

Estas “sorpresas” posibilitan la construcción de conocimientos por parte de las futuras docentes sobre la diversidad de escuelas, la heterogeneidad de los sujetos de la educación, puntualmente los de la EPJA, y la complejidad de la enseñanza, fundamentalmente con jóvenes y adultos, dada su especificidad.

*“Estas “sorpresas” posibilitan la construcción de conocimientos por parte de las futuras docentes sobre la diversidad de escuelas, la heterogeneidad de los sujetos de la educación, puntualmente los de la EPJA, y la complejidad de la enseñanza, fundamentalmente con jóvenes y adultos, dada su especificidad.”*



## Conocimientos construidos sobre este hacer investigativo

En el desarrollo de este proceso investigativo construí nuevos conocimientos sobre la FDI con orientación en EPJA y sobre el proceso de investigación.

La objetivación de estos conocimientos se dio en el marco del desarrollo de la investigación, pero también al terminarlo. Volver a leer la versión final de la tesis, las diferentes aproximaciones a aquella escritura final, el cuaderno de trabajo de campo y las entrevistas me permitió pensar en las potencialidades de los referentes conceptuales, del enfoque metodológico, y cómo se conjugan en los hallazgos. En definitiva, aprendí sobre la investigación en el momento en que la estuve realizando y una vez finalizada, al volver sobre los caminos realizados.

En relación con los referentes conceptuales, destaco la construcción de dos conocimientos. Por un lado, el reconocimiento de su lugar fundante en la totalidad del proceso investigación, y por otro lado, la necesidad de posicionarme teóricamente, construir lo que Achilli (2005) denomina "direccionalidad teórica" (p. 51), imprescindible para evitar incoherencias al interior de la investigación. Esta dirección no estuvo dada de antemano, se construye y reconstruye. Por ejemplo, la definición de la FD como proceso me permitió entender que este no se configura solo en el transcurso de los años del profesorado; lo que me llevó a nuevos estudios, como los que refieren a las biografías escolares (Davini, 1995; Allud, 2003), que no estaban incluidos en el proyecto de investigación. A su vez, la conceptualización de las instituciones como históricas me llevó a recuperar lo realizado por las autoridades y los formadores del ISFD en el campo de la EPJA antes de la entrada en vigencia de la primera versión del DCPEP, en el año 2009.

El análisis de la información recopilada en el trabajo de campo requirió de la ampliación del marco teórico para entender la cotidianidad áulica del profesorado y los significados construidos por los sujetos. Al igual que las estudiantes del profesorado, algunos conceptos se "ataron" al encontrarme con un espacio formativo.

De lo anterior, se desprende otro conocimiento construido: el marco teórico, el enfoque de investigación, el trabajo de campo no son compartimientos estancos, se relacionan estrechamente. Si bien había estudiado a diversas referentes de la investigación educativa que dan cuenta de esta relación (Achilli, 2005, 2009; Rockwell, 1987, 2009; Guber, 2004), el hacer la investigación posibilitó su apropiación.

Conceptualizar a la FD como proceso trajo una estancia prolongada en el ISFD, aunque discontinua, entre los años 2014 y 2016, que habilitó reconstruir las transformaciones de las miradas de las estudiantes sobre los sujetos de la EPJA y sus conocimientos. Dar cuenta de los cambios en las miradas de las estudiantes me enseñó que la FDI debe priorizar la construcción de conocimientos de los sujetos de la formación y no solo la transmisión de contenidos.

Abordar las diferentes dimensiones de la FDI con orientación en EPJA –política, institucional y de los sujetos– significó un trabajo arduo que permitió demostrar que la FDI orientada "es proceso multidimensional, paulatino y en permanente construcción" (Beinotti, 2021, p. 245).

Comprender a los sujetos como históricos hizo que me reconociera a mí misma también como un sujeto histórico, con trayectorias laborales, formativas, académicas, que

jugaron de diferentes maneras. En ciertas ocasiones, surgían prejuicios atados a mi trayectoria laboral, y fue imprescindible producir una primera “ruptura” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008) para potenciar el trabajo analítico. Pero también, y al mismo tiempo, mis conocimientos y prácticas en el campo de la EPJA permitieron interpelar y profundizar los análisis de las entrevistas de las estudiantes y la complejidad de las decisiones abordadas por la institución formadora. Entonces, la investigación está estrechamente relacionada con nuestra propia historia, nuestras inquietudes, prácticas y conocimientos.


En cuanto a lo metodológico, el análisis del corpus documental mostró la necesidad de sistematizar el proceso analítico. Este no podía ser aleatorio ni azaroso. Investigar la FD requiere rigurosidad y sistematización: analizar fechas, motivos y propósitos de la normativa, cambios sutiles entre las versiones del DCPEP, entre otros puntos relevantes.

Esta investigación fue un proceso que exigió tiempos: para definir el proyecto, estudiar, hacer el trabajo de campo, analizar y escribir. Tiempos no lineales, sino entrecruzados. Tiempos de espera y de “maduración” de una idea, que no podía apresurar.

Nuevos conocimientos surgieron en el proceso de escritura académica. Encontrar la palabra propia que diera cuenta de los hallazgos fue un proceso costoso, que se visibilizó al finalizar la tesis. El encuentro con mi posibilidad de autoría entrañó una nueva “ruptura” con el miedo a “decir” en el ámbito académico. La escritura, tanto del proyecto como de la tesis, no fue espontánea, necesitó de muchas reescrituras y fue posible gracias al acompañamiento cercano y sostenido de mi directora.

Finalmente, aprendí que la investigación en educación desde un enfoque etnográfico no es un trabajo individual, ni solitario. Es un proceso que involucra a otros sujetos: autori-

dades, formadores y estudiantes, directora de tesis, compañeros del equipo de investigación, quienes tuvieron un lugar preponderante. Implica el encuentro de muchos sujetos que, por un lado, habilitan generosamente la posibilidad de investigar, y por otro lado, requieren de resguardos éticos y de cuidado.

Un encuentro con otros a partir de una preocupación en común: la formación de maestros de jóvenes y adultos para posibilitar el derecho a la educación. 



## Referencias

- Achilli, E.** (2009). *Escuela, Familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde.
- Achilli, E.** (2005). *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Achilli, E.** (2006). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde.
- Alliud, A.** (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Beinotti, G.** (2021). *Políticas educativas, decisiones institucionales y sujetos en la formación docente inicial de Educación Primaria con orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. (Tesis de doctorado no publicada). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Beinotti, G.** (2013). *La formación docente inicial de maestros de nivel primario de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y sujetos*. (Proyecto de tesis doctoral). Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C.** (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E.** (2006). *Educación escolar de adultos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Campero Cuenca, C.** (septiembre-diciembre 2015). Y ahora ¿dónde estamos? Una aproximación a la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. *Decisio*, (42), 3-11.
- Davini, M. C.** (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. et al.** (2002). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- De Certeau, M.** (2000). *La invención de lo cotidiano: 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Davini, M. C.** (1998). *El currículum de formación del magisterio: Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Edelstein, G., Aguiar, L. et al.** (2004). *Formación docente y reforma: un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Brujas.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E.** (julio-septiembre 1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, (37), 70-80.
- Ezpeleta, J.** (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, XII, (42).
- Geertz, C.** (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guber, R.** (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Miranda, E.** (2011). Una "caja de herramientas" para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). *Repensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.



- Montesinos, M. P. y Schoo, S.** (2013). *Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional*. Documentos de la DINIECE. Serie La Educación en Debate N.º 13.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/serie\\_en\\_debate\\_13\\_web.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/serie_en_debate_13_web.pdf)
- Rockwell, E.** (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E.** (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E.** (2004-2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, (1), 28-38.
- Rockwell, E.** (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Mimeo.
- Rodríguez, L.** (marzo 2009). Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Efora*, (3), 62-84.