

Integralidad **8** sobre ruedas



Vol. 8, n.º 1
Montevideo,
diciembre, 2022
E-ISSN: 2697-3197
ISSN: 2301-0614

El docente de educación de personas jóvenes y adultas como sujeto permanente de educación

*María Virginia Ticino Franzia*¹

RECIBIDO: 04/02/2022; ACEPTADO: 26/04/2022

doi: <https://doi.org/10.37125/ISR.8.1.2>

Resumen

El artículo se propone dar cuenta de una experiencia de un Espacio de Formación Integral (efi), durante el año 2019, titulado «Análisis pedagógico de las prácticas educativas con personas jóvenes y adultas», que fue ofrecido por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar) y reflexionar sobre esta a partir de entrevistas a algunos docentes de una institución, ubicada en Montevideo, referente en capacitaciones técnicas en clave de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) y del análisis de documentos en relación con desafíos y potencialidades desde la docencia en un contexto de enseñanza técnica que procura dar respuesta a las demandas del mundo productivo. El artículo se propone, además, visibilizar otras docencias y modos de actualización y legitimación social de saberes, desde una práctica de extensión, que aparecen asociados a perfiles de docentes que no son egresados de institutos de formación docente, pero que tampoco son todos egresados universitarios ni docentes universitarios, y que, en definitiva, abren el abanico a nuevas inquietudes de análisis y al aporte de otros posibles actores que hacen docencia.

Se desarrolla desde una reflexión de la práctica en relación con el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo, asignando un lugar central al docente como sujeto permanente de educación.

Palabras clave: educación, sujeto permanente de educación, mundo del trabajo, práctica reflexiva.

1 Licenciatura en Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. virginiaticino.uy@gmail.com

Contextualización del trabajo

El área de educación no formal del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en Uruguay

tiene la finalidad de apoyar y desarrollar la educación no formal «en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida» a través de diferentes medios «que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos» (Ley n.º 18.437, art. 37) (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2019).

En cuanto lo relativo a la educación no formal, la institución educativa donde se desarrolló la experiencia contempla el vínculo entre la educación y el trabajo así como la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). La institución establece como uno de sus lineamientos principales que procura ofrecer un servicio de capacitaciones de calidad, estimulando la innovación técnica y tecnológica para responder a las demandas del mundo productivo y a las demandas de la sociedad en general; promoviendo, además, que poblaciones en condición de vulnerabilidad puedan acceder a un empleo decente mediante el desarrollo de competencias sociolaborales orientadas a un mejor desempeño laboral. Además, expresa que para cada programa se realiza una rigurosa selección del *staff* docente, todos profesionales en la materia que dictan, especialmente en áreas de electro-electrónica, de acondicionamiento térmico, de metal-mecánica y de soldadura. El mec (2014) expresa que esta institución educativa surge como colaboración del sector público y el empresarial «para la formación técnico profesional de los trabajadores con demandas de capacitación específica» (p. 190). En este sentido, se trata de cursos específicos que se pueden tomar en Montevideo o algunos a distancia. También se extienden al interior del país por medio de unidades móviles. No todos los cursos son de acceso libre, sino que algunos son a medida y cerrados para empresas que así lo demandan como formación para su personal. Expresa además que «los programas curriculares, en general, están estructurados para hombres y mujeres a partir de los 18 años de edad» (mec, 2014, p. 190). Esta tensión entre la educación y el trabajo está presente y condiciona el contenido de los cursos, así como la práctica educativa en general.

Graizer (2008) señala que toda práctica educativa evidencia cómo los saberes son legitimados en función de la demanda del campo productivo y que este aspecto central participa de los debates aún vigentes sobre la educación, la calidad y el enfoque de esta orientada a la producción. En este sentido, es necesario investigar las estructuras, los contenidos, las conexiones, las relaciones —y el producto de estas— del sistema educativo que está al servicio del sistema productivo y económico, confiando en que investigar sobre la educación y el trabajo abre otros horizontes aún más sustantivos. Esta noción de legitimación de saberes, con su respectiva tensión entre saberes más o menos «prestigiados» que relacionan actores, sentidos y prácticas complejas, da lugar a algunas reflexiones que interrogan a los sujetos: ¿cómo el sujeto interviene en

la legitimación de saberes?, ¿cuáles son los criterios de valoración, reconocimiento y legitimación al respecto?, ¿qué factores condicionan su nivel de prestigio y de complejidad? Es así que la educación recibe demandas del mercado y aquellos saberes que dan respuesta a dichas demandas son priorizados como contenido curricular en la teoría y en la práctica. Esta es una de las manifestaciones en que la educación y el mundo productivo estrechan lazos y se sirven mutuamente.

En esta línea de investigación, pero como espacio de formación integral, el EFI de 2019 «Análisis pedagógico de las prácticas educativas con personas jóvenes y adultas» da énfasis al vínculo entre educación y trabajo mediante una experiencia de educación de adultos. Con un equipo de docentes responsables y otros docentes participantes, el EFI se presenta asociado al curso Pedagogía y Sociedad, con cupos disponibles para estudiantes de las siguientes carreras: antropología, educación, filosofía, historia, letras, lingüística, turismo; el área social y otros servicios, previendo que participen, además, estudiantes de la carrera de educación social (Consejo de Formación en Educación [CFE], Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]). Respecto a la ubicación geográfica, corresponde al área metropolitana. Los objetivos para el 2019 están alineados a consolidar una relación de intercambio y cooperación entre la Cátedra EPJA y la institución educativa técnica en cuestión, como espacio de extensión en educación y trabajo en relación, también, con otros espacios de extensión afines a la Cátedra EPJA. Para ello, se considera oportuno relevar información sobre cuáles son algunas de las necesidades e intereses de las instituciones, sus docentes y sus participantes, para que en función de esto la cátedra pueda elaborar propuestas colaborativas. Se previó desde un planteo inicial por parte de los docentes referentes, que las actividades se desarrollaran en los dos semestres del año 2019, en etapas: preparación, trabajo de campo, análisis y trabajo final.

Construcción de interrogantes en torno al tema

En este contexto específico de educación es posible, desde la experiencia de extensión del EFI de 2019 mencionado, acompañar con las interrogantes planteadas por Dubs de Moya (2000):

¿Cómo descubrir en la educación la satisfacción de necesidades y aspiraciones de un trabajo productivo? [...] ¿la formación técnico-profesional es pertinente a las demandas del mercado de trabajo? Y la formación del docente de la Educación Técnica, ¿está acorde con las exigencias de la aplicación del conocimiento y la tecnología a la producción? (p. 4).

Estas son algunas interrogantes que dan origen a la reflexión que se desarrolla a lo largo del artículo, a las que se suman otras nuevas.

En función de una aproximación inicial al contexto de trabajo del Espacio de Formación Integral y de la institución educativa donde se desarrolló la experiencia, los docentes referentes del EFI asignados a diferentes subgrupos y, en este caso,

aquellos asignados específicamente al subgrupo correspondiente a educación y trabajo, compartieron por correo electrónico con todos los participantes de este último —estudiantes de educación y antropología— algunas preguntas que extendió la directora ejecutiva antes de la primer visita, y que, en definitiva, representan algunas de las inquietudes de la institución, lo que evidencia una preocupación centrada en el docente y la necesidad de relevar con ellos información al respecto.

En una primera instancia, cada compañero del subgrupo Educación y trabajo formuló preguntas en preparación para la visita inicial a la institución a partir de las inquietudes de la directora ejecutiva de esta y el interés temático de aproximación. En función de esas preguntas surgieron otras preguntas y respuestas del trabajo en equipo. Incluso en la instancia final de la visita se le preguntó a la directora ejecutiva si había alguna otra inquietud que le pareciera significativa desde el punto de vista pedagógico y que tuviera impacto en la práctica, y ella respondió afirmativamente en relación con su preocupación por no saber con precisión qué formación específica tienen los docentes que trabajan allí, especialmente aquellos que hace muchos años dan clase en la institución: si vienen de cursos técnicos o superiores, si tienen conocimientos actualizados recientemente, si participan de cursos que acompañen las demandas del mundo del trabajo «bajo la premisa de educación permanente y/o formación en servicio». La institución donde se desarrolló la experiencia se esfuerza por tener currículos actualizados según las demandas del mundo del trabajo, pero no es seguro que los docentes estén todos actualizados para responder ante dichas demandas.

Finalmente, en otro taller y como subgrupo, se elaboró un formulario general de preguntas-guía para la entrevista con los docentes, en el que se contemplaba dicha inquietud. Algunas interrogantes que acompañan la reflexión son: ¿qué características debería tener el docente para esta propuesta?, ¿en qué medida los docentes perciben la formación permanente como necesaria en relación con su rol en la institución? y ¿qué acciones reflexivas realizan al respecto? La actualización de los docentes en sus saberes impacta profundamente en lo pedagógico, en qué se hace, cómo se hace y para qué se hace, condicionando que la práctica sea esa y no otra. Por lo tanto, se considera necesario investigar y discutir sobre la actualización docente en relación con la legitimación de los saberes actualizados que demanda el mundo productivo. Se refiere entonces al agente de la educación de personas jóvenes y adultas como sujeto permanente de EPJA.

Interesa profundizar en esta oportunidad sobre la temática de actualización docente respecto a conocimientos técnicos o profesionales en el área que corresponda, según el o los cursos que dicta en la institución, y en vinculación con el mundo productivo. En este sentido, interesa destacar cómo los saberes técnicos y pedagógicos se producen y reproducen en ámbitos de educación de jóvenes y adultos en otros contextos que trascienden lo escolar y que se vinculan a contextos laborales específicos, en tanto el mundo productivo demanda saberes actualizados de los cursos y de quienes

los realizan. Además, se incorpora en el pensar el principio de recontextualización porque en gran medida los docentes entrevistados actualizan saberes desde su práctica profesional en su empresa privada o desde su experiencia laboral, aparte de la docencia, como profesionales en el área. En tal sentido, a partir de Bernstein (2000), citado en Graizer (2008), se propone que «las necesidades o demandas del campo productivo se han constituido en un principio básico para la recontextualización del conocimiento que configura el discurso pedagógico oficial» (pp. 48-49) y se agrega que «las identidades pedagógicas no son el resultado de la acción individual y aislada de los docentes sobre estudiantes sin más, sino de un ensamble complejo de tecnologías y racionalidades inscriptas en relaciones sociales que las producen» (p. 56). De este modo es posible explicar la noción del docente de educación de personas jóvenes y adultas como sujeto permanente de educación inscripto en relaciones sociales, en tanto recontextualiza el saber por su experiencia laboral como profesional técnico en el aula con sus estudiantes. Debido a que los cursos que dicta deben dar respuesta a las demandas del campo productivo, la forma de actualizar sus saberes técnicos es una demanda de su profesión como docente y de su profesión como empresario en el área en que se desarrolla. La necesidad de actualización de saberes se vuelve real y permanente e incluye elementos de diversos contextos sociales coexistentes.

Respecto a la noción de «permanente», la Unesco (2014) reafirma la importancia de la formación docente tanto para la educación como para la sociedad especificando que el cambio en los docentes es significativo para el cambio en los procesos vinculados a la educación en función de las demandas sociales. La demanda exige transformaciones sustantivas que requieren una práctica constante de actualización de saberes por parte del docente, que en este caso de estudio refiere a su propia práctica profesional empresarial. Nieva Chaves y Martínez Chacón (2016) expresan: «La formación del docente debe ser de forma permanente y continua [...] para que este sea un verdadero agente transformador de la sociedad. Se requiere de nuevas visiones de sus aspectos más generales conceptuales en el contexto actual» (p. 16). Se hace alusión a recortes de una práctica educativa no tan estáticos, que contemplen la vida de y en los límites contextuales, motivando a considerar esos límites contextuales como elementos sustantivos de la práctica; como expresa Stake (1998) en relación con las investigaciones cualitativas, considerar las sutilezas que emergen de acontecimientos en contexto, desde situaciones personales.

Pautas para el trabajo de campo y las entrevistas

El trabajo domiciliario y de planificación se realizó de manera continua a lo largo del desarrollo del EFI según la disponibilidad y organización de los participantes, fuera del tiempo de aula, a fin de realizar avances, estudiar teoría referente al tema, planificar otros aspectos del trabajo de campo.

Respecto a las reuniones grupales con los docentes, el EFI funcionó como subgrupo y como plenario. En cada reunión se procuró reflexionar sobre el avance de la propuesta y delinear nuevas pautas de trabajo para avanzar con el desarrollo de este.

La visita inicial a la institución, como visita de campo, posibilitó tomar contacto con las autoridades referentes de la institución y dialogar a partir de preguntas que contemplasen las preocupaciones e intereses temáticos de esta y de los participantes del subgrupo Educación y trabajo del EFI.

Se analizó toda la documentación disponible. Por relevamiento de información documental, se trabajó con regulaciones legales de creación y funcionamiento, así como con el manual del docente proporcionado por la institución.

Se relevó información mediante una entrevista por participante del subgrupo del EFI. Cada participante realizó una entrevista a un docente. El resultado de la entrevista estaba en Google Drive al acceso de todo el subgrupo, y a considerar para la elaboración del informe final.

Se relevó información mediante observación en aula. Cada participante del subgrupo del EFI coordinó con el docente a quien entrevistó previamente la posibilidad de observar en aula una de sus clases. Cada participante, entonces, realizó observación en aula.

Trabajo de campo y entrevistas

De acuerdo a Corbetta (2007), la entrevista «se caracteriza por ser un instrumento abierto, flexible, adaptable a los distintos contextos empíricos, que se puede moldear en el curso de la interacción» (p. 350). A su vez, esa flexibilidad es variable, lo que hace distinguir diferentes tipos de entrevista que relacionan sujetos y permiten indagar en los sentidos contruidos desde una existencia cotidiana considerando una *historia acumulada* de prácticas y saberes (Sanjek, 1991; Neufeld, 1996), desde un *enfoque relacional* (Achilli, 2005). Según Rockwell (2009), «toda teoría muestra no solo rupturas, sino también continuidades con el sentido común y el conocimiento social» (p. 121). En este sentido, a partir de acercamientos teóricos heterogéneos a los aspectos involucrados con la noción de un docente como sujeto permanente de educación, se propone procesar y recuperar significados contruidos por los sujetos desde su singularidad.

En este caso, la entrevista semiestructurada fue elaborada por el subgrupo del EFI, considerando la temática en cuestión desde la mirada de la institución donde se desarrolló la experiencia y de los participantes del EFI, y con la apertura a nuevas interrogantes desde el diálogo grupal y con los docentes involucrados. Según Sautú, Boniolo, Dalle y Elbert (2005), la entrevista semiestructurada «requiere de ítems de información flexibles que, sin influir sobre el entrevistado, permitan obtener información acerca de en qué consisten las prácticas y teorías que los propios docentes

construyen alrededor de ellas» (p. 155). Así, cada participante del subgrupo del EFI mantuvo comunicación con un docente de los cinco disponibles para ser entrevistados (nómina proporcionada por la institución). La presente técnica de investigación cualitativa permite combinar la entrevista con la observación en aula y el análisis documental de los documentos disponibles.

Algunos ejes que aportan elementos para el análisis de la formación técnica o profesional universitaria del docente, respecto al tema del curso que dicta en la institución y su respectiva práctica como práctica reflexiva, refieren también a experiencias de actualización por medio de cursos y por el impacto de su actividad en su empresa privada, el vínculo existente entre la importancia de la actualización de saberes y la demanda del mundo productivo, así como la implicancia de un perfil de no egresado de formación docente, aspecto que emerge en todos los discursos de los docentes entrevistados.

Respecto a la formación técnica o profesional universitaria, el entrevistado 1 lleva casi treinta años trabajando en la institución y adquirió conocimientos como estudiante de ingeniería industrial (aún a una materia del egreso). El docente expresa: «Mirá, todavía estoy peludeando uno de los exámenes, me falta un examen y es del área de electrónica [...]. Intenté varias veces, empecé a estudiarla, y tuve que dar prioridad al estudio en el trabajo, que es permanente y demanda muchísimo». El entrevistado 2 declara que toda su formación fue privada y exclusivamente técnica. El entrevistado 3 es exalumno de la Escuela Técnica Superior Marítima (del año 1987), soldador naval e inspector de soldadores navales. Este último expresa: «Los que estamos en esto nos damos cuenta que también antes se soldaba de una manera y ahora de otra», lo cual le demandó aprender desde la práctica. El entrevistado 4 lleva alrededor de treinta años dando el curso en la institución, es ingeniero naval y está certificado como oficial de máquinas de vapor.

Respecto a experiencias de actualización por medio de cursos y por el impacto de su actividad en su empresa privada, el entrevistado 1 tuvo una experiencia de actualización por cursos en el año 2002 en Japón. Hace muchos años participó de un «cursillo» por fuera de la institución, por la institución —lo daba el MEC—; era un curso corto. Luego de eso, expresa que siempre estuvo vinculado a la temática, pero no tuvo otras experiencias similares. Cuando se le pregunta si sigue comunicado con la universidad en cuanto a cursos de formación permanente y de actualización en la temática, responde: «No sé si hay, bueno, siempre algo hay, pero no he estado al tanto». El entrevistado 2 realizó su último curso en la institución hace tres años y es específicamente el curso que dicta. Posteriormente, pensó en hacer un curso corto en Buenos Aires, pero por razones personales —mucho trabajo y familia— no fue posible. De todos modos, se siente actualizado porque hace tres años hizo el curso e incluso el tema de *invertir* es relativamente nuevo en Uruguay. Es interesante la asociación que hace en cuanto a la actualización de saberes y que «por ahora he podido reparar lo que se me presenta». El entrevistado 3 menciona en su aprendizaje asociado al año

2005 una tecnología que en Europa se utilizaba, pero que en Uruguay era muy nueva; creía que empezaba de cero con algo: «Éramos alrededor de diez los que en principio empezamos con esta nueva técnica a capacitarnos desde cero, a aprenderla, y después hubo un trabajo muy interesante también, nosotros mismos, recapacitar tus propios compañeros de trabajo». Reconoce que le gustaría ir a los astilleros Hyundai, en Corea: «Hay lugares que son históricos, que nosotros que estamos en este oficio deberíamos alguna vez en la vida ir a ver cómo es, la realidad [...] bueno, ta, no se puede [...] y traerme algo también para implementar y aplicar». Reconoce a Google y a las redes sociales «como muy didácticas también, muy pedagógica, muy de aprendizaje [...] gente que está en el ambiente, que de alguna manera tiene esa inquietud y sube o hace videos de soldadura o procedimientos de soldadura, y eso es bueno porque nos acerca». El entrevistado 4 fue haciendo cursos en el exterior cuando navegaba. También estuvo en jornadas que hacían en la UTU de Buceo en el área de refrigeración y en el área de cuidado del medio ambiente, «ahora hace un tiempito no participo en jornadas de formación, pero me estoy actualizando constantemente, buscando información en internet sobre nuevas tecnologías». Refiere a otros cursos en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), respecto a lo pedagógico, pero hace más de veinte años.

El entrevistado 1 considera como experiencias de actualización el impacto de su actividad en su empresa privada: «La experiencia internacional mía fue la de Japón, después de eso, la empresa, mi otro trabajo». Aprende mucha teoría estudiando los manuales vinculados a las nuevas tecnologías en su área y específicamente en su empresa privada, más como autodidacta. Señala: «Yo incluso, como docente entendido en el tema, agarro un manual y tengo que ponerme a estudiar [...] en tecnología no tengo más remedio que estar actualizado, me veo obligado, si no me quedo y muero». Continúa: «Algunos tienen problemas de traducción [...] y tenés que ir probando el manual y el equipo [...] acá es andá y probalo y seguro algo no te va a salir, seguro algo no interpretaste bien, y yo que tengo experiencia...». El entrevistado 2 trabaja en forma independiente con su empresa —que importa equipos—, entonces lleva a clase alguno embalado, lo abren juntos y ven lo que debe traer. Reconoce que para su rol docente toma «muchos piques de la experiencia laboral». El entrevistado 4 expresa: «Yo enseñé en base a lo que hago afuera [...] hago asesoramiento industrial afuera». Para los egresados, con quienes mantiene vínculo por *WhatsApp*, les brinda asesoramiento gratuito en lo que necesiten.

Respecto al vínculo existente entre la importancia de la actualización de saberes y la demanda del mundo productivo, el entrevistado 1 reconoce una responsabilidad en que los cursos sean orientados al mundo productivo: «Lo que a mí más me preocupa es los que vienen pensando que van a conseguir un trabajo con el aporte de acá, me dejan a mí una carga que te imaginás es importante». El entrevistado 3 refiere a una formación de trabajadores diferente, que contemple no solo las demandas del mundo productivo, sino además la realidad laboral, familiar, entre otros elementos, de los

participantes mientras se forman. Actualizarse en saberes marca una diferencia y cómo transmitir esos saberes resulta ser de suma importancia.

Respecto a la implicancia de un perfil de no egresado de formación docente en todos los docentes entrevistados, se considera su relación con una perspectiva de posibilidades frente a la temática de actualización de saberes, más allá de los conocimientos técnicos vinculados a cada curso. Desde el discurso surgen aspectos a considerar tales como el rol docente frente a la heterogeneidad de los participantes, la administración del tiempo en aula, los conocimientos y la no formación docente propiamente dicha, y las evaluaciones como instancias y oportunidades de retroalimentación respecto a su rol. Todos los docentes entrevistados expresan que se les dificulta enfrentarse a la heterogeneidad de participantes en el aula: jóvenes y adultos de diferentes edades, con diferentes niveles de conocimientos, diferentes ambientes de trabajo y familiares, entre otros. El entrevistado 1 expresa: «Y, por ejemplo, cuando son muy veteranos les cuesta un poco más [...] hacerlo no es lo que les cuesta, ponerlo por escrito cuesta». El entrevistado 2 expresa: «Hay gente que ha trabajado con equipos que valen doscientos mil dólares, pero también hay gente que no sabe nada y comienza de cero». El entrevistado 3 reconoce también la heterogeneidad no solo de edades, sino de conocimientos. El entrevistado 4 agrega que los estudiantes vienen muy desparejos y los tiene que nivelar: «A todos los tenemos que encausar igual».

Sobre la administración del tiempo en el aula, el entrevistado 1 expresa que le es escaso para todo lo que se preciaría dar y el entrevistado 4 expresa que lleva la clase preparada «para ahorrar tiempo». Hay una percepción del tiempo como escaso.

Sobre los conocimientos y la no formación docente propiamente dicha, el entrevistado 1 expresa: «No me puedo jactar de que si sé mucho o no, pero eso sí, intento e intento por mis muchachos [...]. Tampoco yo tuve cursos de docencia». El entrevistado 2 expresa: «No hice ninguna formación docente [...], yo no tengo formación docente, no estudié pedagogía, no estudié didáctica». En este sentido, se hace referencia al impacto de la globalización y las profundas transformaciones a las que refiere Heuguerot (2018) en relación con los diferentes tipos de docencia y sus características. El perfil del docente del Consejo de Capacitación al que se refiere el artículo permite relacionar la globalización, con su impacto educativo y cultural, con transformaciones y diálogos siempre en movimiento. Varios autores, entre ellos Imbernón (2006), mencionan que la nueva era está marcada por el conocimiento, la globalización y los cambios radicales, los cuales representan un verdadero reto a la pedagogía. Por su parte Heuguerot (2015) expresa:

En el acuerdo o en el disenso... parten del supuesto de que muchas de las decisiones que se toman relacionadas con la educación están íntimamente condicionadas por aspectos que, aún sin una vinculación directa y evidente con el acto pedagógico, lo condicionan, imponiendo sus límites o potenciando sus posibilidades (p. 33).

Sobre las evaluaciones como instancias y oportunidades de retroalimentación respecto a su rol, el entrevistado 1 expresa: «Acá cuando termina el curso van aparte y los

llevan a unas computadoras, los llevan a completar información sobre lo que piensan del curso. Pero nunca me dicen nada, supongo que si hubiera algo importante me lo dirían». El entrevistado 3 dice haber recibido retroalimentación y expresa: «Nos hace bien que nos miren, que nos digan *che mirá, falta tal cosa, me pareció tal otra, necesito tal cosa o el docente tal cosa* [...] corregir con ese ánimo». El entrevistado 4 lee algunos mensajes de WhatsApp en voz alta; algunos son consultas técnicas de egresados que desde su rol de trabajo precisan resolver algún asunto y acuden al docente por ayuda, y otros que destacan de él que es un «excelente educador y gran calidad humana». En general, para sentirse buenos en su rol docente o bien lo asocian con la transmisión de conocimientos o bien esperan que alguien los evalúe de alguna manera. Como reflexión al respecto: ¿qué impacto podría tener para un docente de la institución participar de un taller pedagógico y más aún en relación directa con la educación de jóvenes y adultos?

Análisis de la información relevada sobre la base de la documentación y la observación

Como documento sobre los orígenes, estructura y funcionamiento de la institución se analizó la normativa legal. Como documento institucional, desde una perspectiva de gestión, se utilizó un único documento proporcionado por la institución, titulado *Manual de procedimiento para el docente*, fechado en abril de 2015. Este refiere a los siguientes aspectos: vínculo institucional, contrato, cobro de haberes, asiduidad y puntualidad, libreta de clase, solicitud de materiales para el curso, talleres transversales, programación de visitas didácticas, organización de actividades extracurriculares, entrega de certificados a los participantes, entre otros aspectos. En todo momento habla de un docente, en algún momento —cuando refiere a talleres transversales— habla de un docente técnico, nunca de un maestro técnico. En suma, la mayor parte del documento menciona aspectos administrativos que en definitiva sí evocan a una institución como educativa, pero refiere más a procedimientos para mantener su orden y funcionamiento; es el único documento al que fue posible acceder. Taylor y Bogdan (1987) expresan que «materiales que los que buscan hechos objetivos consideran inútiles son valiosos para el investigador cualitativo precisamente debido a su naturaleza subjetiva» (p. 150), esa naturaleza subjetiva también evidencia los vacíos.

Graizer (2010) propone como riesgoso no considerar los contextos de aquellos acontecimientos que ocurren y que, en este caso, podrían pensarse como contexto de la práctica. Trasladando la idea: ¿es la práctica educativa una práctica más?, ¿cuál sería el riesgo de considerar que lo que sucede dentro de lo que tradicionalmente consideramos *la práctica* y sus relaciones con el *afuera* responden a fenómenos propios de la organización?, ¿o fenómenos sociales? Una institución educativa no es una institución más y conviene contemplar los contextos de aquello que en un recorte más estático suele asociarse con la práctica educativa en sí misma.

En cuanto a la observación, además de recopilar «información de datos sobre comportamiento no verbal» (Corbetta, 2007, p. 304), lo verbal en el aula también brinda información relevante y en este caso, particularmente, refiere a mirar y escuchar el modo en que se relacionan sujetos adultos que son trabajadores y que además vinculan permanentemente lo aprendido con su contexto laboral, todo lo posible dentro de la selección que evidentemente no permite observar todo, pero sí permite observar en diferentes planos lo posible dentro de lo significativo para el caso. Se hace referencia entonces a una descripción más sustantiva, que implica además dar lugar a ciertas interpretaciones y considerar el contexto y la red de relaciones presentes.

Respecto a la formación técnica o profesional universitaria, el docente transmite con confianza y claridad para los estudiantes sus conocimientos acerca del tema. Existe un vínculo de confianza que hace que los estudiantes planteen dudas con naturalidad. Ante nuevas dudas, el docente utiliza otros recursos como la pizarra y nuevas formas de enseñar. Un participante expresa: «Lo que representas es parte del programa...» y el docente responde: «Ta bien, pero ahí quedó algo confuso». Explica de otra manera, escribe en la pizarra.

Respecto a experiencias de actualización por medio de cursos y por el impacto de su actividad en su empresa privada, el docente menciona experiencias de su empresa y los cursos que verán en el mundo productivo. Refiere a una experiencia de actualización de hace casi diecisiete años y, aparte de eso, lo que vive en su empresa privada. No se refiere a ningún otro curso de actualización. Respecto al vínculo existente entre la importancia de la actualización de saberes y la demanda del mundo productivo, el docente cuenta historias de casos reales, de soluciones que ellos —los docentes— deberán ofrecer a casos reales que ocurren en el mundo productivo hoy: «Una persona que entra a la casa y pone la alarma...».

Aunque desde el discurso docente no emergen nuevos elementos de cursos recientes de actualización, tal como el docente referente había mencionado previamente en la entrevista, el clima de aula parece evidenciar que los conocimientos que el docente ha transmitido y transmite en clase —mediante la teoría y casos prácticos— son aplicables a la práctica de aquellos estudiantes que ya trabajan en el medio. Ellos traen al aula casos prácticos que debieron enfrentar y suelen recibir una respuesta; traen también noticias de haber resuelto otros casos con los conocimientos adquiridos en aula. El docente además se compromete a traer para la próxima clase información de aspectos que son de interés de los estudiantes para su práctica laboral actual, que están incluidos en el programa, pero que demandan más profundidad para su resolución.

Respecto a la implicancia de un perfil de no egresado de formación docente como aspecto que emerge en todos los discursos de los docentes entrevistados, las dificultades se asocian a la heterogeneidad de participantes: en este curso son 12 participantes, cinco de apariencia más joven y los otros siete mayores de cuarenta años; todos adultos, de clase trabajadora, género masculino; no hay presencia de participantes

mujeres en el aula. Algunos tienen dificultades vinculadas a la heterogeneidad, pero respecto al uso de la tecnología. Uno de los participantes le comenta al docente que llegó a desinstalar el control lógico programable (PLC) de su equipo personal en domicilio, porque le daba error y no lograba resolverlo. Entonces tocando fue probando y logró desinstalarlo o cree haberlo hecho. El docente indaga desde el diálogo y reconoce que no era un problema de instalación, sino del código por licencia, que se resolvía ingresando la clave que les había proporcionado.

Como expresa González Rey (2013), en su ciclo vital un sujeto en acción es un sujeto en relación, con las complejidades que eso conlleva. Se cree que en tanto el docente de educación de personas jóvenes y adultas es un sujeto permanente de educación, desde esa misma existencia y condición plantea necesidades, intereses y complejidades. El acercamiento y la escucha habilitan la oportunidad de reflexionar para dar respuesta también a las necesidades del sistema actual de educación, con sus respectivas complejidades.

Conclusiones

Corbetta (2007) expresa que la síntesis y la utilización de la información relevada a partir de los métodos cualitativos de investigación son fundamentalmente unitarias.

A continuación, se presentan algunas conclusiones.

Respecto a instancias de actualización de saberes específicos de los cursos que dicta, la mayoría de los docentes no ha realizado cursos recientemente, incluso dos de los docentes refieren a experiencias de más de quince años atrás. Reconocen que en parte logran actualizar sus saberes por medio del estudio de manuales vinculados a la tecnología y de su experiencia laboral en su empresa privada, a partir de la cual los saberes son recontextualizados en el aula. Como medio de actualización de saberes, se menciona también la práctica informal de *googlear* (videos, entre otros).

Respecto a instancias de actualización de saberes desde lo pedagógico, ninguno de los docentes entrevistados es egresado de formación docente ni ha realizado cursos pedagógicos recientemente. Se menciona que desde la institución donde se desarrolló la experiencia no se han promovido cursos de actualización para docentes, no hay talleres sobre pedagogía y menos en la especificidad de educación de adultos. En su mayoría, reconocen que lo que han aprendido lo aprendieron desde su experiencia en el aula. Sobre esta preocupación que se tiene respecto al agente de la educación de personas jóvenes y adultas como sujeto permanente de EPJA frente a la legitimación de saberes, se propone establecer mecanismos y promover instancias para profundizar la temática desde la academia.

Esta experiencia de participar en el EFI ha sido muy significativa para visualizar y comprender mejor algunos aspectos vinculados a las prácticas pedagógicas en clave de EPJA y reflexionar sobre la importancia del contexto, la movilidad y la riqueza de

los límites contextuales, y cómo es posible y significativo considerarlos para el análisis de las prácticas pedagógicas.

Se destaca además la necesidad de la participación de estudiantes así como de egresados de la Licenciatura en Educación en estas temáticas. A modo de reflexión, fuera de la grabación el docente entrevistado 1 expresó su interés en que estudiantes de la Licenciatura en Educación participen de instancias similares, pero que luego vuelvan como profesionales egresados a ayudar porque hay mucho por hacer en la institución.

En su momento, por medio del informe final del EFI, se propuso a la cátedra que ofrezca un taller anual no solo para favorecer a los docentes de la institución en sus inquietudes e intereses aún no resueltos, sino también para ayudar a sostener el vínculo entre la universidad y la institución que desde el año 2018 en adelante ha resultado significativo para ambas partes. Se hace referencia a un taller anual sobre EPJA para apoyar lo pedagógico y que además haga énfasis en la importancia de actualizarse en contenidos; para el caso específico de la institución, contenidos vinculados a los cursos que dicta, cursos que reciben demandas del mundo productivo en constante transformación. Se cree que el diseño del taller podría ser elaborado en un curso del seminario en docencia a partir de la información relevada en los EFI precedentes, en un curso de verano de la FHCE o en una próxima propuesta de EFI.

Otro aspecto a considerar es el tema de la actualización docente en saberes y analizarlo en relación con el equipo de la gestión, con quienes hubo poco vínculo en este EFI —por el alcance y la propuesta de 2019— para conocer el sistema actual vinculado a la documentación al respecto; es decir, la existencia o no de un archivo con legajos docentes, con un procedimiento claro y sistematizado de recepción de copias por cursos de actualización realizados, etc. También, acceder a información sobre los esfuerzos pasados y presentes para reunir esa información, y los desafíos que esto implicó. Averiguar cómo discuten ellos un sistema para que eso suceda y en qué nivel de discusión se encuentra. ¿Existe un reglamento docente que incluya la responsabilidad o las oportunidades de formarse y comunicar esos cambios? ¿Hay algún plan? ¿Cuál es el alcance referente a la responsabilidad de la institución para promover la educación permanente de sus docentes?

Graizer (2010) expresa en su texto algunos focos de debate. De su propuesta se destaca interesante el énfasis que otorga a la noción de lo no acabado, de lo que demanda investigación, de un continuar en busca de mayores o mejores alternativas. Frente a esto, es importante adquirir cierta rigurosidad y a la vez cierta sensibilidad, que otorga sentido y a la vez produce conocimiento. Caamaño y Heuguerot (2017) plantean una diferenciación entre los institutos de formación docente —más centrados en el rol dentro del aula—, que habilitan una especialización desde la práctica vinculada a aspectos pedagógicos y didácticos favorables para la educación en la universidad, y la universidad como capaz de aportar desde sí aspectos en investigación y extensión que son poco conocidos en profundidad y practicados en los institutos. Desde el

análisis que ellas proponen, por medio de este artículo se intenta, además, reflexionar en la experiencia del EFI acerca de otras docencias que aparecen en perfiles de docentes que no son egresados de institutos de formación docente, pero que tampoco son todos egresados universitarios ni docentes universitarios, y que, en definitiva, abren el abanico a nuevas inquietudes de análisis y al aporte de otros posibles actores que hacen docencia.

Se cree además que todos los interesados en la temática de docencias conllevan una enorme responsabilidad en comprender lo viejo y aventurarse a nuevas formas de concebir las docencias con sus relaciones y aportes tanto individuales como colectivos. ¿Por qué se hace referencia a la inmensidad de la responsabilidad? Como expresa Papert (1981) «lo que un individuo puede aprender, y cómo lo aprende, depende de qué modelos tiene disponibles» (párr. 5). En este sentido, el docente de educación de personas jóvenes y adultas como sujeto permanente de educación aprende en función de los modelos disponibles y sus elementos constituyentes, tanto desde los saberes específicos a los cursos que dicta como en relación con saberes desde lo pedagógico. ¿Cuáles son los modelos disponibles de docencia?, ¿qué hacer frente a la apropiación o no de esos modelos?, ¿cómo dialogan los actores en su formación y práctica profesional? son algunas interrogantes que habilitan esta apertura a seguir dialogando.

Es así que tanto en el rol docente como en su relación con otras docencias, se enfatiza la noción de «reflexividad» de Perrenoud (2010), quien expresa: «Un practicante reflexivo no se contenta con lo que ha aprendido en su formación inicial ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica. Revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos» (p. 42). Es necesaria la apertura a la transformación y, tal como menciona Perrenoud (2010), desarrollar una práctica reflexiva demanda un ajuste de los esquemas de acción y, entre otros aspectos, de un saber integrado y actualizado que permita comprender y dominar otros problemas profesionales.

Referencias bibliográficas

- ACHILLI, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- CAAMAÑO, C. y HEUGUEROT, C. (2017). *Caleidoscopio y docencia. Historia de un espacio de formación y voces de los estudiantes*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- CORBETTA, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- DUBS DE MOYA, R. (2000). La formación del docente de una educación técnica competitiva. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 1(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41010205.pdf>
- GONZÁLEZ REY, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, (11), 19-42. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4763/476348374001.pdf>

- GRAIZER, O. (2008). Gobierno de la relación educación y trabajo: Arenas de recontextualización. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2(2), 47-62. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3175/pr.3175.pdf
- GRAIZER, O. (2010). El gobierno de las organizaciones educativas, el gobierno de la educación. Apuntes para su estudio. *Itinerarios educativos*, (4), 69-82. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/3926/5960>
- HEUGUEROT, C. (2015). *Educación técnica y desarrollo en Uruguay. Un análisis psicosociológico de la reforma de 1997 en UTU*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- HEUGUEROT, C. (2018, noviembre). *Riesgos y desafíos de la docencia universitaria en tiempos hipermodernos*. Ponencia presentada en la 8.ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires.
- IMBERNÓN, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En A. Gómez y J. M. Escudero Muñoz (Coords.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas* (pp. 231-244). Barcelona: Octaedro. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_en_la_globalizacion_y_la_sociedad_del_conocimiento_imbernon_f.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay*. (Tomo. 1: Educación Pre primaria, Primaria y Media). Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2020-01/A%20140%20a%C3%B1os%20de%20educacion%20del%20pueblo.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2019). Educación no formal. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/educacion-formal>
- NEUFELD, M. (1996). Acerca de antropología social e Historia: una mirada desde la antropología de la educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 17. Recuperado de <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/498>
- NIEVA CHAVES, J. y MARTÍNEZ CHACÓN, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&tlng=es
- PAPERT, S. (1981). *Desafío a la mente. Computadoras y educación*. Buenos Aires: Ediciones Galápagó. Recuperado de: <https://tekberriak.files.wordpress.com/2012/09/desafio-a-la-mente.pdf>
- PERRENOUD, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- SANJEK, R. (1991). The ethnographic present. *Man*, 26(4), 609-628. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2803772>
- SAUTÚ, R., BONIOLO, P., DALLE, P. y ELBERT, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013-2014. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>