

Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica

En este artículo presentamos algunas de las relaciones encontradas entre las concepciones de los docentes de una escuela primaria para jóvenes y adultos, con las prácticas que promueven a partir de ellas. Trabajamos con maestros y maestras de una escuela de la periferia de la ciudad de Resistencia (Chaco, Argentina), quienes voluntariamente fueron entrevistados en profundidad. Desde el discurso, los y las docentes atribuyen a sus alumnos rasgos cargados de prejuicios que resaltan sus carencias, ubicándolos en una posición determinista que obtura las posibilidades de aprendizaje y la riqueza del sentido de la educación. Expresan una sensación de desasosiego frente a una situación que los desborda, infiriendo que la relación pedagógica se asienta sobre vínculos de contención o de rechazo.

Esto se visualiza en propuestas didácticas intuitivas con una rudimentaria fundamentación pedagógica, sin potencia para orientar a los alumnos hacia aprendizajes significativos vinculados a la inclusión social, a la participación ciudadana, y a su inserción en el mundo del trabajo.

PALABRAS CLAVE: Educación básica, investigación educativa, estrategias educativas.

Conceptions and practices of youth and adult basic educators

Some relationship found between the conceptions of youth and adults primary school educators, and their practices, and what it is promoted are presented in here. We work with teachers of a peripheral area school of Resistencia (Chaco, Argentina), who volunteered were interviewed.

From the speech, educators have prejudices of their students, show their shortcomings and put them in a deterministic position, limiting their possibilities of learning and the power of the meaning of education. They express a feeling of uneasiness in front of a situation that overwhelms them; in this sense we infer that the pedagogical relationship is based on containment links or rejection.

This is manifested in intuitive teaching proposals with a rudimentary pedagogical basis, without power to guide students towards meaningful learning related to social inclusion, citizen participation, and their integration into the world of work.

KEYWORDS: Basic education, educational research, educational strategies.

* Especialista en Formación de Formadores. Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, Chaco. Argentina. CE: gblazich@yahoo.com.ar

** Magister en Docencia Universitaria. Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, Chaco. Argentina. CE: marianaceciliaojeda@gmail.com

Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica

■ GLADYS SUSANA BLAZICH Y MARIANA CECILIA OJEDA

1. Introducción

En este artículo presentamos algunos resultados de una línea de investigación que se inició en 2010 con el proyecto de investigación “Las concepciones de los docentes de las escuelas primarias para jóvenes y adultos de Resistencia respecto de sus estudiantes”¹ (009/09 Secretaría General de Ciencia y Técnica SGCyT), y que continúa en 2012 y hasta la actualidad, con el proyecto “Lo que dicen, piensan y valoran las/os docentes sobre sus estudiantes. Vinculaciones entre las concepciones docentes y las características de los estudiantes jóvenes y adultos de nivel primario en una escuela de Resistencia, Chaco, Argentina (013/11 SGCyT).”² Los proyectos se inscriben en el marco del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional del Nordeste.

Focalizamos nuestro trabajo en una escuela primaria para personas jóvenes y adultas de la zona sur de la ciudad de Resistencia, Chaco (Argentina). En un primer momento, los objetivos fueron conocer las concepciones de los docentes respecto de los estudiantes jóvenes y adultos que asisten a escuelas primarias; se amplió en el curso del trabajo a sus ideas sobre los vínculos pedagógicos y la función del educador. También consideramos identificar los criterios metodológicos puestos en juego por los y las docentes al diseñar la enseñanza, ya que supusimos que sus concepciones inciden en las decisiones metodológicas y en la forma de enseñar a un grupo de personas que provienen de situaciones vulnerables.

En esta etapa, marcados por la potencia de la investigación educativa, nos abocamos a trabajar conjuntamente con las y los docentes, distintos ejes de significación que surgieron del estudio previo. Es así que nos propusimos analizar —docentes e investigadores— las concepciones que maestros y maestras tienen sobre sus estudiantes, para ponerlos en relación con las condiciones reales de esa población surgidas de una encuesta.

1 Directora del Proyecto: Profesora Hilda Santos. Universidad de Buenos Aires (UBA).

2 Las autoras son Co-Directora y Directora del proyecto, respectivamente.

Este artículo avanza en la elaboración de categorías de análisis que emergen de los discursos de los docentes sobre sus alumnos, sobre su función pedagógica, y recupera las características que adquieren las propuestas didácticas que desarrollan cuando enseñan.

2. Develando la escuela y sus actores

La escuela está ubicada en la zona sudoeste de la ciudad de Resistencia (Provincia del Chaco, Argentina) y rodeada de barrios habitados por personas que económicamente pertenecen a clase media-baja y baja; se sitúa cercana a asentamientos y barrios de planificación social (Planes de Viviendas financiados por el Instituto Provincial de Vivienda IPDUV). El establecimiento ocupa toda una manzana y posee una biblioteca escolar con horario extendido.

La institución educativa para jóvenes y adultos se denomina Escuela Primaria para Adultos (EPA) y se organiza en una sede central y seis anexos.³ Cada anexo es una unidad educativa dependiente administrativa y pedagógicamente de la sede central, pero que funciona en otro edificio/local/salón cedido por alguna organización de la comunidad.

La sede central desarrolla sus actividades en horario vespertino, es el centro administrativo de la institución y asiento de la dirección de la escuela. El edificio pertenece a una escuela primaria común que funciona en los turnos de mañana y tarde; pero en esos mismos horarios la institución destina un salón en cada turno, para que también se lleven adelante las clases de dos de los anexos de la Escuela para Personas Jóvenes y Adultas.

Los otros cuatro anexos formalizan sus tareas en instalaciones facilitadas por organizaciones sociales, políticas y religiosas ubicadas en distintos barrios de la ciudad, cercanos a la edificación escolar central.

Como dimos cuenta en un trabajo anterior (Blazich *et al.*, 2012) al establecimiento y sus anexos asisten 245 alumnos/as, cuyo mayor número (78) se concentra en la sede central. Cabe destacar que como en todas las escuelas para personas jóvenes y adultas, la matrícula es muy variable a lo largo del año, ya que entre otras razones personales de las y los alumnos, permanentemente se incorporan nuevas personas y abandonan otras tantas. Las edades del grupo de estudiantes oscilan entre los 11 y 60 años. Con respecto a la edad mínima de ingreso a esta modalidad, la normativa la fija en los 13 años, pero la institución los/las acepta desde edades menores sin formalizar su inscripción. Esta decisión responde —según manifiestan las autoridades de la misma— a una medida de retención educativa para su posterior inserción en el sistema formal de educación. Es notorio también que la escuela atiende otras situaciones como la de alumnos/as con capacidades diferentes que se insertan en la misma, tratando de iniciar y completar la escolaridad primaria.

La planta docente se compone de una directora, una secretaria y 14 docentes: tres de ellos dictan materias especiales (Tecnología, Actividades Prácticas y Educación Física). La mayoría es de sexo femenino y posee título de nivel terciario entre los que predomina el de profesor de enseñanza primaria. La trayectoria docente en este grupo es variada porque algunos tienen mayor antigüedad y

³ Los seis anexos desarrollan sus actividades en la modalidad "aula múltiple"; cinco de ellos con un único docente para los cuatro ciclos, es decir que en una misma clase se integran estudiantes del primero al cuarto ciclo; en el sexto se agrupan en dos aulas —una para los alumnos del primero y segundo ciclo y la otra para los del tercero y cuarto— con un docente respectivamente.

otros recién se inician; asimismo, la mayor parte tiene experiencia en esta escuela pero también en otras primarias comunes, aunque igualmente hay casos que trabajan, por ejemplo, en educación intercultural bilingüe o en otros niveles educativos.

Fueron ellos los que con sus relatos se constituyeron en las fuentes de información de la que partimos para la producción de datos. Entrevistamos en profundidad a 12 maestros y maestras que voluntariamente accedieron a participar de ellas.

En esta instancia del trabajo de investigación, los relatos escritos fueron organizados por el equipo de investigación y entregados a los entrevistados para proseguir con el análisis. Las producciones que emergieron de ellos también fueron compartidas con el grupo. La sistematización consistió en la categorización proveniente de la información empírica, que tematizada en sus aspectos recurrentes comunes al grupo, y en aquellos que se distinguían, componen un cúmulo de categorías de análisis. Aquí compartimos algunas de las que consideramos más significativas y centrales en nuestro objeto de estudio.

3. Herencia y permanencia. Las concepciones de los educadores y educadoras

Para Messina (2002: 6) la educación de adultos ha sido desde sus orígenes un espacio en permanente redefinición de sus fronteras, un lugar contradictorio, tensionado, tanto propicio para la promoción de nuevas oportunidades para los grupos marginados y la experimentación de nuevas prácticas, como para la reproducción de prácticas escolarizadas y para una degradación y empobrecimiento de esas prácticas.

La educación para personas jóvenes y adultas históricamente se constituyó como un ámbito específico para atender las demandas de destinatarios que se encuentran excluidos del sistema, principalmente adultos y jóvenes que carecen del nivel educativo básico. Llamada también “la otra educación” ha estado signada por el principio de la “compensación” y la “reparación” social, referido principalmente a la escolaridad no alcanzada por una parte de la población adulta (Messina, 2002: 6-7; Rodríguez, 2008: 31-33).

Estas condiciones de origen parecen sostenerse y profundizarse en el tiempo modelando, entre otras, a las instituciones y a sus actores. Para Dubet (2002: 364) “la experiencia se estabiliza alrededor del oficio” [y justamente el oficio] “sea adquirido en la formación o resultado de la experiencia acumulada [...] reposa sobre concepciones compartidas, las cuales se encuentran en el meollo de la identidad de todos”.

De esta manera, se van configurando en los y las docentes de esta escuela ciertos rasgos de los cuales pretendemos dar cuenta en este trabajo, a través de los discursos de maestras y maestros.

3.1 Discursos sobre los y las estudiantes

Durante las conversaciones entabladas en las entrevistas, los y las docentes refirieron constantemente a sus alumnos y alumnas develando en sus palabras sus preocupaciones sobre ellos y sus situaciones sociales, económicas, familiares y personales.

En primer lugar, advertimos que hacen una diferenciación en la población de jóvenes, señalando sus problemas y posibilidades de insertarse en la escuela; distinguen un grupo de adultos que trabaja y un grupo de adultos mayores; también consideran a los niños que tienen edad escolar pero fueron excluidos de la primaria común, y señalan algunos casos de personas con discapacidades.

Cada uno de esos grupos tiene sus características particulares y les atribuyen valoraciones diferenciadas. Al respecto dicen:

Generalmente el chico joven le pone muy poco interés al estudio. Los más grandes generalmente vienen porque quieren aprender... Los adultos son constantes, quieren aprender, tienen voluntad para venir, hacen su sacrificio para venir. (Maestro S.).⁴

El viejito...busca primero la contención y después el aprendizaje. En el caso de los adolescentes, por ejemplo, yo tengo uno en mi grupo que quiere ir a la secundaria y después quiere estudiar para policía. Pero otros quizás vienen porque el papá los manda o porque están cobrando la Asignación Universal por Hijo. En principio vienen por obligación y segundo para aprender. (Maestra R.).

Tengo un grupo muy diverso acá, tengo chicos de, tres adolescentes después tengo personas mayores y tengo también personas con educación especial. (Maestra J.).

Yo tengo un alumnillo que iba a la escuela común en donde la maestra lo trataba mal, porque claro, es el "no sabés, no entendés, no servís". (Maestra R.).

Al describir a los grupos surgen comparaciones, diferencias en sus posibilidades e intereses y expresiones respecto de ellos que podrían estar orientando a los docentes en sus prácticas y sus relaciones pedagógicas. Así, es posible pensar que en las mismas inciden valoraciones que no siempre son potenciadoras de los procesos pedagógicos de estos sujetos. Por otra parte, la diversidad de destinatarios complejiza la tarea docente promoviendo prácticas de enseñanza diferenciadas que muchas veces van en detrimento de los rendimientos y logros.

En un trabajo anterior decíamos que "la concepción de enseñanza parece fundarse en la percepción de alumnos situados como actores sociales, trabajadores no calificados, desocupados, jefas de familia, adolescentes expulsados de otras instituciones educativas, etc." (Blazich *et al.*, 2011: 7). En esta dirección expresan que una de las mayores problemáticas escolares que acarrea esta circunstancia de vida de los y las alumnos/as es la falta de constancia en la asistencia que indefectiblemente lleva a la deserción. Exponen que se produce una discontinuidad en el proceso de aprendizaje, que a su vez se vincula con la falta de asimilación de contenidos por "problemas de aprendizaje". Agregan que colabora con esta situación la carencia de recursos materiales para trabajar, dado que el Estado no los provee y las y los estudiantes no los pueden costear.

Un sector vulnerable

Los jóvenes son el sector que genera mayor inquietud dados los problemas con los que los describen: alcoholismo, drogadicción, delincuencia, abandono familiar, desocupación, limitaciones económi-

⁴ Todos los fragmentos de los relatos de los y las maestros/as entrevistados serán referenciados, a partir de aquí, indicando el género del profesional y la inicial de su nombre.

cas o afectivas, baja autoestima. Estos calificativos señalan carencias y dejan ver expresiones que limitan las posibilidades de mejorar social y escolarmente.

Las palabras de una maestra pueden ser ejemplificadoras de esta postura:

Vos le ves un chico bien vestido, y está con esa droga, con el alcohol, vienen borrachos... y ellos están idos, no están en la clase, no les deja nada...

Ellos son adictos alcohólicos porque los padres lo son, tienen la misma, maman de lo mismo.

[...] esos valores familiares que uno tiene, tiene que ver como persona, vos mismo, de tu familia, ellos no tienen nada [...]. (Maestra M.).

En este caso como en algunos otros, observamos que se atribuye el límite al entorno familiar y social. En este sentido, pareciera que los liberan de la “culpa de ser así”, responsabilizando a la familia, a los adultos. En discursos similares a este no aparece la figura del Estado o de la sociedad, como parte del complejo escenario de esta problemática social de exclusión y marginación de la que forman parte estos jóvenes. “Igualmente aquellos que se muestran interesados después el entorno los limita... No es su culpa, te parte el alma porque pensás “pobre chico, qué juventud que se está perdiendo y es el futuro de nuestro país”, es una generación perdida.” (Maestra R.).

De acuerdo con Maimone y Edelstein (2004: 45) parecería que las y los maestros realizan

[...] diagnósticos que apelan fundamentalmente a la carencia de la población estudiantil proveniente de sectores populares, fuertemente sesgados hacia aspectos psico-socioeconómicos evaluados desde parámetros externos al propio grupo. Con tales instrumentos, se hace prácticamente imposible registrar los recursos y habilidades que poseen, las herramientas que construyen o los modos con que operan.

En contraposición hallamos algunos casos de docentes que manifiestan algunas potencialidades de los estudiantes (en su mayoría se refieren a los varones jóvenes en estas situaciones de desamparo y marginalidad): tienen interés, se comportan correctamente, “no tienen la culpa”. Pero también algunos expresan una actitud de recelo frente a sus comportamientos dejando ver una postura negativa frente al otro: “las personas los miran con sospecha”, “no son bebés de pecho... Odian a la policía”

Podríamos inferir que en todas las posturas relevadas subyace una expresión que pareciera de desasosiego, de desaliento que los angustia y preocupa en su tarea cotidiana, en su trabajo y en relación a los proyectos de vida de sus alumnos y alumnas.

3.2 *Las emociones y el trabajo docente*

Otra de las categorías estructurantes de este estudio como de otros que refieren a la educación de jóvenes y adultos actualmente (Toubes y Santos, 2005: 1; Gómez, 2008: 3; Rodríguez, 2009: 3; Rumbo, 2010: 2), aborda al docente en tanto aquel que tiene la tarea de promover una relación pedagógica con el educando que resignifique los conocimientos de la cultura y de la sociedad a la que pertenecen. ¿Cómo es llevada a cabo esta tarea en el ámbito específico de la educación para personas jóvenes y adultas? Concretamente y frente a este escenario que plantean los sujetos entrevistados

¿cómo sienten maestras y maestros de esta EPA su profesión, su trabajo en la cotidianeidad? “Marginal, compensatoria, selectiva y segregada: estos atributos se conjugan y definen un espacio para la educación de adultos” (Messina, 2002: 9). En palabras de los maestros y maestras detectamos la misma tensión que identifica Messina, cuando define a la educación de jóvenes y adultos; así los sujetos expresan sus concepciones acerca del ser docente en este ámbito educativo. Explicitan el esfuerzo, el tiempo de trabajo y el costo emocional, afectivo y psíquico que les causa el trabajo en la escuela con jóvenes y adultos pero, a la vez, les da gusto y satisfacción el ejercicio de la docencia y expresan el amor a la profesión. Una de las maestras dijo “siempre me gustó. Me gusta lo que hago”; otra que: “ser docente significa tener amor por la profesión.”; a la vez, un maestro indicó que: “el trabajo con adultos es mucho mayor.” y una docente agregó: “por eso les digo que lo extra pedagógico tiene mucho que ver con la educación de adultos.”

El trabajo de adultos te tiene que gustar realmente lo que vos haces... creer en la capacidad de resolver situaciones, el adulto no te espera, el adulto quiere la respuesta a un problema, tener la capacidad de resolver, de guiarlo, guiar al alumno a resolver el problema, y eso es un trabajo mucho más comprometido... su responsabilidad como docente es doble.

[...] tenés la obligación moral... y ética... de hacerte cargo [...]. (Maestra M.).

Leemos en estas líneas la tensión entre el gusto y los valores que implica ese oficio para ella/os: la solidaridad, la responsabilidad y el compromiso atribuidos a la tarea lo perciben con mayor énfasis que en otras circunstancias. En el primer relato, se agrega la competencia específica que adquiere la función pedagógica del docente: resolver situaciones problemáticas de los sujetos de la educación, orientarlo en esos problemas con solvencia para ofrecerles caminos de soluciones certeras. Si bien no especifican qué tipo de problemas se plantean, podríamos inferirlos de la situación de vida que en el apartado anterior describimos, que trata aquellas problemáticas de la vida cotidiana que aquejan al joven y al adulto en los planos social, económico, laboral, familiar y educativo.

[...] por eso no comparto la idea que circula por ahí de que el maestro de adultos no trabaja. Yo trabajo en primaria común y en adultos sé que si uno se lo toma con seriedad y respeto hacia los alumnos, tiene que hacer una tarea diferenciada. Uno tiene que sentarse con el alumno y ver cuál es la actividad para cada uno. A veces tenés que parar la clase y escuchar los problemas personales de los alumnos. (Maestro S.).

Más que formar, contemos. Y hasta ahí nomás, porque sinceramente la función docente nos cuesta mucho llevarla a cabo. Porque muchas veces es frustrante por los resultados que uno ve en nuestro nivel. Los resultados son bajos a nivel aprendizaje. (Maestro E.).

Orientar, contener, atender en forma personalizada conlleva un esfuerzo que los diferencia de otras relaciones pedagógicas. Más adelante nos detendremos en analizar las particularidades del rol y la función docente. “Yo quiero que sepan leer y escribir... tengo la práctica antigua de la docencia, soy así... si no haces lo que yo te digo te vas... en definitiva el maestro sabe lo que tiene que hacer y tiene que decir”. (Maestra M.). “No podés venir y ser como las maestras de antes”. (Maestra N).

Las primeras dos expresiones denotan la permanencia de una visión de la docencia como tradición de disciplinamiento y de enseñanza básica propia de los objetivos de aquella educación prima-

ria normalista (Davini, 1995: 22), que obtura toda reflexión sobre la práctica. Mientras que la tercera voz justamente cuestiona esa postura dado que se requiere de otro posicionamiento y concepción de la educación, acorde con las finalidades específicas de la educación, de la escuela y de los sujetos. “Tenemos que remar contra la corriente y sembrar semillas en tierra árida. Y si prende una o dos semillas de las cien o mil que tiramos, tenemos que estar contentos”. (Maestro E.).

Esta expresión daría cuenta de la misión que tiene el docente de sembrar en “otros” que son tierras áridas. Sembrar conocimientos, valores, cultura en aquellos que no los tienen... y sólo en algunos “germina”. Es una misión loable pero a la vez riesgosa si se entiende desde el sentido “civilizador” y no “liberador” tal como nos planteara Paulo Freire a través de toda su obra.

3.3 Los roles asumidos, las tareas cumplidas

Con el fin de indagar en el desarrollo de su tarea y relacionado con los sentidos atribuidos al rol docente, cabría preguntarnos ¿qué hacen, qué función cumplen los y las maestros y maestras?

Las y los entrevistados mencionaron algunos roles y funciones: “un trabajo de asistente social muchas veces”; “tenemos que ser psicólogas, tenemos que ser madres”; “yo soy una mediadora entre los contenidos [...]”. Así emergen roles múltiples: contenedor, asistente social, consejero familiar y personal; psicólogo, madre y también mediador pedagógico.

Entre las actividades con las que significan esas funciones están la de escuchar, explicar lo que tienen que hacer, dar cariño, adaptarse al otro, tener paciencia. Esto implica involucrarse afectivamente con las situaciones personales y a veces con las problemáticas de las y los alumnos. “Si bien uno hace un tipo de contención acá... trato de no involucrarme pero por ahí no puedo”. (Maestra M.). “Yo trato de cubrir todas esas carencias que ellos tienen, tratarlos con cariño, explicarles los temas con paciencia, si tengo que explicarles mil veces lo hago”. (Maestra R.).

Queremos señalar con estas referencias el riesgo que conlleva la confusión del rol pedagógico en la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) cuando no está clarificado el sentido y el objetivo de la educación y del proyecto de la escuela. “Somos referentes de los alumnos, somos figuras que estamos siempre acá, saben que nos encuentran acá. Somos los referentes más continuos”.

Con ello pareciera retornar aquella imagen del maestro misionero, del modelo ejemplar a seguir que es característica de la tradición moralizadora —normalizadora— (Davini, 1995: 26). Es decir, se hace pie en la dimensión afectiva y altruista de la profesión que, en los orígenes del sistema educativo, estuvo vinculada a una política del Estado en particular. Sin deslegitimar esta dimensión, señalamos que no es la única ni la que define la tarea, aunque por ello no deja de ser valiosa (Alliaud y Antelo, 2009: 83). Del mismo modo, reconocer las grandes mutaciones que han sufrido los contextos y los sujetos donde y con quienes trabajan los docentes.

4. El ejercicio de la enseñanza. Entre las concepciones y las condiciones

En trabajos anteriores planteábamos la heterogeneidad natural presente en las instituciones educativas para personas jóvenes y adultas, reflejada no sólo en las diferentes historias personales y educa-

tivas sino también en la organización institucional y en los procesos sociales que se producen en las mismas (Blazich *et al.*, 2010: 8; Guarino *et al.*, 2011: 6), condición que promueve prácticas diversificadas.

Las y los docentes de esta escuela realizan una multiplicidad de tareas vinculadas con el desarrollo de las clases y otras, de tipo extra-curricular como recorrer las casas de las y los alumnos para integrarlos a la escuela o de contención afectiva y asistencia social basadas en el diálogo, el consejo o la orientación personal o familiar.

Respecto de las clases, lo primero que surge es la provisionalidad de la tarea; relatan que nunca pueden prever de antemano qué contenidos trabajarán ni qué actividades propondrán en cada año lectivo. En este sentido, primero diagnostican y luego planifican; los contenidos y las actividades se van “adaptando todos los días”. Sostiene una maestra: “Entonces yo primero tengo que ver el grupo que a mí me toca y de acuerdo a ese grupo yo ahí recién tengo que ejercer mis actividades, o sea no puedo prever”. (Maestra J.).

Respecto del modo en que aprenden las personas jóvenes y adultas, algunos maestros y maestras sostienen que: “el adulto no aprende como el niño, entonces los mismos contenidos no podemos usar, no podemos usar la misma metodología, la misma bibliografía”. (Maestra G.) y que al seleccionar los contenidos “...primero le tenemos que explicar para qué le va a servir, que ellos entiendan”. (Maestra J.).

La sede central de la escuela cuenta con una biblioteca que provee algunos materiales para trabajar en el aula: películas, manuales y obras literarias pero lamentablemente destinadas a niñas y niños. Por lo que en general las y los docentes usan sus propios libros o eligen otros recursos alternativos como folletos de comercios y diarios, entre otros.

Al preguntarles si consideraban adecuados para personas adultas los libros usados, una docente respondió: “...son libros ya casi prácticamente para adultos, porque son de manualidades o de artesanías que únicamente los puede hacer un grande, no son para niños”. (Maestra Z.).

Respecto de otros recursos mencionan trabajar el mismo tema con fichas o con el pizarrón dividido según el grado de avance en el aprendizaje, apuntando fundamentalmente a la realización de actividades tales como responder cuestionarios, realizar crucigramas, resolver problemas y copiar, entre las más comunes.

Sin embargo, como reflexionábamos en una presentación previa, “los criterios metodológicos en el colectivo que investigamos, tienen un fuerte basamento en acciones pragmáticas que sirven para sostener la intervención pedagógica de las/os docentes y la toma de sus decisiones” (Blazich *et al.*, 2011: 8).

En general todas/os coinciden en que la principal tarea que realizan tiene que ver con la autoestima de las/os estudiantes “...con la valoración, que ellos vuelvan a recuperar, a valorarse a ellos mismos, no solamente trabajamos lo que sea contenidos, sino sentimientos sobre todo”. (Maestra G.).

5. La educación de jóvenes y adultos y el mundo del trabajo

Un tema crítico es la preparación para la inserción o permanencia de las/os estudiantes en el mundo del trabajo. Anteriormente (Blazich *et al.*, 2011:7) sosteníamos que en estas escuelas prácticamente no se realiza este tipo de formación, aunque las y los maestros reconocen hablar del tema “el docente

se pasa las tres horas y media hablándoles de que tienen que estudiar, para mañana tener un buen trabajo". (Maestra R.).

Identificamos sólo dos situaciones en donde las/os docentes intentan realizar una vinculación. El primer caso refiere a dos maestras que elaboraron una estrategia conjunta para entrenarlos: "Nos poníamos en el rol de que los íbamos a tomar para algún trabajo y les hacíamos preguntas. Al principio costó un montón porque no te contestan". (Maestra M.). El otro refiere a otra maestra que les brinda algunas herramientas para conseguir algún trabajo, aunque sea de baja cualificación "Yo les doy desde comportamiento social, cómo responder en la mesa, cómo comportarse en una mesa y cómo servir en una mesa, y tengo alumnas que están trabajando de mucama y algunos de mozo... y esto les sirve". (Maestra Z.). De acuerdo con Dubet (2002: 348) "Los propios profesores hacen del trabajo un criterio esencial de justicia situándose, mucho más de cuanto creen, en una tradición filosófica liberal. Piensan que las desigualdades escolares son justas, tan pronto como éstas no sancionan más que las desigualdades en el trabajo que incluye a los alumnos en su tarea".

6. Conclusiones

Las palabras que maestros y maestras nos fueron expresando durante las distintas visitas a la escuela y las entrevistas, versaron sobre la educación de jóvenes y adultos, sobre las/os alumnas/os y su tarea, dando cuenta de sentidos mucho más profundos que los pronunciados.

Respecto de las dificultades que encuentran en la atención a las y los estudiantes, dejaron notar su preocupación señalando que las problemáticas pedagógicas provienen de problemas sociales mucho más hondos, que hacen que caractericen con calificativos deterministas a los sujetos y a sus circunstancias de vida.

Describen a sus alumnos con muchas necesidades afectivas, mal alimentados y sin contención familiar; manifiestan que muchos son drogadictos, alcohólicos o prostitutas, que siempre señalan una ausencia del padre. Y tanto estudiantes, maestros y maestras, en suma la escuela, los vive como tales. De esta manera la valoración que realizan sobre ellas y ellos, sienta sus bases en los aspectos que interfieren en el aprendizaje y no en las fortalezas para realizarlo.

Notamos un fuerte compromiso de las y los maestros para con su tarea docente, pero alertamos sobre una enseñanza que en muchos momentos reproduce valores hegemónicos con sentido moralizador, en desmedro de la problematización de las situaciones vitales en las que se encuentran. Esto se plasma en propuestas didácticas intuitivas con un sustento teórico rudimentario, que son resultado de la experiencia en la tarea a través de los años y no de una formación docente específica para trabajar con esta población. En este sentido, las mismas tienen poca potencia para generar aprendizajes significativos vinculados al desarrollo integral de los sujetos y a la transformación de su vida y de su entorno comunitario.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y E. Antelo (2009), *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires, Aique. Educación.
- Blazich, G., G. Guarino y L. Gómez Vallejos (2010), "El contexto, los sujetos y sus rasgos. El caso de una EPA en la Provincia del Chaco", en *Actas del I Congreso Internacional de la Cátedra Unesco de Educación de Jóvenes y Adultos*, Buenos Aires, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Programa de Hermanamiento e Interconexión de Universidades (UNESCO-UNITWIN). Disponible en soporte óptico ISBN 978-85-7745-550-8.
- Blazich, G., G. Guarino y L. Gómez Vallejos (2011), "Criterios metodológicos para la enseñanza ante la diversidad: el caso de una Escuela para Adultos en la ciudad de Resistencia, Chaco", en *Actas de las VII Jornadas de Investigación en Educación. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba: Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon" y Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Disponible en soporte óptico ISBN 978-950-33-0874-5.
- Blazich G., G. Guarino, L. Gómez Vallejos y P. Pujalte I. (2010), "La diversidad en las escuelas para jóvenes y adultos. Cuando la heterogeneidad marca un estilo". Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2011, Buenos Aires: Ministerio de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en http://www.adepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ADULTOS/RLE2817_Blazich.pdf (consultado el 12 de octubre de 2012).
- Blazich G., G. Guarino, L. Gómez Vallejos y P. Pujalte I. (2012), "Algunas aproximaciones a la educación primaria para jóvenes y adultos en la provincia del Chaco", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 34, núm. 1, enero- junio, 2012, pp. 22-33.
- Davini, M. C. (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Dubet, F. (2002), *El declive de la institución. Profesiones sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa Editorial.
- Gómez, M. (2008), *Formación de los educadores de adultos, requisito de la educación permanente*, Buenos Aires, Fundación Santillana, Universidad Nacional de San Martín, en [http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/observatorio/Microsoft%20Word%20-%20Versi%C3%B3n%20Final%20G%C3%B3mez%20\[1\].pdf](http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/observatorio/Microsoft%20Word%20-%20Versi%C3%B3n%20Final%20G%C3%B3mez%20[1].pdf). (consultado el 10 de agosto de 2012).
- Guarino, G.; G. Blazich y L. Gómez Vallejos (2011), "La territorialización de la experiencia educativa. El trabajo docente y su articulación con los movimientos sociales", en *Actas del Primer Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina. Trabajo y Formación docente en Argentina: debates sobre la política educativa actual*, Resistencia, Chaco, Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades. Instituto de Investigaciones en Educación. Disponible en soporte óptico ISBN 978-950-656-138-3.
- Maimone, M.C. y P. Edelstein (2004), *Didáctica e identidades culturales, acerca de la dignidad en el proceso educativo*, Buenos Aires, Stella -La crujía.
- Messina, G. (2002), *La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: El camino de la reflexión desde la práctica*, Pátzcuaro, CREFAL, en http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones/catedras_jaime_torres/catedra_2.pdf (consultado el 27 de marzo de 2007).

- Rodríguez, L. M. (2008), *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*, Pátzcuaro, CREFAL.
- Rodríguez, E. (2009), “Reflexiones en torno a la formación y la práctica de educadores de adultos”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 31, núm. 1, en http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2009/contrapunto/contrapunto_art1_p1.htm (consultado el 12 de marzo de 2010).
- Rumbo A., B. (2010), “La profesionalización de la educación de personas adultas”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm., 54/4, España, OEI, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3492Rumbo.pdf> (consultado el 4 de febrero de 2011).
- Toubes, A. y H. Santos (2005), *La formación de educadores de jóvenes y adultos en el contexto neoconservador*, Buenos Aires, mimeo.