

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

La diversidad en las escuelas para jóvenes y adultos. Cuando la heterogeneidad marca un estilo

Blazich, Gladys; Gomez
Vallejos, Lorena; Guarino,
Graciela Pujalte Ibarra,
Patricia¹

¹ Universidad Nacional del Nordeste. gblazich@yahoo.com.ar; lorenagv76@hotmail.com;
graciela guarino@yahoo.com.ar; ppujalte@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Los seres humanos son únicos, y en este sentido no son iguales, no pueden ser igualados en otra cosa que no concierna a la búsqueda de la felicidad, es decir, la satisfacción de sus múltiples necesidades.²

Ágnes Heller

En esta comunicación se exponen los primeros resultados del proyecto de investigación “Las concepciones de los docentes de las escuelas primarias para jóvenes y adultos de Resistencia respecto de sus estudiantes”, desarrollado en el marco del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

El mismo se focaliza en una escuela primaria para personas jóvenes y adultas de la ciudad de Resistencia, capital de la Provincia del Chaco (Argentina), con el objeto de conocer las concepciones de los/las docentes respecto de sus estudiantes y asimismo, establecer posibles relaciones entre dichas concepciones y las intervenciones áulicas y los recursos didácticos que utilizan en los encuentros pedagógicos.

Develar de alguna manera las representaciones que tienen los/las docentes respecto de los estudiantes jóvenes y adultos implica una aproximación a la interpretación que realizan estos de la realidad de sus alumnos y alumnas y sus características definitorias. Tal como señala Magariños de Morentín (1994), la **representación** es la específica identificación perceptual (imaginaria o sensorial) de ciertas y determinadas formas que corresponden a cierto y determinado fenómeno en función de su interpretación posible en determinado momento y en determinada sociedad. La **interpretación** entonces, es la asignación conceptual de determinada significación a determinado fenómeno en función de su representación posible.

Estas representaciones/ interpretaciones dan lugar de manera recursiva a categorizaciones y significaciones conceptuales del entorno social. En el caso que indagamos es la representación/ interpretación que posee el/la docente de esta escuela para personas adultas respecto de sus estudiantes.

2. “NO SOY DE AQUÍ, NI SOY DE ALLÁ”

² Heller, A. (1980) *Por una filosofía radical*, Barcelona: El viejo topo. p.146.

La institución está ubicada en la zona sudoeste de la ciudad de Resistencia, en una de las cuatro principales avenidas de la ciudad y a solamente veintidós cuadras de la plaza central. Aunque la cercanía al centro es evidente, la distancia subjetiva es mayor.

“El espacio es la manifestación del mundo de vida, de la subjetividad, de los diferentes conflictos y vivencias de todos aquellos quienes habitan en la ciudad. El ejercicio cotidiano de recorrer la ciudad, nombrarla y darle un significado, supone, por un lado, la creación de espacios de encuentro en los que se intercambien sentidos de realidad; y, por otro, la creación de espacios a través de los cuales las personas desplieguen sus intereses, sus pasiones, sus deseos. Es por ello que la espacialidad humana hace referencia a un ejercicio creativo y por tanto constructivo, a partir del cual el sujeto se torna posible, objetivándose a través de sus propias creaciones espaciales. El sujeto crea tantos espacios como sus necesidades vivenciales se lo demanden; espacios que no se limitan a un ejercicio arquitectónico, centrado en el levantamiento de estructuras materiales, formas de concreto.” (Gualteros Trujillo, 2006).

La zona donde está implantada la escuela está rodeada por barrios de clase media baja y baja, cercana a asentamientos y barrios de planificación social (Planes de Viviendas financiados por el Instituto Provincial de Vivienda, IPDUV). La institución ocupa toda una manzana y posee una biblioteca escolar con horario extendido.

Muchos de los/las asistentes a la escuela proceden de familias de bajos ingresos y como señalan Sirvent y Topasso (2006) conforman una “población en situación educativa de riesgo” definiendo su condición como *“la probabilidad estadística de este conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política o económica, según el nivel de educación alcanzado en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas impuestas”*.

Se organiza en una sede central y 6 anexos. 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 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 institución central.

Esto revela dos aspectos, uno de ellos positivo y el otro negativo. Por un lado, la vinculación de la escuela con la comunidad y sus redes sociales; y por otro, una problemática recurrente a las Escuelas personas Jóvenes y Adultas, la ausencia de edificios escolares propios que satisfagan las necesidades de un alumnado con rasgos

particulares. Cada anexo presenta características propias que se articulan con las del contexto socioeconómico y cultural que los rodea.

Esos anexos se encuentran ubicados en distintos espacios: una Iglesia de Villa El Dorado, en instalaciones de la Fundación Gastón³ sita en la calle Necochea a la altura del 3200, en el salón Mate Cosido⁴ y en el Barrio Villa Facundo y en un salón cedido por el Movimiento Social MTD⁵ (Movimiento de Trabajadores Desocupados “General San Martín”). Las relaciones que se establecen entre la institución y las misiones de cada agrupación, se constituyen en una línea de trabajo pendiente de transitar.

En el edificio de la sede central funcionan los otros dos anexos, compartiendo horarios con la escuela primaria, la cual destina un salón a la mañana –de 8,30 a 11,00-y otro a la tarde –de 14,00 a 17,30- para tal fin.

Nos interesa resaltar esta cuestión espacial en cuanto a que las personas establecemos un tipo particular de relación con los lugares a los cuales concurrimos. Desde el punto de vista euclidiano, lo espacial es mensurable, implica determinar ciertas dimensiones que pueden ser descriptas con números y magnitudes. Las personas ocupamos cierto espacio físico, existe de hecho, una relación contenido (personas) continente (casa, habitación, escuela, aula, etc.). Pero este tipo de relación cambia y se complejiza cuando se piensa a los espacios como lugares de interrelación, como manifestación de la subjetividad de todos aquellos que concurren en un mismo tiempo a un mismo lugar.

Las aulas se consolidan así como lugares donde las personas desarrollan sus intereses, conflictos y vivencias particulares. El espacio del aula es un lugar donde se produce el encuentro pedagógico y a partir de allí es que es posible pensarla como una materialización de un particular contexto comunicativo.

Cabe preguntarse, más allá de la condición arquitectónica en donde se desarrollan las tareas escolares, los espacios múltiples y diversos donde se realizan las actividades de la escuela, objeto de indagación, si podrían condicionar en algún sentido la sensación de pertenencia a la institución, tanto en los estudiantes como en los docentes.

Este interrogante todavía no está resuelto, ya que nos encontramos en las etapas iniciales de la investigación y no son suficientes los datos relevados como para elaborar una conclusión acertada.

3. “JUNTOS, PERO NO AMONTONADOS”

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

³ La institución alberga y contiene a niños y jóvenes carenciados de los barrios marginados del Gran Resistencia.

⁴ Barrio que lleva el nombre del anarquista rural Segundo David Peralta “Mate Cosido”, con quien los vecinos se identifican por su condición de excluido y perseguido. Su apodo hace referencia a una cicatriz ubicada en la cabeza.

⁵ Movimiento de Trabajadores Desocupados General San Martín. Primera organización “piquetera” de la provincia del Chaco.

tercero y cuarto- con un docente respectivamente. La heterogeneidad de perfiles de los/as estudiantes y la escasa formación docente para atender estas demandas complejiza la tarea pedagógica.

Graciela Messina (2002) considera que *“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”*.

Existen razones para afirmar que la misma ha estado signada por el principio de la “compensación” y la “reparación” referidas principalmente, a la escolaridad no alcanzada en las edades correspondientes por una parte de la población adulta. Desde su origen, enlazada a sectores sociales vulnerables, “Educación de adultos” es un nombre que oculta lo que todos sabemos: que los únicos destinatarios han sido los adultos (o niños y jóvenes que viven como adultos) en situación de exclusión” (Messina, 2002).

Al establecimiento y sus anexos asisten un total de 245 alumnos/as, concentrándose el mayor número (78) en la sede central. Las edades del grupo de estudiantes oscilan entre los 11 y los 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 a –según manifiestan las autoridades de la misma- una medida de retención educativa para su posterior inserción en el sistema formal de educación. Dentro de la matrícula, es notorio el bajo número correspondiente a la franja etaria que va desde los 21 a 30 años, considerada como parte de la población económicamente activa.

La escuela también atiende otras situaciones como la de alumnos/as con capacidades diferentes, e intenta realizar de esta forma, realizar una tarea educativa integradora y diversa. Con respecto a esto último cabe destacar, que los/las docentes no cuentan con herramientas u orientaciones profesionales para enfrentar este complejo trabajo pedagógico, con lo cual advertimos que el mismo puede estar cubriendo únicamente una actividad solidaria.

Nos ha llamado la atención que existen diferencias entre los números de matrícula aportados por el equipo de conducción, respecto de los registros de alumnos de los docentes. Esta variación podría atribuirse a múltiples razones, una de ellas es la necesidad de mantener administrativamente un mínimo de estudiantes para la conservación de cargos docentes, pero al mismo tiempo por la variabilidad permanente de la asistencia de alumnos.

La concurrencia a clases no resulta constante y sistemática, sino que se caracteriza por períodos de ausencia estudiantil justificada por razones laborales, personales y familiares. Los docentes consideran que es necesario mantener abierto el registro para crear las condiciones óptimas para que los/las estudiantes se reintegren a clases cuando sus circunstancias particulares se lo permitan. Pero esta situación produce dificultades desde el punto de vista pedagógico en lo referente al

diseño de estrategias de enseñanza y de aprendizaje y complica la acreditación de los trayectos educativos realizados por los/las estudiantes. Estas condiciones de organización curricular e institucional resultan la mayoría de las veces inadecuadas, y pueden resultar frustrantes para esta población al sentir que los esfuerzos realizados fueron en vano .

Al respecto el Documento Base de la Educación Permanente de jóvenes y adultos⁶ expresa que *“la escuela de la EPJA no implica encerrarnos físicamente en ella sino interpretarla como una institución que atiende las demandas emergentes del contexto brindando un servicio educativo flexible, abierto y de calidad. En este sentido, es importante diseñar alternativas organizacionales con nuevas combinaciones de las categorías de espacio y tiempo”*.

4. “Caminante, no hay camino...”

En la Argentina, la modalidad de jóvenes y adultos no tiene un diseño curricular propio; el mismo en casi todas las instituciones se adapta del correspondiente a la escuela formal del nivel para niños, y esta no es la excepción. Particularmente, el plan de estudios se establece en cuatro ciclos denominados primera, segunda, tercera y cuarta etapa. La primera etapa equivale a primero y segundo grado de la escuela común; la segunda, a tercero y cuarto; la tercera a quinto y sexto; mientras que la última corresponde al séptimo grado. Al solicitar a la dirección de la escuela la normativa que contempla esta organización, se reconoció no contar con la misma ni conocer el origen ni su periodo de vigencia.

Algunos datos relevados en experiencias de capacitación a docentes de escuelas primarias para adultos en la provincia del Chaco (Blazich et al, 2008), dan cuenta del alto vaciamiento curricular imperante en las escuelas. Las actividades áulicas se desarrollan desconociendo el bagaje de conocimientos y experiencias que poseen los estudiantes como punto de partida para la resignificación de sus saberes, en tanto los materiales y consignas de trabajo, se derivan de prácticas similares destinadas a los estudiantes niños. Se percibe además, la clara intención de transmitir valores y normas hegemónicas en desmedro de aquellas que constituyen la heterogeneidad –y por ende la riqueza- de los grupos de este campo. En definitiva, se lleva adelante una *“educación pobre para pobres”* (Messina, 2002) basada en lo que Brusilovsky (2006) denomina una *“pedagogía de la contención”*.

En tanto siguen vigentes los viejos problemas –en palabras de Rodríguez (1996)- tales como la *“incapacidad de atraer y retener a la matrícula potencial, infantilización metodológica, escasa formación docente específica, rigidez/escasez de la normativa, falta de articulación con el mundo del trabajo”* que se expresan con fuerza también en la región. La configuración “primarizada” de la modalidad se consolidó en aspectos tales como el uso de aulas destinadas a niños, los contenidos y los rígidos mecanismos de control del nivel primario, que aún persisten.

⁶ Ministerio de Educación de la Nación (2009). Documento Base para la Educación Permanente de jóvenes y adultos. Apartado 81. Versión con modificaciones aprobada en la II Mesa Federal del 26/11/09

Desde miradas críticas la educación de adultos es considerada una estrategia de desarrollo de las comunidades (Cabello Martínez, 1997; Torres, 2003); esta perspectiva inevitablemente remite a la necesidad de una revisión curricular que - acordando con Brusilovsky (2006)- refuerce *“la educación general de los jóvenes y adultos, con contenidos que posibiliten el acceso a estudios de nivel superior y la reflexión respecto de la realidad social y que favorezcan la empleabilidad sin supeditarla a las demandas del mercado laboral”*; que de lugar *“al desarrollo de autonomía intelectual, a la puesta en circulación de marcos conceptuales necesarios para el análisis y la comprensión de la realidad, al desarrollo de procesos cognitivos y actitudes que permitan el logro de un aprendizaje crítico –incluyendo el reconocimiento de relaciones de poder, tanto en el nivel macrosocial como en el de la vida cotidiana- y un espacio de creación de una nueva cultura, de un modelo social alternativo que posibilite, en la práctica el aprendizaje de relaciones democráticas, al ofrecer experiencias que contribuyan a que las personas adquieran capacidad para desarticular relaciones de desigualdad y para configurar, en diversos espacios de su vida, condiciones de carácter igualitario, solidario”*; y es en este marco en donde los docentes adquieren una especial relevancia ya que son los que pueden hacer efectivos los cambios.

Conscientes de la necesidad de definir la especificidad del campo y brindar un marco común de acción, en el año 2008 la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos dependiente del Ministerio de Educación de la Nación y representantes de las distintas jurisdicciones del país, conformaron un grupo de trabajo constituido en la denominada Mesa Federal; a través de un trabajo cooperativo ha elaborado varios documentos que encuadran las líneas de acción para esta modalidad (Documento Base para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos) y que definen los lineamientos curriculares para que sean incorporados en la elaboración y/o revisión de los diseños curriculares que cada provincia realice para esta modalidad. En este último documento se establece que la educación primaria para personas jóvenes y adultas constará de tres ciclos formativos: Ciclo de Alfabetización, Ciclo de Formación Integral y Ciclo de Formación por Proyecto

El cuerpo docente de la institución está conformado por 15 personas, 11 maestros de grado, 3 docentes especiales (Tecnología, Educación Física y Apoyo para la Lectoescritura) y su Directora. Sus edades oscilan entre los 38 y los 45 años y su perfil es bastante homogéneo en cuanto a la formación y a la experiencia en escuelas para personas jóvenes y adultas: todos/as son Profesores/as para la Enseñanza Primaria para niños y poseen un mínimo de 6 años de antigüedad en la modalidad y un máximo de 15. Ninguno de ellos/as ha recibido formación en el campo de la educación de adultos tanto en su formación docente inicial, como en su posterior trayectoria dentro de la modalidad.

Manifiestan en forma permanente la necesidad de crear trayectos formativos específicos, que les permita fortalecer aquellos aprendizajes que se generaron solamente a partir de la práctica, pero que requieren marcos teóricos y epistemológicos que los sustenten y justifiquen.

5. “Ver más allá de lo evidente”

Esta mirada inicial da cuenta de un escenario por demás complejo, donde la heterogeneidad se manifiesta en diferentes aspectos institucionales tales como: los espacios físicos donde se desarrollan las clases, los horarios y los tiempos asignados a las mismas; la flexibilidad de las propuestas curriculares y extracurriculares, el perfil de la/os estudiantes y el de los educadores y las diversas formas de vinculación de la escuela con la comunidad.

Las problemáticas no responden a una sola causa; conforman una compleja arquitectura, que necesita ser abordada desde múltiples dimensiones que no se reducen a la escasa formación docente o a la falta de un diseño curricular específico. Analizar los múltiples factores que impactaron en la inserción de esta modalidad en el sistema educativo, implica tener en cuenta la multiplicidad de experiencias en educación de jóvenes y adultos y las concepciones que fueron imperando a lo largo de su historia, para poder desentrañar los acontecimientos que promovieron y/o dificultaron el desarrollo de su especificidad

Quizás es apelar a esa misma heterogeneidad, considerándola como una ventaja y no como un problema, lo que se requiere en una propuesta sólida para la formación de jóvenes y adultos. Tal como lo plantea Edith Litwin:

“En síntesis, la heterogeneidad, su conciencia y su estímulo son claves para el crecimiento de los grupos en los salones de clase. Sólo una clara perspectiva que alimente la diversidad podrá generar una plataforma enriquecida para la vida cotidiana del aula”.

Bibliografía

Blazich, G. y González Foutel, L. (2008) *“La Formación de los educadores de jóvenes y adultos en el NEA. Experiencias en distintos contextos”*. “Congreso Nacional de Formación Docente: La Formación Docente en el Debate Pedagógico Actual y VI Encuentro de Egresados en Ciencias de la Educación” Resistencia, Chaco. Publicado en soporte óptico.

Blazich, G., Pujalte Ibarra, P., González Foutel, L. Nuñez, C. y González Foutel, A. (2008). *Reflejos y espejos. Una experiencia de capacitación*. En Congreso

Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas. (2008: Cuba) Resumen presentado (p. 121) Palacio de Convenciones de. La Habana. Cuba

Blazich, G.; Fernández A.; Giménez M.; .Guarino, G. y P. Pujalte (2007) “*Sólo para Adultos...*” Primeras Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, II Jornadas Regionales de Investigación Educativa, VI Jornadas Institucionales de Investigación: “*Las perspectivas, los sujetos y los contextos en investigación educativa*”. Mendoza. Secretaría de Investigación de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en soporte óptico. ISBN 978-987-575-053-1

Brusilovsky, S y Cabrera, M.E. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Cabello Martínez, M. J. 1997. *Didáctica y Educación de personas adultas*. Ediciones Aljibe. Málaga. España.

Gualteros Trujillo.J.N. (2006) *Vida cotidiana y mundo urbano: pautas para nuevas relaciones*. Disponible en: <http://bibliotecavirtua.clacso.org.ar/ar/libros/campus/poggiese/16trujillo.pdf> Fecha de consulta: 10/6/10

Heller, A. (1970). *Historia y vida cotidiana*. Editorial Grijalbo, México.

Litwin, E. *Las diferencias en las aulas o cómo favorecer la heterogeneidad*. Disponible en: http://www.educared.org.ar/enfoco/ppce/temas/41_las_diferencias/. Fecha de consulta: 10/06/10

Magariños de Morentín, J. y otros. (1994) *Los mundos semióticos posibles en la investigación social*. La Plata, UNLP, IICS.

Messina, G. *La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: El camino de la reflexión desde la práctica*. Disponible en: http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/catedra/Catedra%202/indice%20catedra%202.htm . Fecha de consulta: 27/3/07

Ministerio de Educación de la Nación. Documento Base para la educación permanente de jóvenes y adultos Versión con modificaciones a la aprobada en la II Mesa Federal 26 de noviembre de 2009.

Ministerio de Educación de la Nación. Documento Lineamientos curriculares para la educación permanente de jóvenes y adultos. Versión con modificaciones a la aprobada en la II Mesa Federal 26 de noviembre de 2009.

Sarlo, B. (1994). *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Editorial Ariel, Buenos Aires.

Sirvent, M. T. y Topaso, P. (2006). *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*. Documento de Cátedra Educación No Formal. Modelos y Teorías. FFyL - UBA.

Torres, M. R. (2003). *Aprendizaje a lo largo de toda la Vida. Educación de Adultos y Desarrollo*. Suplemento N° 60-2003. Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (IIZ/DVV).

Vasilachis De Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.