

El alumno–adulto como categoría analítica: reflexiones para repensar las prácticas pedagógicas de los docentes de la EEMPA

Alejandro D. Rojas ⁽¹⁾

Palabras clave:

alumno adulto · prácticas pedagógicas ·
representaciones · pensamiento crítico

Keywords:

adult pupil · pedagogic practices ·
representations · critical thought

Resumen. Hemos de partir del supuesto según el cual una parte importante de las prácticas educativas de los profesores dependen asiduamente de sus formas de concebir al adulto como sujeto de aprendizaje. En función de estas representaciones, se piensan y organizan las interacciones institucionales y las modalidades didáctico–pedagógicas de la enseñanza en el aula. No siempre los docentes revisan sus concepciones más profundas y los posibles impactos de éstas en la propia tarea educativa; de ahí la importancia de des–ocultar significados y sentidos para reflexionar acerca de los diversos roles que se le asignan a la escuela y al conocimiento escolar.

Para ello, estimamos necesario convertir la expresión de «alumno–adulto», que comúnmente se usa, en un concepto con fuerza heurística, que permita aproximarnos al análisis propuesto. En el presente artículo planteamos una tipología en torno al alumno–adulto como categoría analítica, con el propósito de ensayar algunas reflexiones acerca de las orientaciones de las prácticas pedagógicas de los docentes que se desempeñan en la EEMPA.

Abstract. We have to depart from the supposition according to which one departs importantly from the educational practices of the teachers they depend on his forms conceiving assiduous the adult as subject of learning. Depending on these representations, there are thought and organize the institutional interactions and the didactic–pedagogic modalities of the education in the classroom.

Not always the teachers check his deeper conceptions and the possible impacts of these in the own educational task; of there the importance of des–to conceal meanings and senses, to think brings over of the diverse roles that assign him to the school and to the school knowledge.

For it, we estimate necessarily to turn the expression of “pupil–adult” who commonly uses, in a concept strongly heuristic, that allows to bring us near to the proposed analysis. In the present article we raise a typology concerning the pupil–adult as analytical category, with the intention of testing some reflections it brings over of the orientations of the pedagogic practices of the teachers who get out of a jam themselves in the EEMPA.

(1) Profesor en Historia, egresado de la FHUC de la UNL. Docente del nivel secundario (escuelas medias, técnicas y para adultos), y del nivel terciario de la provincia de Santa Fe. Maestrando de la Maestría en Didácticas Específicas de la FHUC de la UNL. Cohorte 2008. Alumno de la Licenciatura en Historia de la FHUC de la UNL. E-mail: ale-rojas-55@hotmail.com.

1. Introducción

La práctica docente crítica (...) encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. (Freire, 2002:39)

La escuela es uno de los espacios sociales claves en donde acontecen los procesos de construcción de las subjetividades, pues a través de los distintos dispositivos, rituales, rutinas e interacciones institucionales, se van configurando algunos de los aspectos más importantes de las “personalidades” de los actores escolares, especialmente las de los alumnos.

Tanto en las frases de los docentes como en todo texto pedagógico, se insiste en la importancia de “conocer” al alumno con antelación al diseño e implementación de las formas didácticas y pedagógicas de la enseñanza. Las distintas corrientes psicológicas del aprendizaje aportan caudales teórico-conceptuales en este sentido. Sin embargo, suele suceder que “el profesor, contra los deseos académicos, sabe del alumno no porque lo investigue con sólidos marcos teóricos y metodológicos, por el contrario, su saber es producto de su experiencia” (Carrizales Retamoza, 1986:25). Para referirse al sujeto de la educación de la EEMPA,⁽¹⁾ se hace uso —desde el sentido común— de la expresión “alumno-adulto”, pero sin ahondar en sus contenidos significantes subyacentes.

Aquí abordamos el término de *alumno adulto* como categoría de análisis, cuyos significados no son unívocos; la semántica polisémica de dicha designación nos invita a construir una taxonomía que intenta dar cuenta de algunos de las diferentes representaciones.

Proponemos cuatro tipos de concepciones acerca de la categoría en cuestión, sin por ello agotar otras posibles tipologías; sólo ofrecemos algunas clasificaciones que nos permitan —por un lado— comprender cómo los profesores han de conceptualizar al adulto como sujeto de aprendizaje de las EEMPA, y —por el otro— identificar cuáles son las implicancias para la tarea pedagógica.

(1) En la provincia de Santa Fe, la EEMPA es la Escuela de Enseñanza Media para Adultos, cuya denominación data del año 1980. Perteneciente al nivel secundario, la modalidad de adultos funciona desde el año 1974 como Bachillerato Libre y desde 1976 como Bachillerato Acelerado para Adultos, con cursado obligatorio. Actualmente existen alrededor de 200 establecimientos (sedes y anexos) en la provincia de Santa Fe, y a ella acuden jóvenes, adultos y adultos mayores (con 18 años cumplidos) con el objetivo de culminar sus estudios secundarios.

2. El alumno adulto como “persona necesitada de contención”

La conceptualización sobre el alumno como “persona necesitada de contención” gira en torno a las ideas de sujeto vulnerado, tanto desde el punto de vista social como cognitivo; de ahí que existe una tendencia a establecer relaciones mecánicas entre pobreza socioeconómica y pobreza de aprendizaje.

Puede ocurrir —por ejemplo— que los docentes emitan expresiones denigratorias, o que simplemente y sin ánimo de ofensa, atribuyan las dificultades en los aprendizajes a la condición de pobreza social y precariedad económica.

Esta debilidad e insuficiencia cognitiva achacadas al estudiante por su procedencia social, lleva a envolverlo en una atmósfera de infantilización; “(...) la categoría 130 alumnos” tiene una doble carga semántica. No sólo se asocia con estar escolarizado sino también con minoridad” (Brusilovsky y Cabrera, 2006:21); los docentes —por ende— entienden que deben ejercer necesariamente una “tutoría” contenedora.

En la EEMPA, si bien hay un reconocimiento de la franja etárea de los alumnos, se sostienen implícitamente concepciones asociadas a esta minoridad. En consecuencia, la dependencia o incapacidad, al quedar naturalizadas, le impiden al adulto construirse con rasgos diferentes a los del niño; y de esta manera, se robustecen las mismas condiciones de enseñanza y aprendizaje de otros niveles del sistema educativo.

Según esta concepción sobre el alumno, la escuela se transforma en un ámbito cálido de comprensión y estimulación de la autoestima, cuya función es la de ofrecer un sentimiento de pertenencia y un refugio capaz de reemplazar otras pertenencias averiadas o destruidas, tales como las familiares, laborales, culturales o sindicales. Se trata —pues— de crear un “clima”, que les impida a los alumnos claudicar en su continuidad y permanencia en el sistema educativo.

Se priorizan el cariño y el afecto necesarios para la construcción de vínculos interpersonales, porque el principal objetivo es el de brindar respaldo a quienes huyen de las contingencias desfavorables, de un “afuera” adverso y despiadado. A pesar de que las escuelas no son instituciones pensadas para atender los problemas más personales e íntimos de los estudiantes, se privilegia el rol de tutela comunitaria. “Somos una gran familia” suele ser una de las frases más recurrentes del personal docente de la EEMPA para aludir a esta tarea asistencial y afectiva.

Este tipo de orientaciones político–pedagógicas hace que la escuela soslaye su rol de mediadora entre el conocimiento y los alumnos, puesto que se detiene a ejercer una especie de tutelaje socializador sobre estudiantes considerados como individuos, que social y cognitivamente están desagarrados y desamparados. Hay una suerte de corrimiento de las funciones de las escuelas para las cuales históricamente fueron pensadas, y se pretende —mediante la contención reparadora— disminuir la vulnerabilidad social y laboral, pero no se piensa en la importancia de brindar las herramientas necesarias para subsanarla o aminorarla.

Por consiguiente, la escuela considera que logra sus propósitos cuando “retiene” a los adultos, y el éxito escolar se asocia con la permanencia en ella, desplazando así la preocupación por el aprendizaje. Se le confiere mayor relevancia a la cantidad de titulaciones anuales que las instituciones escolares acreditan, que a la búsqueda de decrecimiento de las desigualdades de la formación académica e intelectual de los alumnos.

Cuando se privilegia la atención a los problemas de índole personal del adulto en detrimento del conocimiento puesto en circulación en las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, es posible que el currículum quede vaciado de contenido o se convierta en un elemento subsidiario en la labor pedagógica cotidiana. Los profesores acertadamente reconocen las etapas previas de fracaso escolar de los estudiantes, pero por estar centrados en “aspectos extraescolares”, se descuida sorprendentemente la oportunidad de brindar las condiciones institucionales, pedagógicas y didácticas que permitan revertir esa situación de frustración escolar. Probablemente, el adulto quede momentáneamente resguardado desde el punto de vista afectivo, pero desprovisto de las herramientas útiles para modificar su situación de vulnerabilidad.

3. El alumno–adulto como “persona necesitada de educación moral”

Sobre las bases de esta concepción, se establecen relaciones verticales, jerárquicas y/o de superioridad–inferioridad entre docente y alumno; “el docente es el depositario del saber y de las versiones “correctas” de la cultura y de la

moral (...)" (Brusilovsky y Cabrera, 2006:32), de modo tal que se asemeja a un portador ejemplar de los "buenos hábitos y comportamientos".

Estos "discursos" se sustentan tácitamente en ciertos principios rectores: el respeto de la autoridad del docente y de toda autoridad social por el hecho de que ocupan situaciones naturales de poder; el predominio del sentido común y la experiencia moral del docente para aconsejar, en detrimento del ejercicio de la racionalidad y profesionalidad para argumentar; la custodia nostálgica de las tradiciones y el rechazo de los cambios de los valores que antaño "nuestros padres y abuelos" sostenían; y el descreimiento en las posibilidades de generar cambios desde la institución escolar.

Desde esta mirada "neoconservadora", hay un reforzamiento de los dispositivos mentales mediante los cuales se invisibilizan las condiciones de una supuesta inferioridad cultural, ya que se parte de la existencia de una "cultura legítima" y de "subculturas indeseables o impropias". Dado que estas últimas deben corregirse por no pertenecer al universo de las normas "correctas", las prácticas educativas y de la enseñanza tienden a reeditar subrepticamente los rasgos de la otrora pedagogía normalizadora.

En este tipo de concepciones socio y político-pedagógicas de la educación de adultos, se admite la emergencia de nuevas manifestaciones y comportamientos culturales, pero como fenómenos ubicados en un contexto de "anormalidad"; de ahí las fuertes reticencias docentes a aceptar y convivir con las diversidades sexuales y de género, étnicas y culturales de los alumnos, diferentes a las aprehendidas por los educadores en tiempos pasados.

Desde esta pedagogía encubierta del disciplinamiento, asistimos a la circulación y proliferación de mitos, estereotipos, prejuicios y estigmatizaciones acerca de los modos de hablar y de vestir de los alumnos-adultos, de sus gustos musicales y sus experiencias afectivas, de las maneras de organizar su vida familiar, personal y laboral. Suele suceder —lamentablemente— que las alumnas adultas son las primeras en ser objeto de las expresiones más denigratorias que jamás hayamos escuchado. En otras ocasiones, las calificaciones y/o juicios de valores emitidos sobre ellas no son abiertamente ofensivos, pero pueden guardar cierto sentimiento paternalista que las ubica en una condición de inferioridad esencialista.

Cuando los sujetos internalizan acriticamente miradas ajenas de descalificación sobre sí mismos, se produce un efecto de sentido dañino y de devastación en la construcción de su autoestima difícil luego de revertir; “a veces ni se imagina lo que puede llegar a representar en la vida de un alumno un simple gesto del profesor” (Freire, 2002:43). En otros términos, hay un ejercicio perverso de la *violencia simbólica* (Bourdieu y Passeron, 1977) que sitúa al adulto en un estado naturalizado de subordinación y dominación.

En estos casos, los problemas u obstáculos en los aprendizajes no son atribuidos a su situación económica precaria, sino más bien a su estado de pertenecer a sustratos culturales alternativos y diferentes a la cultura hegemónica; he aquí que “los docentes, la escuela como institución tienen como tarea central enseñar los valores que permitan “integrarlos” a la sociedad” (Brusilovsky y Cabrera, 2006:30).

Mediante esta “didáctica resocializadora”, los profesores y directivos ejercen formas solapadas de presión sobre la conciencia del adulto como alumno; “los más jóvenes hacen hijos por todos lados”; “las mujeres tienen uno de cada color”; “hay que hablarles, aconsejarles o avergonzarles para que tomen conciencia” son algunas de las expresiones más acabadas de este modelo político-pedagógico moralizante.

Sutilmente hay una tendencia a vaciar el curriculum del saber académico y a llenarlo con otros tipos de saberes, valores y hábitos moralizantes, que los alumnos-adultos necesitan adoptar y practicar; las prácticas pedagógicas se convierten en prácticas veladas de férreo control socioideológico.

4. El alumno adulto como “persona necesitada de saberes prácticos”

Desde esta concepción, se parte también de la condición de vulnerabilidad socioeconómica del estudiante; es por ello que se procura privilegiar en la enseñanza aquellos saberes que se consideran supuestamente útiles para el desenvolvimiento de la vida cotidiana de los adultos. Dado que el alumno es un desocupado o un trabajador desvalido en el mercado laboral, se enfatiza en la urgencia de brindar conocimientos de tipo práctico para que éste pueda hacer frente a las hostilidades del mundo del trabajo.

El conocimiento se restringe a un plano meramente utilitarista; el quehacer pedagógico y didáctico se transforma en la transmisión de saberes “pragmáticos” y destinados a solucionar los problemas prácticos de la vida diaria del adulto.

Con el propósito de huir de la transmisión de conocimientos académicos a la usanza más tradicional, los profesores entienden que los contenidos del currículum deben orientarse hacia una utilidad práctica para la solución técnica de las situaciones difíciles de la vida de los alumnos. En este tipo de concepciones existe una dicotomía irremediable entre lo que se entiende por conocimiento teórico y por saberes prácticos.

No hay dudas acerca de la escasa validez de los conocimientos de corte academicista y/o enciclopedista desarticulados del mundo social, e irrelevantes para la vida social de los estudiantes, pero no por ello es necesario posicionarse en las antípodas para desechar de plano el conocimiento de naturaleza teórica.

Por rehusarse a la comunicación de “contenidos teóricos”, concebidos por los profesores como simples abstracciones inútiles, se cae en una pedagogía y en una didáctica tecnicista de transmisión de conocimientos prácticos. “A los adultos, la teoría los cansa, no la pueden entender y se aburren”; “hay que ir a lo concreto, porque no podés estar dando cosas tan abstractas que no les sirvan”; “si les das cosas complejas se confunden y perdemos el tiempo”, son algunas de las tantas frases ilustrativas de este tipo de concepciones pedagógicas. Observamos una desacertada teorización de los aspectos teóricos y de las características prácticas del conocimiento; la escisión se vuelve insalvable. La finalidad de educar para el trabajo —sin embargo— presenta algunas paradojas que la hacen inviable, básicamente por tres razones: en primer lugar, la mayoría de las asignaturas —por su naturaleza epistémica— no admite esta clase de saberes orientados a la práctica concreta; en segundo lugar, rara vez se proponen contenidos directamente relacionados con la adquisición de herramientas y saberes para mejorar su desempeño laboral; en tercer lugar, las EEMPAs no cuentan actualmente con una política educativa capaz de proveer las condiciones materiales y de infraestructura para la instalación de las nuevas tecnologías necesarias en toda capacitación laboral. Estas contradicciones entre lo que se declama y lo que se hace en las aulas no hacen otra cosa que poner en evidencia que “educar para el trabajo” es sólo un mero lema com-

pensatorio de la incapacidad para pensar en finalidades alternativas de la educación de adultos.

Hemos de considerar que “la formación para la empleabilidad es una de las formas de hacer funcional el sistema de la educación a demandas emergentes del sistema productivo capitalista y a las necesidades de la empresa” (Brusilovsky y Cabrera, 2006:83). Si bien es cierto que una parte importante de los alumnos deciden culminar sus estudios con el propósito de regularizar un requisito legal que su patronal le exige, por qué no recuperar este legítimo objetivo para luego pensar en ofrecerles otros tipos de conocimientos que superen la simple capacitación en destrezas y habilidades óptimas para el desempeño laboral.

5. El alumno adulto como “sujeto capaz de construir el pensamiento crítico”

Desde esta perspectiva, se sostiene que los estudiantes son sujetos condicionados por el contexto socioeconómico y por las previas experiencias personales de fracaso escolar, pero de ninguna manera estas situaciones son vistas como elementos determinantes de su presente y su futuro como actores individuales y sociales. “El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión” (Freire, 2002:27). Es posible que se esté frente a alumnos sin conciencia de clase o sujetos sometidos, pero bajo ningún punto de vista estas circunstancias son concebidas como decisivas y absolutamente influyentes en sus maneras de aprender.

El conocimiento adquiere aquí una centralidad indiscutible, puesto que partiendo de éste, se puede teorizar, problematizar, establecer relaciones y comprender los acontecimientos del mundo natural y social, laboral y cultural. Se valora la puesta en circulación de conocimientos provenientes de cuerpos teóricos organizados, poniendo el énfasis en la lógica de las disciplinas más que en la acumulación de información aislada. Si bien hay valorización de los saberes experienciales de los adultos, los docentes facilitan el acceso a conceptos que contribuyan a pensar teóricamente el cúmulo de esos los saberes

cotidianos, con el objetivo de contrastar el sentido común con las interpretaciones teóricas de las ciencias y/o disciplinas que se enseñan en las aulas. Desde una postura no dogmática del conocimiento científico,

el docente es mediador entre los alumnos y los contenidos, pero el conocimiento por construir se ‘despega’ del currículum escolar y de los saberes cotidianos y se ubica en la comprensión de la realidad y en la adquisición de marcos conceptuales que la posibiliten. (Brusilovsky y Cabrera, 2006:48)

Desde esta perspectiva, se retoma y recupera la finalidad escolar según la cual los sujetos de aprendizaje pueden apropiarse de herramientas cognitivas útiles para la comprensión de la realidad social y para su intervención en ella. Se trata —pues— de propiciar la construcción del pensamiento crítico, autónomo y emancipador, que a los estudiantes les posibilite pensar el mundo social como algo inacabado y capaz de ser modificado. Este pensamiento ayuda a reconocer las relaciones de poder que atraviesan a las distintas situaciones de vida del todo social; y poder identificarlas supone una preparación importante para encarar las adversidades sociales más autónomamente.

La escuela asume las dimensiones cognitiva e ideológica de la enseñanza, porque —por un lado— se apunta a que los alumnos logren aprendizajes conceptuales no academicistas, que contribuyan —mediante su problematización— a la adquisición de una conciencia social reflexiva; y —por el otro— porque les permite situarse históricamente en la realidad de la que son parte desde una mirada crítica, que los lleve a cuestionar, luchar y organizarse.

En este caso, el éxito escolar tiene que ver con que el alumno pueda identificar los mecanismos sociales de poder e intervenir individual y/o colectivamente para revertir las situaciones y circunstancias de dominación. “Es importante que los adultos reconozcan y hagan valer sus derechos y que sepan lo que pasa en su ciudad, en el país y en el mundo”; “es interesante cuando entienden la lógica y el para qué de lo que enseño”; “a mí me duelen mucho los problemas de las mujeres, por eso trabajo en sus reivindicaciones”, son algunos de los comentarios que suelen escucharse en la sala de profesores y que se vinculan con esta perspectiva político-pedagógica.

6. Consideraciones finales

Hemos procurado construir una tipología que intente dar cuenta de algunas de las concepciones en torno al alumno–adulto como categoría analítica, y sus posibles implicancias en la labor político–pedagógica. Los intentos clasificatorios no pretenden instalar generalidades ni reduccionismos de la complejidad educativa; sólo constituyen formas de aproximarnos a aquellas representaciones que los docentes de las EEMPA poseen acerca de los adultos como sujetos de aprendizaje.

En las tres primeras categorías el alumno es concebido como “persona necesitada de”, puesto que se acentúa una condición de vulnerabilidad y debilidad; mientras que en la última, es valorado como “sujeto capaz de”, ya que se enfatiza mayormente en las posibilidades y/o potencialidades que en las carencias a suplir.

Es menester abandonar esta concepción de individuo desvalido y “deficitario” para recuperar la idea del alumno adulto como sujeto con derecho a producir saberes que le permitan des–alienarse y vincularse más críticamente con su entorno social.

El epígrafe seleccionado para el presente artículo intenta dar cuenta de la relevancia de la reflexión crítica del mismo docente sobre la relación entre sus representaciones y sus prácticas docentes en este nivel de la enseñanza secundaria para adultos. Esto supone “dejar de creer en lo que he creído, dejar de pensar como he pensado y dejar de hacer como he hecho” (Carrizales Retamozo, 1986:22).

Por último, queremos subrayar que el análisis escueto que aquí planteamos deja afuera otros aspectos importantes para el abordaje, profundización y revisión de estas cuatro tendencias de las prácticas escolares de la educación de adultos, entre los cuales podríamos destacar la gestión institucional a nivel micro y la política educativa a nivel macro. Es necesario fabricar asimismo nuevas categorías analíticas vinculadas con la de alumno–adulto que hemos presentado, con el propósito de comprender más de cerca la identidad de la educación de adultos en su especificidad y como proceso de construcción.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.

Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción.* Buenos Aires: NOVEDUC.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Carrizales Retamoza, C. (1986). *La experiencia docente: hacia la desalienación de la práctica docente.* México: Línea.