

SABERES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE JÓVENES Y ADULTOS: ¿QUÉ PRIVILEGIAN? ¿QUÉ EXCLUYEN?¹

Rute Vivian Angelo Baquero²
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS RS - Brasil

Resumen

La Educación de Jóvenes y Adultos, para ser calificada, exige cambios en las entidades y en los actores educativos, lo que implica considerar la tensión entre dispositivos de formación y sujetos en formación. Este trabajo trata de la problemática del proceso de formación del educador de jóvenes y adultos, examinando las relaciones entre los saberes académicos de la formación y los saberes de la experiencia. Para alcanzar este objetivo se realizaron entrevistas abiertas con alumnos de Pedagogía con experiencia docente, emprendiendo simultáneamente estudios en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos, en instituciones de enseñanza superior, situadas en la Grande Porto Alegre/RS, Brasil. El análisis de los testimonios fue desarrollado con base en el cuadro de referencia propuesto por Gauthier (1998) con relación al "observatorio de los saberes docentes" y los estudios de Davini (1995) sobre las "tradiciones de la formación del educador". Los resultados preliminares revelan discrepancias entre el proceso académico de formación y las necesidades de formación planteadas por los desafíos de la experiencia en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos. Indican, también, la necesidad de cuestionarse, en los procesos formativos de la Educación de Jóvenes y Adultos, la dimensión política de esa práctica, los procesos de pensamiento característicos de las poblaciones adultas y las relaciones entre saberes académicos, saberes escolares y saberes populares.

Palabras Claves: Conocimientos, Experiencia, Proceso formativo, Jóvenes y adultos, Educación.

Abstract

A qualified Young and Adult Education requires changes in educational entities as well as in the educational actors, which implies considering the tension between the formative institutions and the subjects of the formative process. The objective of this study is to discuss the Young and Adult Education formative process, examining the relationships between the academic knowledges of the formative process and the experimental ones. In order to achieve this objective, interviews have been conducted with students of Pedagogy, with experience in the field of Young and Adult Education, in the Pedagogy, with experience in the field of Young and Adult Education, in the area of Greater Porto Alegre, RS, Brazil. The data analysis of the interviews

¹ Este artículo fue traducido desde el portugués por la Sra. Clície Nunes Adao, doctora en Literatura Hispánica. Facultad de Humanidades y Arte. Universidad de Concepción.

² Dra. en Educación por la Florida State University, USA.

was developed based on the theoretical framework proposed by Gauthier (1998), regarding the "reservoir of teaching knowledges", as well as on Davini's studies (1995) about the "traditions in teacher education". Preliminary results of the study indicate disencounters between the academic process of formation and the needs for formation put the challenges of experience in the field of Adult and Young Education. They also indicate the need for problematizing, in the formative process, the political dimension of this practice, the process of thinking characteristic of adult populations and the relationships between academic knowledges, school knowledges and popular knowledges.

Keywords: Knowledges, Experience, Formative process, Youngs and adults, education.

En Brasil, la Educación de Jóvenes y Adultos se constituye mucho más como producto de la miseria local que producto de los "desafíos" del desarrollo (Haddad, 1992). Es, en realidad, consecuencia de precarias condiciones de vida de la mayoría de la población, asociadas a un sistema escolar para las clases trabajadoras regido por la lógica de la exclusión.

La debilidad política de la clientela de la Educación de Jóvenes y Adultos, compuesta por poblaciones marginales y discriminadas, es una de las justificaciones para la situación de marginalidad de las políticas públicas en esa área. En ese sentido, la Educación de Jóvenes y Adultos, en Brasil, asume una dimensión propia debido a su relación con la pobreza, transformándola en un proyecto de atención a los "desheredados sociales".

De acuerdo a las características diversificadas del área, con relación a los caminos instituidos e instituyentes y a los razonamientos diversos sobre los cuáles se anclan sus propuestas educativas, múltiples desafíos se plantean en ese campo de conocimiento y de práctica social: El desafío de su finalidad, el desafío teórico, el desafío metodológico y el desafío de la formación del educador.

En lo que respecta el desafío de la formación del educador, debemos señalar que la falta de especificidad en la formación de los educadores que actúan en esta modalidad de enseñanza ha sido identificada como uno de los principales obstáculos de las experiencias educativas desarrolladas en esta área (Ribeiro, 2002).

En los estudios sobre la producción del conocimiento desarrollado sobre la Educación de Jóvenes y Adultos en disertaciones y tesis, en el período de 1986 a 1996, en Brasil, Spósito y Haddad (1998) catalogaron 198 trabajos. Posteriormente Oliveira (1998), analizando el material catalogado, identificó 23 estudios cuya área temática contemplaba la formación y la práctica docente. De los 23 estudios identificados, 5 se referían a la ausencia del tópico educación de jóvenes y adultos en la formación inicial de los profesores que actúan con jóvenes y adultos trabajadores, tanto en la enseñanza de los estudios intensivos de enseñanza media como en los cursos regulares nocturnos.

La ausencia de especificidad en la formación del educador se ha reflejado en las

prácticas pedagógicas institucionalizadas con adultos no escolarizados, las cuáles se encuentran fundamentadas en una serie de falacias en lo que concierne a la comprensión de lo que es el adulto, de su función social, así como lo que significan sus procesos de aprender a leer y a escribir.

Según Ribeiro (2002), la asimilación de la educación de los grupos populares a la acción filantrópica, en una política asistencial de Educación de Jóvenes y Adultos, es la estructura ideológica que sostiene las representaciones de los estudiantes jóvenes y adultos como infantiles, limitando las posibilidades de una formación más consecuente. Los efectos producidos por prácticas de esa naturaleza, dirigidas a la formación del educador de jóvenes y adultos, pueden ser traducidos como excluyentes.

Este modelo formativo, a su vez, puede generar otros efectos excluyentes junto a los grupos involucrados en las prácticas de educación de jóvenes y adultos desarrolladas por los profesores en él formados, a través de la reproducción, en su práctica pedagógica, del modelo vivido.

En ese sentido, pienso ser consecuente con el argumento de que tanto el proceso de formación del educador de jóvenes y adultos desarrollado por la academia, como los procesos formativos engendrados en las prácticas institucionalizadas de Educación de Jóvenes y Adultos, se han orientado por una lógica de exclusión.

Frente a esto se impone el desafío de cuestionar los saberes de la formación del educador de jóvenes y adultos, identificando lo que privilegian y lo que excluyen. Para alcanzar el objetivo son examinadas las relaciones entre los saberes académicos y la formación y los saberes de la experiencia, a partir de los datos obtenidos en entrevistas abiertas, con alumnos de las carreras de Pedagogía de instituciones universitarias situadas en la Grande Porto Alegre/Rio Grande do Sul/Brasil.

Los sujetos de la investigación fueron intencionalmente seleccionados, atendiendo a los siguientes criterios:

- a) Estar realizando estudios en Educación de Jóvenes y Adultos.
- b) Poseer experiencia en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos.

El análisis del material recolectado fue realizado teniendo como cuadro de referencia los estudios de Gauthier (1998) respecto de la "reserva de saberes", y de Davini (1995), sobre las "tradiciones en la formación del educador".

Proceso de formación del educador de jóvenes y adultos: Privilegios y exclusiones

Un análisis de los testimonios de los entrevistados revela divergencias entre los saberes de la formación trabajados por las instituciones de enseñanza superior y las necesidades de formación enfocadas por los desafíos de la experiencia en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos.

En las palabras de una entrevistada:

*(...) al aceptar trabajar con clases de Educación de Jóvenes y Adultos, enfrenté muchas dificultades teniendo que **buscar afuera de la Universidad respuestas a mis preguntas.***

El divorcio entre los saberes enseñados en la academia -saberes de formación- y los saberes necesarios para enseñar en la práctica pedagógica -saberes de la experiencia-, han sido identificados por investigaciones (Baquero y Forster, 2002, entre otros), las cuales han demostrado que, generalmente, la academia ha trabajado los saberes de forma desvinculada del campo de actuación docente.

Por otro lado, pensar y decidir sobre el proceso educativo no siempre ha sido función de los profesores, los cuales, generalmente, han sido concebidos como simples administradores de métodos, cuyos recetarios exigirían solamente dóciles y hábiles prácticas de acciones preconcebidas por otros.

La distancia entre la pedagogía institucionalizada de jóvenes y adultos, materializada a través del proceso de formación, de programas de prácticas colectivas, de disciplinas escolares (Tardif, 2002) y los problemas a enfrentar en el cotidiano de su acción es apuntada por las alumnas-maestras entrevistadas, al referir que:

*Con relación a mi curso, el problema es el siguiente: **El no apunta a grandes caminos, yo creo que mi práctica queda más o menos en el vacío, uno se siente como en el vacío (...)***

*Para mí fue difícil, porque cada vez que yo iba a la clase, era difícil porque era una experiencia nueva, **muchas veces acerté, pero muchas veces me equivoqué (...)***

*La formación del profesor tiene que posibilitar que él consiga **analizar** las cuestiones referentes a su práctica (...)*

Tales testimonios, a su vez, evidencian la necesidad de un proyecto de formación que haga viable una articulación entre teoría y práctica docente en una relación orgánica entre estas dos instancias, de modo que puedan ser superados obstáculos que han impedido profesionalizar el oficio de enseñar. De un lado, el discurso académico que reduce la enseñanza a un conjunto de formalizaciones idealizadas, desvinculadas de lo real, distantes del campo de la actuación docente, de otro, la visión de sentido común sosteniendo la práctica docente, en una circulación restrictiva de los saberes ahí producidos (Baquero & Forster, 2002).

Los saberes que son propios de la enseñanza ocurren en un contexto complejo y real. Conforme destacábamos en el artículo "(Des)enlaces entre saberes sin oficio y oficio sin saberes: Una discusión sobre la profesión docente"¹ (Baquero & Forster, 2002)³: "No se puede atribuir exclusivamente a la academia o a la práctica el *locus*

³ Las expresiones *saberes sin oficio* y *oficio sin saberes* son utilizadas en el libro: *Por una Teoría de la Pedagogía*, autoría de Clermont Gauthier *et al*, Editorial Unijuí, 1998. Según los autores "ciertas ideas preconcebidas perjudican el proceso de profesionalización de la enseñanza, impidiendo el despertar de un saber de ese oficio sobre sí mismo", constituyendo lo que llaman *oficio sin saberes*. También alertan para la existencia de una tendencia inversa, o sea, "la de formalizar la enseñanza, pero reduciendo de tal forma su complejidad que él no encuentra más correspondiente en la realidad". Trátase, en ese caso, de lo que los autores llaman *saberes sin oficio* (Gauthier *et al*, 1998, p.25)

privilegiado de la definición y distribución de los saberes docentes" (p. 67, 68). En verdad, es necesario que la investigación universitaria se apoye también en los saberes de los profesionales para constituir un repertorio de conocimientos para la formación del profesor, vinculando los conocimientos transmitidos en el ámbito de la formación universitaria a la especificidad del oficio docente.

Del mismo modo, para que se tenga un *oficio con saberes*, es fundamental que los *saberes de la acción*, también denominados *saberes del trabajo, en el trabajo o en proceso de trabajo* puedan ser validados.

La superación de la desvinculación mencionada podría ser viable, según Tardif (2002), a través "del trabajo conjunto entre profesores, cuerpos universitarios de formadores y los responsables del sistema educacional" (p.55).

La tensión entre las instancias del *formar* y del *formarse* es particularmente urgente en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos, debido a la multiplicidad y diversidad de sus prácticas. Fischer (1992) distingue, en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil, dos caminos trazados sobre concepciones y prácticas distintas. De un lado, en un *camino instituyente*, emerge un conjunto de acciones educativas atravesadas por principios teóricos que alían la educación al movimiento de organización popular. De otro lado, en un *camino instituido*, se estructuran prácticas pedagógicas sistemáticas dirigidas a suplir la falta de escolarización en la edad considerada apropiada. Un camino para definir la especificidad del campo de formación del educador en esta modalidad de la educación es, justamente, considerar la multiplicidad y diversidad de esas demandas, traduciéndolas en saberes para ser trabajados en los procesos formadores.

El campo de la EJA constituye un campo heterogéneo compuesto por poblaciones marginales, de zona rural o urbana, y por poblaciones discriminadas, pueblos indígenas, mujeres, minorías étnicas. En ese sentido, la Educación de Jóvenes y Adultos, en Brasil, asume una dimensión propia debido a su relación con los estratos sociales de estas características.

Una cuestión central en los procesos formadores relacionados a esa modalidad de educación concierne al problema de la exclusión *de y por* conocimiento producida en esas prácticas, sea en la distribución desigual del conocimiento entre los diferentes grupos sociales según criterios de clase, género y etnia; sea por la desvinculación en el proceso formador entre los saberes de la formación y los saberes de la experiencia de los sujetos involucrados en este proceso; o aun por el privilegio de los saberes académicos considerados como "los verdaderos", y por lo tanto, los únicos legitimados y autorizados a ser parte del "mundo de la escuela".

Esta situación configura determinadas especialidades en este campo de conocimiento y de práctica social, imponiendo múltiples desafíos a la formación del educador.

Tardif, Lessard y Lahaye (1991) conciben la enseñanza como la movilización de varios saberes, los cuales constituyen una especie de reserva donde el profesor se abastece para responder a las exigencias específicas de su oficio. Gauthier *et al.*

(1998) refieren los siguientes saberes: Los saberes disciplinares (materia), los saberes curriculares (el programa), los saberes de la experiencia (la jurisprudencia particular) y los saberes de la acción pedagógica.

El análisis de los testimonios de los alumnos-maestros reveló un fuerte cuestionamiento con relación a la contribución, para su proceso formativo en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos, de los *saberes de las ciencias de la educación*. Según Gauthier (1998), los *saberes de las ciencias de la educación* son determinados conocimientos profesionales que el profesor adquiere, aunque no estén directamente relacionados con su acción pedagógica, y que le informan respecto de varias facetas de su oficio o de la educación de un modo general.

Con relación a los *saberes de las ciencias de la educación*, el cuestionamiento se refiere a la ausencia de una profundización teórica que apunta hacia una comprensión de la especificidad de las poblaciones atendidas por la Educación de Jóvenes y Adultos.

Según los entrevistados:

(...) por tratarse de una educación dirigida a un público caracterizado por la 'exclusión', tiene una característica diferenciada y necesita de una teoría que dé soporte a la construcción de conocimientos.

Una entrevistada complementa:

*(...) el curso de Pedagogía que yo realizo **no tiene ninguna pauta específica** para mi actuación en la formación de jóvenes y adultos (...)*

Con relación a este problema, los entrevistados indicaron la necesidad de desarrollarse en los procesos formadores integrando conocimientos filosóficos, antropológicos, sociológicos e históricos que posibiliten analizar demandas sociales y culturales de las poblaciones de jóvenes y adultos:

*La formación debe proporcionar al alumno un espacio de reflexión sobre las **cuestiones filosóficas, antropológicas, sociológicas e históricas de la EJA.***

Di Pierro *et al.* (2001) sin embargo, en el artículo "Visiones de la Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil", alertan en el sentido de que el *universo socio cultural de los estudiantes* no sea interpretado de modo reductor en los límites estrechos de su experiencia cotidiana o de sus demandas materiales con políticas inmediatas, sino que incorpore determinados desafíos éticos, políticos o prácticos de la vida social contemporánea relacionados con el ejercicio de la moderna ciudadanía. Bajo esta perspectiva, los autores sugieren el abordaje de temas relacionados con los cambios sociales en esta transición del milenio en los currículos de la enseñanza para jóvenes y adultos, como temas importantes en el proceso de formación del educador: Medios de información y comunicación; diversidad étnico-racial y multiculturalismo; medio ambiente y calidad de vida; relaciones sociales de género y los derechos de la mujer" (p.75). Esta comprensión se apoya en una visión ampliada de la Educación para Jóvenes y Adultos escolarizada, en una línea de superación del carácter compensatorio que ha caracterizado su propuesta.

Los alumnos-maestros entrevistados destacaron también la importancia del aporte psicológico de las ciencias de la educación, cuando enfatizaron la necesidad de estudiar procesos de pensamiento característicos de las poblaciones de jóvenes y adultos. Como comenta una alumna:

*En mi opinión, lo más importante fue darme cuenta algún tiempo después de **que no se trataba de una adaptación infantil al adulto**, entendida así por muchos educadores.*

La contribución de la psicología para el entendimiento de la adquisición del conocimiento por parte de adultos no escolarizados está presente, en la década de los 70', a través de estudios de dimensiones aisladas del acto de conocer, tales como la percepción, la atención y la memoria.

Aun en la década de los 70', pero con predominancia en la década de los 80', las investigaciones en este campo son desarrolladas bajo otra orientación teórica-metodológica: La psicología genética de Jean Piaget, las perspectivas socio-históricas de Vigotsky, Luria, Screebner y Cole, el abordaje psicolingüístico (Ribeiro *et al.*, 1992).

Resultados de esas investigaciones indican:

-Un bajo nivel en lo que se refiere a las operaciones mentales en las pruebas piagetianas de adultos no alfabetizados (Baeta, 1978; Costa, 1982; Dauster, 1975).

-Que los adultos analfabetos realizan operaciones mentales abstractas por un camino alternativo al descrito por Piaget, que es adquirido, generalmente, por la escolarización (Tfouni, 1988).

-La importancia de interpretar resultados de test con normas apropiadas para cada grupo, bajo pena de no estudiarse adecuadamente su funcionamiento cognitivo (Oliveira, 1982).

También hay investigaciones que estudian los procesos cognitivos de adultos no escolarizados, con enfoque en las condiciones de contexto de esos adultos (Oliveira, 1982, Baquero & Gonzalez, 1993 a; 1993 b, entre otros).

Oliveira (1982) refiere que los individuos de nivel socio-económico bajo dependen unos de los otros para la organización de la vida comunitaria y para su supervivencia, indicando que las competencias necesarias para la solución de los problemas de la comunidad no están localizadas en individuos, sino en grupos que centralizan las estrategias para la solución de determinados problemas. Es importante destacar también, según la autora, que estos adultos no tienen, comparativamente con los adultos de clase media, la misma noción de vida estable e integrada en sus componentes de escuela, habitación y trabajo. Frente a esto tales adultos tienen una experiencia diferente de espacio y de tiempo que los adultos de la clase media.

Baquero y Gonçalves (1993 a; 1993 b) apuntan, a su vez, a la formación de estructuras cognitivas en adultos no alfabetizados generadas por la necesidad de enfrentar las exigencias de su función en la actividad de trabajo y a los desafíos enfrentados en el intercambio social.

Tales descubrimientos poseen consecuencias para los procesos formativos, tanto en el ámbito de las prácticas de EJA cuanto en los proyectos de formación de los educadores para actuar en este campo.

Frente a las características de las vivencias espacio-temporales de esos adultos, es importante reflexionar sobre las prácticas educativas en lo que se refiere a la utilización del tiempo y del espacio escolar, a fin de que se organicen las actividades de modo menos fragmentado, seriado y dividido en disciplinas estanques (Baquero & Gonçalves, 2000). Con relación al proyecto de formación del educador, es necesario el diálogo interdisciplinario.

Es fundamental también que el educador, al posibilitar al adulto en fase de escolarización experiencias que pretenden la formación de procesos cognitivos y la elaboración de conceptos, considere las experiencias y los desafíos enfrentados por este adulto en el mundo del trabajo y en la interacción social cotidiana. El aprendizaje de conceptos será así el resultado del análisis de prácticas culturales, y no de situaciones formales distantes de la experiencia de los estudiantes. Prácticas educativas orientadas en ese sentido son diametralmente opuestas a las comúnmente presentes en las escuelas, donde los problemas propuestos son generados por la sintaxis, y no por el significado (Basquero & Gonçalves, 2000).

El análisis indicó también la necesidad de la academia de trabajar los *saberes disciplinares* de acuerdo a los *saberes populares*. Según Gauthier (1998)

(...) los saberes disciplinares corresponden a las diversas áreas del conocimiento, corresponden a los saberes que se encuentran integrados a la universidad bajo la forma de disciplinas, en el ámbito de facultades y cursos distintos.

En la visión de los entrevistados estos saberes disciplinares necesitan estar conectados a los saberes populares. Esto está presente en los siguientes testimonios:

(...) saberes y práctica entrelazados a la realidad y a la vida del sujeto, considerando su medio, su cultura, sus conocimientos, su historia de vida.

Yo tengo que mirar a ese joven a partir de su cultura, de la sociedad en que él está inserto... yo tengo que salir de mi lugar detrás de la mesa y mirar hasta allá, sentir esa realidad.

Los datos revelan, también, la importancia del desarrollo de investigaciones respecto al conocimiento popular sobre temas académicos, y la necesidad de que los saberes populares sean traducidos en saberes escolares y analizados en su relación con los saberes académicos trabajados en las diferentes áreas del conocimiento.

Con relación a los saberes escolares se observa la preocupación de los entrevistados por trabajar conocimientos ligados a la cotidianidad de los alumnos, apuntan-

do, de esa forma, a la importancia de proporcionar al alumno vivencias significativas que no descalifiquen los conocimientos por él adquiridos a lo largo de su vida:

*Es un momento de contribuir con algún conocimiento, **un conocimiento ligado con la realidad, con la vida, con el trabajo**,...ya no es más aquella formación como era en la enseñanza fundamental y en los grados iniciales.*

Por último, los entrevistados refieren la necesidad de analizar la dimensión política de la práctica educativa de la Educación de Jóvenes y Adultos. Esto se advierte claramente en este discurso:

*(...) los sujetos son tratados como personas que no aprovecharon el tiempo y ahora después de 'grandes' retornan por necesidad profesional... **transparenciando un cierto sentimiento de caridad asistencial.***

Otra alumna-maestra complementa esto diciendo:

*El EJA no está incluido en la llamada **educación a lo largo de toda la vida evidenciando tener un plazo determinado para terminar**, y este plazo no va más allá de la alfabetización.*

Esta visión no crítica del campo, que enfatiza una perspectiva asistencial de la Educación de Jóvenes y Adultos es un factor que, según Ribeiro (2002), perjudica la constitución del propio campo, sosteniendo, conforme a lo referido anteriormente, representaciones ideológicas que infantilizan a los estudiantes jóvenes y adultos así como también revelan un conjunto de falacias relacionadas a la comprensión del adulto y su función social. Con relación a las falacias se puede destacar, entre otras, más allá de la visión infantilizada del adulto como un ser universal, abstracto y estandarizado.

Con relación a la visión infantilizada del adulto, Baquero *et al* (1991), alertan que "tradicionalmente, las iniciativas en el área de la alfabetización de adultos y principalmente las campañas de alfabetización han infantilizado al adulto, no atribuyéndole un espacio propio como alumno-ciudadano" (p. 199). Además, las escuelas y clases para adultos, han contribuido para reforzar este cuadro, ya que sus procedimientos están desvinculados del contexto en que viven y, en lugar de partir del conocimiento ya adquirido por él en su vivencia, parten de lo que él todavía no conoce. De acuerdo a los autores, aparentemente la visión infantilizada del adulto está asociada a la importancia dada a la "formación en las letras" en la cultura brasileña. Por no saber leer y escribir el analfabeto es "pasado" a la condición de niño, y es tratado como niño. Es importante destacar que la concepción infantilizada del adulto analfabeto es superada por los modelos no escolarizados de EJA, la que se orienta por la pedagogía freiriana, la cual combate ese prejuicio y divulga una nueva imagen: El analfabeto como un ser humano capaz y productivo, responsable de gran parte de la riqueza de la nación.

En lo que respecta a la visión del adulto como un ser formado y acabado, los mismos autores refieren que, en las representaciones del sentido común, el adulto es percibido "como un ser acabado, y no como un ser en proceso de transformación" (p. 201). Esta visión del adulto lo caracteriza como alguien que no cambia más, que

ya lo sabe todo, que no se equivoca, que difícilmente podrá aprender alguna cosa. El adulto mismo concibe que por su condición de adulto, no puede cometer errores, o sea, no puede faltar a las clases, dejar de trabajar el tema, demorar en aprender, no hacer letra bonita, entre otros, pues por ser considerados errores, huyen del modelo impuesto, lo que lleva al adulto a exigir de sí mismo una "mirada infantil". En ese sentido, la representación hecha por el adulto con relación a la escuela es la de un "lugar donde el error no es permitido porque el error no hace parte del proceso de aprender" (p.202).

Otra falacia que ha orientado la alfabetización de adultos es la visión del adulto como un ser universal, abstracto y estandarizado, visión ésta asentada en los criterios de similitud y homogeneidad, en que la idea predominante es la de que todos los adultos son iguales, independientemente de su etnia, género, edad o clase social. Bajo esa perspectiva, el adulto es concebido, según Barquero *et al* (1991), "como un ser no contextualizado, sin características específicas ni valores, creencias y experiencias diversificadas resultantes de sus raíces sociales e históricas" (p. 203). Estas formas de generalización respecto de estas poblaciones disimula la especificidad de esta modalidad de educación y apunta hacia una práctica educativa en que predomina una visión abstracta y generalizadora del adulto, donde no son consideradas las particularidades de los diferentes grupos que integran esa modalidad educativa. Como consecuencia de esos antecedentes, se transfiere hacia el adulto todo un conocimiento y un conjunto de expectativas en desacuerdo con sus singularidades. Esta visión uniforme del adulto ha generado prácticas educativas equivocadas, entre ellas, campañas dirigidas a los adultos analfabetos de todo el país, donde son tratados como individuos abstractos, con programas de enseñanza bajo los parámetros de una educación tecnicista que implican un dominio de la cultura escolar que el adulto no posee.

La ausencia de especificidad en la formación del educador se ha reflejado en las prácticas pedagógicas, colaborando con una transposición del modelo de escuela consagrado a la enseñanza de los niños. Se observa, de este modo, una fuerte influencia de la *tradición reguladora-disciplinaria* en los procesos formativos en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos (Davini, 1995), que se orientan en el sentido de producir conformaciones de comportamiento del joven y del adulto teniendo por base criterios del ámbito de la educación infantil. Secundariamente está presente la *tradición académica*, centrada en el dominio de los saberes de diferentes campos de los grupos que integran el heterogéneo campo de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Conclusión

La construcción de una pedagogía para la formación de educadores de jóvenes y adultos que exprese una perspectiva política y que delinee un proyecto histórico, de modo que oriente una teoría de formación y hacer didáctico (Souza, 1992) se constituye, según entiendo, en uno de los principales desafíos relacionados con el desarrollo de proyectos de educación de adultos.

Mediadores de una práctica social históricamente situada, los educadores de adultos

ejercen un papel fundamental en la implementación de las experiencias sistematizadas y populares de este campo de la educación. Esa práctica ha sido desarrollada a veces con la colaboración de voluntarios, otras, por militantes, en algunos proyectos por profesores laicos o con experiencia en otro nivel y modalidad de enseñanza y, en proyectos recientes de alcaldías populares y progresistas, por profesores de la red especialmente seleccionados para actuar en esta modalidad de la educación.

Según Barquero & Gonçalves (2002),

"En el centro de los análisis respecto de los procesos formativos de educadores de jóvenes y adultos de clases populares está la cuestión del significado que los saberes asumen en esas propuestas, particularmente los saberes prácticos o de la acción, y su relación con los saberes teóricos" (p. 88).

Analizar la *epistemología de la práctica*, identificando qué saberes el educador tiene a mano en las prácticas de la Educación de Jóvenes y Adultos es fundamental para construir la especificidad del propio campo de la Educación de Jóvenes y Adultos, condición esencial para su desarrollo. Este análisis podrá contribuir para calificar no sólo los procesos de formación del educador, sino también los procesos formativos en las prácticas educativas de jóvenes y adultos, buscando minimizar la lógica de la exclusión presente en el ciclo formativo.

En un trabajo anterior (Baquero *et al*, 1991), referían que:

"De hecho, nunca hubo un compromiso efectivo de la escuela y de la academia con las llamadas clases populares. La escuela ofrecida al pueblo ha sido una escuela burguesa, que refleja, en su práctica cotidiana, el modo de relación de producción capitalista (...) y esa práctica escolar es informada por los resultados de una ciencia también al servicio de intereses ajenos a ella y que tiene como preocupación fundamental (...) el control social del comportamiento" (p.195).

De ese modo, identificar privilegios y exclusiones presentes en los procesos de formación del educador de jóvenes y adultos es un desafío que se impone a la acción y a la investigación en este campo de la educación.

Bibliografía

- BAETA, A. M. B. (1978). Operações mentais em adultos de baixa escolaridade. *Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.*
- BAQUERO, R. V. A. *et al.* (1991). *Alfabetização de jovens e adultos: Ainda um desafio para um velho problema.* In: SILVA, Dinorá Fraga (Org.). Para uma política educacional de alfabetização. *Campinas: Papyrus.*
- BAQUERO, R. V. A., FORSTER, M. M. S. (2002). *Pontos de (des) encontro entre saberes da formação e da experiência: Uma discussão sobre a profissão docente.* In: Revista de divulgação científica e cultural. v. 4, números 1 e 2 - 2001 - Edição especial. Lages: UNIPLAC.

- BAQUERO, R. V. A., GONÇALVES, M. A. S. (1993a). *Cognition and conscientization in illiterate adults*. In: 40th International Council on Education for Teaching. *Anais, Rio de Janeiro*.
- BAQUERO, R. V. A. (1993b). *Cognição e conscientização em adultos analfabetos*. 16^a Reunião da ANPED. *Anais, Caxambu*.
- BAQUERO, R. V. A., GONÇALVES, M. A. S. (2000). *Formação do educador de adultos de classes populares: Problematizações a partir de pesquisas sobre processos cognitivos em adultos não-alfabetizados*. In: *Estudos Leopoldenses*, v. 4, n^o 6, janeiro/junho – 2000, série Educação. São Leopoldo: Editora UNISINOS.
- COSTA, O. M. J. (1982). *Estudo sobre o nível intelectual do aluno do MOBRL da cidade de Campinas – SP*. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.
- DAUSTER, T. (1975). *Análise do nível operatório do adulto analfabeto*. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DI PIERRO, M. C. et al. (2001). *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n^o 55, novembro/2001, p. 58 a 75.
- FISCHER, N. B. (1992). *Uma política de educação pública popular de jovens e adultos*. In: *Em aberto*, Brasília, ano 11, n. 56, p. 68-73, out./dez. 1992.
- GAUTHIER, C. et alii. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ.
- HADDAD, S. (1992). *Tendências atuais na educação de adultos*. In: *Em aberto*. Brasília, n. 56, out-dez/1992.
- OLIVEIRA, M. C. (1998). *Educação de jovens e adultos no Brasil: Aspectos específicos da formação do professor*. Relatório final de pesquisa. São Paulo.
- OLIVEIRA, M. K. (1982). *Cognitive processes in everyday life situations: Na ethnographic study*. Tese de doutoramento, School of Education, Stanford University.
- RIBEIRO, V. M. M. (1992). *Metodologia da alfabetização: Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos*. Campinas, SP: Papirus, CEDI.
- RIBEIRO, V. M. (2002). *A formação de educadores e a constituição de educação de jovens e adultos como campo pedagógico*. In: *Educação e Sociedade*, n. 76, Campinas: CEDES, mar/2002.
- SOUZA, J. F. (1992). *Perspectivas da educação popular na década de 90*. *Em aberto*, n. 56, INEP, Brasília. p. 31-42, out/dez 1992.
- SPOSITO, M., HADDAD, S. (1998). *Juventude e educação: Uma análise da produção de conhecimento*. São Paulo, Brasília: MEC/Inep/Comped.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. (1991). *Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux saviors. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant*. In: *Sociologie et Sociétés*, Vol XXIII, no. 1, Printemps, P.65 – 69.
- TARDIF, M. (2002). *Sabres docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- TFOUNI, L. V. (1988). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez