

Facciola, Mariana Cecilia

Representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar en estudiantes, docentes y no docentes de la modalidad educación permanente en contextos vulnerables de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires

**Tesis de Doctorado en Psicopedagogía
Facultad de Psicología y Psicopedagogía**

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central “San Benito Abad”. Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Facciola, M. C. (2017). *Representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar en estudiantes, docentes y no docentes de la modalidad educación permanente en contextos vulnerables de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires* [en línea]. Tesis de Doctorado, Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/representaciones-sociales-aprendizaje-escolar.pdf> [Fecha de consulta:]



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA
SANTA MARÍA DE LOS BUENOS AIRES

Representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar en estudiantes, docentes
y no docentes de la modalidad Educación Permanente en contextos vulnerables
de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires.

Tesis de Doctorado

Mariana Cecilia Facciola
2017



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA
SANTA MARIA DE LOS BUENOS AIRES
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
DOCTORADO EN PSICOPEDAGOGIA

Representaciones sociales del aprendizaje escolar en estudiantes, docentes y no docentes de la modalidad Educación Permanente en contextos vulnerables de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires.

Lic. Mariana C. Facciola

Directora: Dra. María del Carmen Aguilar Rivera

Co – directora: Dra. Alejandra Stein

RESUMEN: La presente investigación tiene por objeto estudiar las representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar en estudiantes, docentes y no docentes de escuela secundaria de jóvenes y adultos de la zona sur de la ciudad. Metodológicamente se optó por un enfoque mixto tipo imbricado en etapas sucesivas. La primera fase consistió en entrevistar a estudiantes (N17) y sobre la base de lo analizado se construyó un cuestionario, sometido a prueba de jueces, que fue aplicado en una segunda etapa a docentes y no docentes de nivel medio de Educación Permanente de gestión pública, privada y social (N73). Los datos obtenidos por entrevista se analizaron por Teoría Fundamentada en Datos y los datos obtenidos por cuestionario por estadística descriptiva. Para tal fin se utilizó el software SPSS. Los resultados obtenidos en las diversas etapas se integraron y permitieron llegar a los siguientes resultados. La RS del aprendizaje escolar, a partir de la identificación del proceso cognitivo bidimensional, está constituida por una dimensión figurativa concebida como un valor meta y está asociado a tres significados claves: a) el AE promueve el saber, el conocer, el entender; b) el AE posibilita ser alguien; c) el AE requiere como medio el esfuerzo. La dimensión operativa de la RS está asociada a un complejo sistema de ayudas que funcionan como medios para el logro del valor meta que se explica por la interrelación con el contexto discursivo y territorial en el que se encuentra inserto. La RS del AE en docentes y no docentes muestra convergencias en relación con la dimensión figurativa del aprendizaje escolar y evidencia divergencias en cuanto a la dimensión operativa - medios, prácticas pedagógicas y contenidos- para conseguir su realización. Se concluye que la RSAE es una representación hegemónica, es decir es un discurso uniforme y con alto grado de consenso entre los participantes. Aunque manifiestan matices significativos entre los participantes. Para los estudiantes la RSAE se asocia con una concepción renovada del aprendizaje, mientras que para los docentes y no docentes se asocia con una concepción tradicional. Esto genera un debate epistemológico para la psicopedagogía como disciplina en sus prácticas profesionales e impulsa el Modelo de Intervención Psicopedagógico Multidimensional.

PALABRA CLAVE: RS, Aprendizaje Escolar, Educación Permanente, Psicopedagogía.

Índice

| | |
|--|--------|
| Capítulo I: Introducción..... | - 10 - |
| 1.1 Presentación y justificación..... | - 10 - |
| 1.2 Relevancia profesional y social de los resultados | - 17 - |
| 1.3 Antecedentes de investigación | - 19 - |
| 1.3.1 Situación educativa de jóvenes y adultos. | - 20 - |
| 1.3.2 Representaciones en docentes y alumnos..... | - 22 - |
| 1.4 Objeto, objetivos y preguntas de investigación | - 33 - |
| 1.4.1 Objeto de Estudio..... | - 33 - |
| 1.4.2 Objetivos | - 33 - |
| 1.4.3 Las preguntas de investigación. | - 33 - |
| 1.4.4 Propósito del estudio | - 34 - |
| 1.5 Enfoque epistemológico y metodológico..... | - 34 - |
| 1.6 Enfoque conceptual | - 36 - |
| 1.7 Limitaciones | - 37 - |
| Capítulo II: Marco Teórico..... | - 38 - |
| 2.1 Educación Permanente de Jóvenes y Adultos..... | - 39 - |
| 2.1.1 Antecedentes históricos y normativos..... | - 39 - |
| 2.1.2. Nivel Educativo de Riesgo y trayectorias discontinuas | - 46 - |
| 2.1.3 La Inclusión Educativa | - 49 - |
| 2.1.4 Promoción de capacidades a partir del aprendizaje situado. | - 50 - |
| 2.1.5 Aprendizaje situado..... | - 54 - |
| 2.2 Teoría De Las Representaciones Sociales..... | - 57 - |
| 2.2.1 Origen de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) | - 58 - |
| 2.2.2 Postulados centrales de la TRS..... | - 60 - |
| 2.2.3 Campo educativo y el aprendizaje como objeto de representación. | - 69 - |
| 2.2.4 El aspecto discursivo de las RS y la construcción social de la identidad. | - 73 - |
| Capítulo III: Método | - 77 - |
| 3.1 Diseño de la Investigación..... | - 78 - |

| | |
|---|---------|
| 3.1.1 Primera fase de la investigación. Diseño cualitativo..... | - 79 - |
| 3.1.1 Objetivos | - 79 - |
| 3.1.2 Contexto institucional y Participantes | - 80 - |
| 3.1.3 Instrumentos | - 87 - |
| 3.1.4 Recolección de Datos. | - 88 - |
| 3.1.5 Análisis de la información empírica. | - 90 - |
| 3.2 Segunda fase de la investigación. Diseño cuantitativo. | - 92 - |
| 3.2.1 Objetivos | - 92 - |
| 3.2.2 Participantes..... | - 93 - |
| 3.2.3 Instrumento y procedimiento de obtención de información. | - 96 - |
| 3.2.4 Recolección de datos..... | - 98 - |
| 3.2.5 Análisis de datos..... | - 100 - |
| 3.3 Tercera Etapa: Triangulación inter-método de datos. | - 100 - |
| Capítulo IV: Resultados | - 100 - |
| 4.1 Análisis descriptivos de datos cualitativos. Las representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar en los estudiantes | - 101 - |
| 4.1.1. Nivel textual. | - 102 - |
| 4.1.2 Nivel conceptual..... | - 118 - |
| 4.1.3 Síntesis de resultados..... | - 126 - |
| 4.2. Análisis descriptivo de datos cuantitativos. Las representaciones de docentes y no docentes acerca del aprendizaje escolar de los estudiantes..... | - 128 - |
| 4.2.1 Análisis de distribución porcentual. | - 128 - |
| 4.2.2 Síntesis de los resultados | - 140 - |
| 4.3 Análisis integrado de los resultados basados en el enfoque dominante. Triangulación de métodos | - 141 - |
| Capítulo V: Discusión, Conclusiones y Recomendaciones | - 145 - |
| Referencias bibliográficas | - 153 - |
| Apéndice..... | - 165 - |
| 1. Modelo de consentimiento informado | - 165 - |
| 2. Guión de entrevista de jóvenes y adultos | - 166 - |

| | |
|---|---------|
| 3. Guía de entrevista que acompaña la observación de carpeta..... | - 168 - |
| 4. Guión de entrevista con docentes referentes..... | - 169 - |
| 5. Protocolo de observación de carpetas escolares..... | - 170 - |
| 6. Fragmento del cuestionario para juicio a expertos..... | - 172 - |
| 7. Carta de presentación | - 173 - |
| 8. Diseño de encuesta | - 174 - |
| 9. Plantillas de volcado de datos para análisis abierto y axial. | - 177 - |
| 10. Cuadro de categorías previas y emergentes reagrupadas..... | - 179 - |
| 11. Cuadro síntesis de respuestas de preguntas abiertas del cuestionario..... | - 180 - |
| 12. Cuadro síntesis de significados en torno al sujeto de aprendizaje. | - 181 - |

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

| | |
|--------------------------------|-----|
| LISTA DE TABLAS | |
| <i>Tabla 1</i> | 12 |
| <i>Tabla 2</i> | 14 |
| <i>Tabla 3</i> | 14 |
| <i>Tabla 4</i> | 78 |
| <i>Tabla 5</i> | 79 |
| <i>Tabla 6</i> | 80 |
| <i>Tabla 7</i> | 88 |
| <i>Tabla 8</i> | 120 |
| <i>Tabla 9</i> | 121 |
| <i>Tabla 10</i> | 122 |
| <i>Tabla 11</i> | 123 |
| <i>Tabla 12</i> | 124 |
| <i>Tabla 13</i> | 126 |
| <i>Tabla 14</i> | 125 |
| <i>Tabla 15</i> | 127 |
| <i>Tabla 16</i> | 128 |
| <i>Tabla 17</i> | 129 |
| | |
| LISTA DE GRÁFICOS | |
| <i>Gráfico 1</i> | 73 |
| <i>Gráfico 2</i> | 222 |
| <i>Gráfico 3</i> | 117 |
| <i>Gráfico 4</i> | 131 |

“Aprendemos lo que somos capaces de representar”.

(Moscovici, 1986)

Mi agradecimiento a la Doctora María del Carmen Aguilar Rivera por su entusiasmo, su acompañamiento y la dirección general del trabajo. A la Doctora Alejandra Stein por la permanente supervisión de mi trabajo. A los Doctores Silvia Di Sanza y Jorge Fernández por sus orientaciones en la reflexión teórica. A las colegas Lic. Silvina Landa, Lic. Stefanía Martínez y Lic. Paula Bernal por colaborar en el relevamiento y la discusión profesional. A los amigos con quienes compartimos diversas instancias del trabajo, así como la búsqueda por una educación inclusiva para todos. Y especialmente a mi familia.

Capítulo I: Introducción

1.1 Presentación y justificación

El presente estudio se inscribe en el paradigma de la Educación Permanente y Atención a la Diversidad como campo de la psicopedagogía, y específicamente en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), siendo éste un campo poco explorado por la disciplina psicopedagógica.

La educación como bien común consiste en la promoción de todo sujeto tanto a nivel humano “favoreciendo su propia identidad, autonomía y realización de un proyecto de vida” (Blanco, 2006, p.11) como social, garantizando su inserción y participación en la sociedad.

Desde mediados del siglo XX, diversas normativas tanto internacionales como nacionales han considerado a la educación como un derecho.

En 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU), declara en el artículo 26 a la educación como un derecho; dado su valor intrínseco e instrumental para el desarrollo, se constituye en una herramienta fundamental para la superación de la pobreza y la desigualdad social (Tuñón, 2012).

En 1990, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtiem), refuerza la idea del derecho a una educación básica para todos que satisfaga las necesidades elementales de aprendizaje, ampliándose dicha noción de necesidades educativas en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994).

Las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos de la UNESCO (Gajardo, 1985) han establecido, a lo largo de una historia que no está exenta de luchas y debates, el derecho a la educación a lo largo de toda la vida.

A nivel nacional, en el año 2006, se promulgó la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Esta ley establece el derecho a la educación de niños, jóvenes y adultos, siendo el rol del Estado el de garantizar el acceso, la permanencia y finalización de los estudios y extiende la obligatoriedad escolar hasta la finalización del nivel secundario. En el 2008, se constituyó la Mesa Fe-

deral de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, y en 2009, el Consejo Federal de Educación emitió un documento base (Consejo Federal de Educación, Resolución Ministerial N° 87/09) en el que expresa:

la necesidad insoslayable de desarrollar políticas que garanticen el acceso a la educación a los sectores sociales excluidos o postergados; posibilitando su participación crítica en la cada vez más compleja sociedad del conocimiento y el logro de herramientas que permitan construir mejores condiciones de vida (Resolución Ministerial, Consejo Federal de Educación N°87/09, pto.22, p.8)

El concepto “Permanente” aplicado a la educación tiene historia y sentidos distintos según diversas teorías y modelos de sociedad y educación.

A nivel histórico, Rodríguez (2009), ubica tres grandes períodos:

Las décadas del 40 y 50 donde predominó el concepto de educación fundamental, las del 60 y 70 vinculadas a los planteos desarrollistas y al surgimiento de la educación popular, y las del 80 y 90 caracterizadas por la crisis y procesos de reconceptualización de la educación de adultos y la educación popular en su esfuerzo de responder a los nuevos contextos (Rodríguez, 2009, p.64).

En la actualidad, la Ley de Educación Nacional, en el artículo 46, se refiere a la educación permanente como “la educación a lo largo de toda la vida”. El principio organizativo es el aprendizaje a lo largo de toda la vida entendido como promotor del desarrollo personal y de las capacidades (UNESCO, 2014)

En la Ciudad de Buenos Aires existen en la actualidad 141 unidades educativas de gestión estatal y 42 de gestión privada. (Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, 2014). Se observa un incremento significativo de ofertas educativas de nivel secundario en esta modalidad en relación con el 2006 como se ilustra en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de frecuencias de Unidades Educativas de Modalidad EPJA secundario

| Unidad Educativa | 2006 | 2010 | 2015 |
|------------------------|------|------|------|
| <i>Gestión Estatal</i> | 113 | 122 | 141 |
| <i>Gestión Privada</i> | 31 | 40 | 42 |
| Total | 144 | 162 | 183 |

Fuente: Elaboración propia del Anuarios Estadísticos, 2006, 2010, 2015. DINIECE.

Son diversas las propuestas educativas en EPJA tanto en gestión pública (CENS, Plan FinEs, Adultos 2000), gestión privada (Bachilleratos de adultos) y gestión social (Bachilleratos populares)

En el 2008, y con motivo de la 48 Conferencia Internacional de Educación organizada por Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO, los Ministros de Educación y Jefes de Delegaciones de ciento cincuenta y tres Estados miembro afirmaron que una Educación Inclusiva y de Calidad es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico deseado.

El concepto de inclusión educativa propuesto por la UNESCO tiene en cuenta cuatro elementos importantes: educar a todos, atender a la diversidad, reducir la exclusión e incorporar cambios educativos para que los aprendizajes sean efectivos.

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, reduciendo la exclusión en la educación, involucra cambios tanto en contenidos, como en enfoques, estructuras y estrategias, es responsabilidad del sistema educativo (Beech y Larrondo, 2007, p. 1).

Para Calvo, la inclusión educativa, es “el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la vida escolar de los centros educativos con particular atención a aquellos más vulnerables” (Calvo, 2009, p. 1).

La preocupación por la inclusión educativa de los más vulnerables remite al concepto clásico de equidad educativa, entendida como igualdad de oportunidades: la oportunidad de

matricularse; de completar cada ciclo educativo; de aprender lo suficiente en la escuela; y de que lo aprendido sirva para ampliar sus opciones de vida e insertarse socialmente.

El cumplimiento de este ciclo de oportunidades se aproxima a la noción de justicia educativa (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) siendo responsabilidad de toda sociedad democrática “velar por los principios de equidad, inclusión y justicia social” (Gairín Sallan, Palmero y Ávila, y Barrales Villegas, 2014, p.19) y garantizar la condición ciudadana a todos los miembros de la sociedad, incluidos los que han alcanzado un bajo nivel de educación y se encuentran en situación educativa de riesgo (Sirvent, 1998). Actualmente, en la ciudad de Buenos Aires, la matrícula de ingreso a la modalidad de Educación Permanente es sólo de 40 mil jóvenes y adultos por año sobre un total de cien mil jóvenes que no finalizan sus estudios (DINIECE, 2015). Asimismo se constata un bajo porcentaje de egreso, entre un siete y un diez por ciento del total de los ingresos, poniendo de manifiesto la vulnerabilidad educativa de los sujetos jóvenes y adultos.

Sirvent y Topasso (2006) han estudiado dicha situación. Las autoras señalan que en la Ciudad de Buenos Aires, de acuerdo con los datos del Censo 2001, el 41% de los jóvenes y adultos que asistieron pero ya no asisten a la escuela no lograron completar la escolaridad obligatoria. Se trata de jóvenes y adultos que dejaron de asistir a la escuela habiendo alcanzado un nivel educativo de primario incompleto o secundario incompleto. Asimismo consideran que esta población se encuentra en situación educativa de riesgo por el nivel educativo alcanzado de acuerdo con el análisis censal realizado. El Nivel Educativo de Riesgo (NER) es la probabilidad estadística que tienen los jóvenes, entre 15 y 24 años con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), de quedar marginados de la vida social, política y económica. En la actualidad en la Ciudad de Buenos Aires, 7 de cada 10 jóvenes se encuentra en ésta situación.

La Encuesta Nacional de juventud (INDEC, 2015) realizada a 6340 jóvenes entre 15 y 29 años de todo el país, confirma que en la actualidad casi el 60%, es decir 6 de cada 10, está en situación de riesgo educativo. El informe pone en evidencia que el 40 por ciento de los jóvenes entrevistados (2536 jóvenes) tiene una *trayectoria educativa completa*. Un 23,2% de la muestra (1471 jóvenes) tienen una *trayectoria educativa lenta o rezagada* y un 28,9 % tienen *trayectorias truncas*, para un 6,2% (393 jóvenes) es *temprana* y para 22,7% (1439 jóvenes) es

media. Finalmente se considera que el 4,4% de la muestra (278 jóvenes entre 20 y 29 años) tienen una *trayectoria inconclusa* como se observa en la tabla 2.

Tabla 2

Distribución porcentual de Trayectorias Educativa Nivel Nacional

| Trayectoria Educativa | Porcentaje % | Porcentaje acumulado |
|--------------------------|--------------|----------------------|
| <i>Completa</i> | 40,0 | 40.0 |
| <i>Lenta o rezagada</i> | 23,2 | 63.2 |
| <i>Trunca Temprana</i> | 6,2 | 69.4 |
| <i>Media</i> | 22,7 | 92.1 |
| <i>Inconclusa</i> | 4,4 | 97.5 |

Fuente: Encuesta Nacional de Jóvenes 2014. Principales Resultados.

En términos de población, según el Informe del Observatorio de Juventud, el 61.5% (375.500) de la población joven entre 15 y 29 años de la Ciudad tiene *trayectoria completa*. El 37.6% (262.961) se encuentran en una *trayectoria trunca*, de ellos 130 mil jóvenes ya no asisten a la escuela secundaria y el 0.9% (6.020) tiene una *trayectoria inconclusa* eso significa que no tiene ninguna certificación de nivel primario educativa, como se ilustra en la tabla 3.

Tabla 3

Distribución porcentual de Trayectoria educativa en Ciudad de Buenos Aires

| Trayectoria educativa | Porcentaje % | Porcentaje acumulado |
|---------------------------|--------------|----------------------|
| <i>Completa</i> | 61,5 | 61,5 |
| <i>Rezagadas y Trunca</i> | 37,6 | 99,1 |
| <i>Inconclusa</i> | 0,9 | 100 |

Nota: n = 800, N=700.000. *Fuente:* Encuesta Joven 2012. Principales resultados. Proyección hacia la población. CABA

Un análisis comparado de los valores anteriormente presentados pone en evidencia la ventaja que sigue teniendo la ciudad de Buenos Aires en relación con las trayectorias educativas de los jóvenes del resto del país.

En la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, Comuna 4, se concentra casi el 47% de la población de villas y asentamientos precarios de la ciudad, y el 74% de niños pobres viven en esta zona. Asimismo presentan los índices más altos de analfabetismo y el nivel de escolarización alcanzado en la mayoría de la población es de secundaria incompleto (Krichesky, 2011). Lo que permite afirmar que en el territorio de la ciudad de Buenos Aires, la zona sur, es la zona más desfavorecida a nivel educativo.

La cobertura educativa para jóvenes y adultos en la zona ciudad de Buenos Aires es desigual y la tasa de educación media se encuentra por debajo del promedio de otros barrios de la ciudad (Jacinto y Freytes Frey, 2004; Observatorio de Juventud, 2015). Las comunas 4, 8, 9 y 10 localizadas en la zona sur de la ciudad, presentan menores ingresos per cápita y los ingresos se encuentran por debajo del valor de la canasta básica familiar, carecen de cobertura de salud, el nivel educativo es incompleto y las tasas de escolarización secundaria son las más bajas de la ciudad (Di Pietro, Tófaló, Meela y Pitton, 2014) es decir manifiestan altos índices de déficit educativo.

Blanco reconoce múltiples factores que dificultan el acceso, la permanencia y el aprendizaje de jóvenes y adultos, entre los que se encuentran “la escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias” (Blanco, 2006, p. 6).

Si bien se reconoce en educación de adultos la importancia del contexto (Blanco, 2006) no se ha avanzado lo suficiente, desde un enfoque psicosocial, en la interacción entre los actores para generar cambios tanto en los procesos educativos como en los aprendizajes en el modelo inclusivo (Booth y Ainscow, 2000). Dichos cambios deben darse en una escuela situada (Ferreira y Peretti, 2015) y con intervenciones situadas (Laino, 2012).

Se entiende por “escuela situada o formación situada” un conjunto articulado de acciones hacia el interior de la escuela orientado al logro de una educación de calidad e inclusiva. Parte

de considerar que los docentes pueden mejorar sus prácticas a través del acompañamiento entre pares, el diálogo y la crítica creativa. En este proceso se hace foco en que todos los estudiantes desarrollen capacidades complejas para el dominio de la comprensión lectora y la escritura, la resolución de problemas y el uso activo de conceptos y modelos de las ciencias para interpretar el mundo. En este modelo se tiene en cuenta el desarrollo socio-emocional de los estudiantes reconociendo su impacto en las trayectorias estudiantiles y por consecuencia, en los aprendizajes.

El aprendizaje situado (Wenger, 2001) cobra gran potencialidad en el contexto de inserción sociolaboral de los jóvenes y adultos (Niemeyer, 2006). Dado que favorece el desarrollo de capacidades a partir de la participación activa en actividades de aprendizaje. De esta manera la dimensión social del aprendizaje se sitúa por delante de la individualidad.

Ante los datos de realidad educativa presentada se impone trabajar a través del paradigma de la inclusión educativa tendiente a promover el desarrollo de capacidades en los estudiantes a partir de buenas prácticas educativas con el objetivo de minimizar las dificultades educativas que tramitan estos estudiantes y favorecer su inserción social y laboral.

Conocer las representaciones sociales que los estudiantes, docentes y no docentes construyen en el universo simbólico y social acerca del aprendizaje, como una concepción psicosocial (Castorina, 2007, 2008) posibilitará comprender como éstas actúan en el aula y sus implicancias en la escolarización.

Este pensamiento “cotidiano” (Wagner, Hayes y Flores Palacios, 2011), “práctico” (Jodellet, 2008) “natural o de sentido común” (Moscovici, 1993) de estudiantes jóvenes y adultos, docentes y no docentes, permitirá identificar “el conjunto de significaciones sociales presentes en el proceso educativo” (Prado de Souza y Pintor Santiso Villas Boas, 2011) para poder actuar sobre ellos.

En este marco se inscribe el objeto de estudio de la presente investigación: las representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar desde la perspectiva de los estudiantes, docentes y no docentes de educación secundaria de la modalidad de educación permanente de asentamientos precarios de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires.

1.2 Relevancia profesional y social de los resultados

La relevancia del presente estudio se encuentra, en primer lugar, en el sujeto de la investigación, joven y adulto que viven en contextos de vulnerabilidad por pobreza y que presenta niveles educativos de riesgo (NER).

Los jóvenes y adultos que retornan al sistema educativo han transitado por experiencias en la vida que los obligan a asumir responsabilidades familiares -la maternidad o paternidad adolescente, salir a trabajar para completar el ingreso familiar, o hacerse cargo del cuidado de los hermanos (Nobile, 2011)-, que reclaman de los docentes y no docentes comprender la realidad en la que están insertos para favorecer logros de aprendizaje.

Éstos estudiantes, que enfrentan responsabilidades paterno- filiales, laborales, de cuidado, manifiestan dificultades para permanecer en el sistema educativo, tienen más probabilidades de repetir y abandonar la escuela, y sus aprendizajes suelen ser insuficientes (Veleda, Rivas, y Mezzadra, 2011). Según Duro, Contreras y Volpi “en toda Latinoamérica, son los adolescentes de nivel socioeconómico bajo, los que en proporción, menos acceden y más fracasan” (2010, p.19) siendo la pobreza un determinante contextual para la exclusión.

Según Tuñón (2012), los jóvenes y adultos de la Educación Secundaria que han fracasado en una primera tentativa, se ven conminados a trayectorias complementarias generadoras de desigualdad educativa debido a que la selección de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, difieren en el nivel de saber y competencia, y en los niveles de profundidad exigibles a estudiantes de otros contextos educativos más favorecidos.

Evidenciar que piensan socialmente los actores educativos del aprendizaje escolar, -estudiantes, docentes y no docentes-, posibilitará la valoración del conocimiento práctico y sus implicancias en el campo educativo.

Las diversas concepciones sociales pueden generar desigualdades, tanto externas como internas a la escuela, y se constituyen en un problema de la justicia educativa. Así lo consideran Veleda y Rivas (2011), Kaplan (2005) y Gorostiaga (s/r), al considerar la implicancia que tienen las desigualdades socioculturales en el desarrollo de las capacidades promovidas por la escuela.

El intento de subsanar estas desigualdades en la educación de jóvenes y adultos dan lugar a una serie de “nuevos formatos escolares” (Terigi, 2006). Un rasgo común de dichos formatos en Educación de Jóvenes y Adultos es que intentan flexibilizar el modelo de la escuela tradicional, en términos de abordajes del currículo, de apoyo a los estudiantes y de adecuación a las características de la población según consta en los Lineamiento Curriculares para la Educación Permanente (2009).

El sujeto de aprendizaje de la educación permanente obliga a reconocer la diversidad y la heterogeneidad como rasgos específicos, ya que no sólo manifiestan diferencias etáreas sino también diversidad de experiencias, de expectativas, de necesidades, de saberes prácticos.

Es por ello que se considera importante este estudio acerca del pensamiento práctico (Jodelet, 2008) acerca del aprendizaje escolar de los estudiantes, así como la también de docentes y no docentes en orden a contribuir en la mejora de las propuestas educativas a favor de los estudiantes.

Los resultados de la presente investigación serán relevantes para la psicopedagogía en tanto que implica repensar los marcos teóricos y los abordajes profesionales desde la psicología social sociológica, tendientes a generar propuestas que posibiliten la promoción de los sujetos considerando las intervenciones en la línea de desarrollo de capacidades y mejorando la calidad de los aprendizajes teniendo en cuenta el universo simbólico de los jóvenes y adultos y el sistema de interacción en el que se encuentran insertos.

En la actualidad las intervenciones psicopedagógicas, en la Ciudad de Buenos Aires se realizan a través de los Programas y Equipos Asistencia Socio Educativa (ASE). Los mismos se centran básicamente en intervenciones asistenciales orientadas a favorecer el acceso al sistema educativo y la retención escolar de los alumnos jóvenes y adultos que así lo requieran. Las mismas se fundan en un modelo de abordaje de Orientación Educativa, con trabajo interdisciplinar que no incide de manera directa en las prácticas pedagógicas.

Finalmente, se constata los escasos de investigaciones psicopedagógicas asociadas a esta problemática, por lo que se considera un área de vacancia para la psicopedagogía, razón por la cual se justifica la realización del presente trabajo con la finalidad de generar una reflexión

teórico práctica en orden a promover orientaciones e intervenciones profesionales situadas para abordar el déficit educativo, como afirma Niemeyer (2006).

1.3 Antecedentes de investigación

A continuación, se presentan los resultados más relevantes de la revisión bibliográfica realizada en relación a las temáticas planteadas en este estudio. Para la selección se tuvieron en cuenta los criterios de exhaustividad, pertinencia y actualidad en cuanto al objeto de estudio.

En primer lugar, se procedió a la búsqueda de antecedentes en el campo de la educación de jóvenes y adultos. Específicamente, se consideraron investigaciones focalizadas en la situación educativa de jóvenes y adultos de nuestro país. En segundo lugar, se eligieron investigaciones que, desde el marco conceptual de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) se focalizaron en el análisis de las representaciones de docentes así como de jóvenes escolarizados y no escolarizados acerca de diferentes fenómenos referidos al campo educativo.

Para la organización de la información se optó por la selección de investigaciones producidas tanto a nivel latinoamericano, como nacional, por la naturaleza y la vigencia del tema, debido a que en los últimos años la Educación de Jóvenes y Adultos ha pasado a ocupar un lugar de creciente relevancia en las propuestas de políticas educativas públicas del continente.

Los marcos conceptuales en los que se inscriben las investigaciones son multidisciplinarios: la sociología de la educación, socio antropología, psicología educacional y de la orientación, entre otras. La TRS es abordada desde sus diversos enfoques, tanto estructural como procesual.

Los diseños metodológicos son cualitativos, cuantitativos o mixtos. En los diseños los instrumentos no son homogéneos, aunque se observa una franca tendencia hacia el uso de la entrevista y el cuestionario, así como al empleo de procedimientos de triangulación de datos.

La muestra varía en cada investigación, aunque se han priorizado aquellas cuyo sujeto de investigación coincide con los del presente estudio.

1.3.1 Situación educativa de jóvenes y adultos.

A nivel nacional se valoran las investigaciones realizadas desde los años 90 por Sirvent y colaboradores con sede en la Universidad Nacional de Buenos Aires. Sus estudios se focalizaron en diferentes aspectos referidos a la oferta y la demanda por educación de jóvenes y adultos (Sirvent, 1998; Llosa, Sirvent y Toubes, 2001).

Sirvent y Topasso (2006) caracterizan la situación educativa de jóvenes y adultos de nuestro país a partir del análisis de datos del Censo del año 2001. El estudio puso de manifiesto que el 67 por ciento de la población joven y adulta de más de 15 años que asistió pero ya no asiste a la escuela no logró completar el nivel secundario, es decir, dejaron de asistir a la escuela con un nivel de primario incompleto, primario completo o secundario incompleto. En términos absolutos, dicho porcentaje representa a 14.006.586 de jóvenes y adultos. Se considera que esta población se encuentra en situación de pobreza educativa. Por sobre un 33 por ciento de la población joven y adulta que se encuentra por encima del Nivel Educativo de Riesgo, que representa a 7.021.740 de personas.

En el marco de esta investigación se creó el constructo Nivel Educativo de Riesgo para hacer referencia a la probabilidad que tiene el conjunto de la población de quedar excluido de la vida social, política y económica según el nivel educativo alcanzado. El riesgo refiere a la probabilidad de marginación social por el hecho de no haber podido apropiarse en la escuela de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes necesarias para participar en la vida social, económica y política. Esta situación refiere a un fenómeno de discriminación e injusticia y no a la persona en términos de sus potencialidades individuales.

Cuando se considera la población en situación de pobreza, tomando como indicador las Necesidades Básicas Insatisfechas, se observa que los porcentajes de población en situación educativa de riesgo se incrementan. En la mayoría de las jurisdicciones del país, 9 de cada 10 personas pertenecientes a hogares con necesidades básicas insatisfechas se encuentran en situación educativa de riesgo. Es decir, el 90 por ciento de los jóvenes y adultos pobre que asistieron pero ya no asisten a la escuela, han dejado de asistir con un nivel de primario incompleto, primario completo o secundario incompleto.

En particular, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de acuerdo con los datos del Censo 2001, el 68 por ciento de la población joven y adulta y con Necesidades Básicas Insatisfechas se encontraba por debajo de la línea de Nivel Educativo de Riesgo. Sobre un 32 por ciento de la población joven y adulta que tiene Necesidades Básicas Insatisfechas pero que se encuentra por encima de la línea de NER. Es decir que 7 de cada 10 jóvenes de 15 años y más con NBI se encuentran en situación educativa de riesgo. Las autoras, Sirvent y Topasso (2006, p.17), señalan que los niveles más elevados de riesgo educativo se encuentran entre los jóvenes de 15 años a 24 años de edad, provenientes en su mayoría de hogares pobres, y que alcanza en la actualidad el 70 por ciento de la población. Es decir que 7 de cada 10 jóvenes entre 15 y 24 años, que provienen de hogares pobres se encuentran por debajo de la línea de Nivel Educativo de Riesgo. En la Ciudad de Buenos Aires, dicha población se encuentra residiendo, en su mayoría, en la zona sur de la ciudad.

Es esperable que todo este conjunto de población que no logró completar la escolaridad obligatoria en las edades estipuladas, asista a las diferentes modalidades educativas enmarcadas dentro de la educación de jóvenes y adultos (EDJA). Sin embargo, las autoras observaron que solo un pequeño porcentaje se matricula en la escuela de adultos en busca de una segunda oportunidad educativa. Para Llosa, Sirvent y Toubes (2001) la demanda efectiva en la Ciudad de Buenos Aires representa el 4.9 por ciento de la demanda potencial de jóvenes y adultos.

Desde la Universidad Nacional de Córdoba, Cragolino y Lorenzatti (2012) presentan los resultados de los avances de la investigación "Análisis de la situación educativa de jóvenes y adultos en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza". Se trata de un proyecto dirigido por Sirvent, desde el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA, que comprendió los desarrollos investigativos en tres regiones: Capital Federal y provincia de Buenos Aires, Entre Ríos y Córdoba. El equipo de la región Centro Córdoba, coordinado por Saleme y radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, presentó los resultados de la primera etapa del proyecto, y a través de un análisis cuantitativo, intenta mostrar el "nivel de riesgo educativo" en el que se encuentra la población de 15 años y más que asistió y ya no asiste a la escuela. Los porcentajes de población en situación educativa de riesgo correspondientes a la provincia de Córdoba son los siguientes:

65 por ciento para el total de la provincia y 90 por ciento en los hogares pobres. Esta población se convierte en una amplia demanda potencial por educación de jóvenes y adultos que no tiene su correlato en una demanda efectiva o social. En la provincia, considerada en su conjunto, las investigadoras observaron, al igual que para el resto del país, un importante desfase entre los elevados porcentajes de población con nivel educativo de riesgo y aquella que efectiviza la demanda, matriculándose en escuelas de adultos (Cragolino y Lorenzatti, 2012).

Por su parte, Morales Godino (2013), investigó en primer lugar las características del escenario educativo actual, tanto a nivel nacional como jurisdiccional en la provincia de San Luis, la historia de la educación de jóvenes y adultos, sus estadísticas, los respaldos legales y la oferta educativa actual. En segundo lugar, se indaga en las historias vida de adultos que desertaron del sistema educativo y en la actualidad deseaban continuar. A partir de un diseño cualitativo centrado en historias de vida, la autora, llega a identificar tres ejes de los cuales se derivaron las categorías, ellos son “la vida en la escuela”, su tránsito, su permanencia y sus huellas; “los impedimentos para la continuidad de los estudios” y “las expectativas y motivaciones actuales para la culminación de los estudios”. La autora concluye que se ha detectado un nivel de descuido y falta de registro oficial respecto del proceso inaugural de la Educación de Adultos.

1.3.2 Representaciones en docentes y alumnos.

1.3.2.1 En docentes.

Acerca de la escuela y escolarización.

En el campo de la educación de jóvenes y adultos, Brusilovsky y Cabrera (2005) analizaron las concepciones político-pedagógicas de un grupo de docentes que se desempeñan en Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires. Se consideró que dichas concepciones son orientadoras de las prácticas educativas. Los resultados del análisis cualitativo dieron lugar a la construcción de una serie de categorías que dan cuenta de los distintos tipos de concepciones y orientaciones político pedagógicas de los docentes. Las concepciones y orientaciones identificadas fueron las siguientes: 1 - compromiso con la atención de la persona; 2 – compromiso con la moralización y el disciplinamiento; 3 – compromiso con la distribución igualitaria del conocimiento escolar; 4 – compromiso con el desarrollo de la conciencia crítica y 5 – compromiso con el desarrollo de la práctica crítica. Las autoras plantean que se requiere mayor profundización en estudios ulteriores sobre las condiciones que favorecen una u otra orientación.

Tiramonti (2010) también se centró en instituciones de la modalidad de EPJA, en particular, las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Específicamente, atendió al sentido de educar en estas escuelas. La metodología utilizada para la realización del trabajo fue cualitativa empleando como técnicas de relevamiento de la información entrevistas en profundidad, grupos focales. Y se realizó un análisis cualitativo. Los resultados confirman algunas de las percepciones de los docentes identificadas por Brusilovsky y refuerzan que el sentido de la misión que realizan los docentes y directivos en las escuelas de reingreso es de carácter trascendental tanto en sus acepciones políticas como caritativas.

Tiramonti y Minteguiga (2010) indagaron acerca del “sentido de la escuela” en los docentes de escuelas medias comunes. El trabajo de campo se realizó en cuatro escenarios similares pero de contextos diferentes de la Ciudad de Buenos Aires y de la zona norte del Conurbano. Los instrumentos de relevamiento de información fueron las entrevistas en profundidad, la observación de actividades e información documental. De acuerdo con la investigación realizada registra variaciones en la sociabilidad de los jóvenes. El espacio escolar para los jóvenes de sectores populares es grupo de amistades abierto con presencia de referentes externos mientras

que para los chicos de sectores medios y medios altos prefieren prácticas endogámicas y constituyen grupos de pertenencia entre los compañeros de colegio. En cuanto al análisis de las actividades fuera del horario escolar, los sectores medio altos y altos frecuentan espacios “institucionalizados”, mientras que los sectores bajos se mueven entre el espacio familiar privado y los lugares públicos del barrio, la villa o la calle. Los grupos de amistad para los sectores medio-altos y altos son un grupo de pertenencia en un circuito institucional, mientras que los jóvenes de sectores bajos circulan en espacios no regulados por instituciones. En cuanto a la relación escuela- familia presenta quiebres y continuidades. Los docentes que trabajan en los dos extremos de la escala social coinciden en afirmar los reclamos que los padres hacen a la escuela consiste en generar en sus hijos conductas acordes con los patrones socialmente aceptados. Los padres de sectores medios la función contenedora de la escuela, reclama mayor atención pedagógica que despierte el interés de los alumnos. Para los sectores más altos, la contención del espacio institucionalizado, garante de prácticas, costumbres y valores. Su exigencia consiste en un patrón más rígido, basado el control disciplinario externo. Mientras que en los sectores más bajos de la escala social, la función de contención es entendida como un espacio de protección ante la hostilidad del contexto, de tipo afectivo, tendiente a suplir las carencias familiares. Para este sector de la población, el espacio escolar, actuaría como espacio de resguardo, de integridad física y de integración social. Se concluye que en las instituciones escolares se construyen multiplicidad de sentidos que atraviesan las representaciones de los agentes asociados a ellas. Para las autoras lo que se registra es “una explosión de sentidos que se definen con el aporte de expectativas y aspiraciones personales, familiares o sectoriales, discursos y propuestas institucionales” (2010, p.107).

Desde un enfoque socio-antropológico, Achilli (2010), investigó el “sentido de la escolarización” en educadores de escuelas públicas y en familias en contexto de pobreza urbana de la ciudad de Rosario, a través de la combinación de estrategias etnográficas de construcción de información y de prácticas de participación con los sujetos involucrados: maestros y familias criollas e indígenas toba/quom. La autora analiza los sentidos de la escolarización que se fueron configurando cotidianamente en los cambiantes contextos socio histórico de las últimas décadas del siglo veinte. Se identifican: el sentido misional de la cultura magisterial; el sentido doméstico

de la escolarización de los niños y el sentido de la escuela bilingüe e intercultural indígena. El estudio concluye que la noción de escuela es “una configuración sociocultural múltiple” (2010, p.144), adquiere particularidades según los distintos momentos y contextos sociales en los que se desarrolla.

Ferreira (2014) realizó un estudio descriptivo tipo cuanti-cualitativo en las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Santa Fe y Tucumán. El autor elaboró una herramienta denominada Línea de Base como dispositivo para la acción en el que da cuenta de las innovaciones en el programa Formación para el trabajo del período 2009-2010. El autor estudió los niveles de enseñanza, matrícula, egresados, docentes, currículum y modalidades de enseñanza con el propósito de identificar el punto de partida y, de este modo, analizar su evolución. A partir de esta información, construida se enuncian algunos problemas y nudos críticos para repensar la Educación de Jóvenes y Adultos en dichas jurisdicciones y la Argentina.

Acerca de los estudiantes y sus capacidades.

En 2008, Kaplan, analizó las concepciones psicosociales de los docentes de nivel secundario acerca de la inteligencia y los talentos de los estudiantes. Se atendió a la dimensión natural o cultural de los talentos de los alumnos desde el enfoque procesual de la Teoría de las Representaciones Sociales. En esta investigación, la autora indagó acerca de los modos en que, desde visiones fundadas en la herencia biológica o la situación social de los sujetos, se justifican determinadas desigualdades educativas en nivel medio. En el estudio se analizó cualitativamente la información recogida a través de entrevistas semiestructuradas tomadas a 61 docentes de tres escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires a las que asistían jóvenes de diversos sectores sociales. Se observó que los docentes categorizan a los estudiantes en “talentosos” o “no talentosos”, “inteligentes” o “no inteligentes” apoyándose en concepciones tanto innatas como del determinismo social. La autora señala que las creencias de los docentes están relacionadas con las creencias sociales y ello favorece el sistema de desigualdad educativa desde la escuela. Concluye afirmando que en la vida cotidiana lo que la gente acepta como verdad evidente se apoya sobre las ideas de talento natural o dones para dar cuenta del éxito en la sociedad

y, por consiguiente, del éxito en la escuela (Kaplan, 2008). La autora concluye que estas categorizaciones que los docentes hacen de los estudiantes no constituyen una operación inocente, en tanto que predice la situación de futuro de los alumnos.

Marambio, Gil de Montes, Valencia y Zubieta (2015) también analizaron las representaciones sociales acerca de la inteligencia. Los autores señalan que el atributo de inteligente posee gran valor social que puede facilitar o dificultar el desarrollo intelectual de los estudiantes. El estudio se focalizó en el análisis de los contenidos de las representaciones de la inteligencia y de los valores humanos subyacentes a dichas representaciones, desde un enfoque estructural de la Teoría de las Representaciones Sociales. Para los autores, toda RS está integrada por un sistema de valores que depende del contexto social, histórico e ideológico. Dichos valores orientan su actuar y pensar en relación con otros, rigen sus creencias y guían sus comportamientos sociales. Por tal motivo se organizó un cuestionario sobre la base de valores agrupados en cuatro categorías: 1) los valores de auto-trascendencia, que se asocian al aprecio y la protección de personas y del mundo debido a la necesidad de sentido de orden; 2) valores asociados al conservadurismo, el mantenimiento del respeto y las tradiciones, asociados a la idea de que las cosas suceden de manera ordenada; 3) los valores asociados a la auto promoción, relacionados con la necesidad de reputación, estatus, posición social y motivación de poder social y 4) valores asociados a la apertura y al cambio, es decir, a la necesidad de explorar nuevas formas de vida, de apertura a nuevas experiencias y retos personales. A partir del análisis se buscó comprender las dinámicas sociales que pueden afectar lo que se entiende por inteligencia. La investigación se realizó en Chile y Argentina. Se aplicó un cuestionario de autoadministración a 311 adultos, compuesto por dos escalas. Se procedió por análisis factorial y análisis correlacional. Los resultados muestran que las dimensiones que mayormente se asocian con la inteligencia, en primer lugar, *como adaptación*, que relata la importancia de adaptarse al medio tanto social como natural y aprovechar las oportunidades que se presentan en la vida. Su principal característica es el potenciar cualquier tipo de capacidad a través de habilidades sociales y emocionales. En segundo lugar, aparece la dimensión que define la inteligencia *como conformismo* destaca el saber conformarse a los preceptos pre-establecidos por la escuela, la sociedad, la ideología. Implica una visión biológica de la inteligencia que se puede medir por test psicométricos. Y en tercer

lugar emerge una visión de la inteligencia *como ideológica* en tanto que define a la inteligencia desde los aspectos críticos en tanto que es un constructo que ha sido inventado para justificar desigualdades sociales lo que permite mantener el estatus quo social y económico. Las tres dimensiones más destacadas en este estudio coinciden con estudios realizados con anterioridad por los autores y que definen las representaciones sociales de la inteligencia a través de competencias sociales y emocionales, a través de dimensiones críticas y a través de aspectos biológicos. El segundo objetivo de la investigación fue indagar los valores personales que enmarcan las representaciones sociales de la inteligencia. Los resultados muestran que las distintas concepciones se encuentran vinculadas con valores personales que definen sus principios fundamentales. La inclusión de los valores en la indagación sirvió para comprender la visión sobre la producción y reproducción del conocimiento y sus posibles consecuencias sociales.

1.3.2.2 Jóvenes y adultos escolarizados y desescolarizados.

Acerca de la escuela.

Arrué y Pastor (2001) estudiaron las representaciones sociales acerca de la escuela en jóvenes urbanos desescolarizados. En el marco de una investigación de tipo cualitativo tomaron entrevistas semiestructuradas a 13 jóvenes -7 varones y 6 mujeres, entre quince y diecinueve años. Desde un enfoque teórico estructural, en el estudio se identificaron dos núcleos figurativos. El primer núcleo está constituido por la concepción de la escuela como espacio social en el que la dinámica se da de manera tutelada y orientada por la institución. Es decir, que la escuela se considera un espacio social exclusivo para que niños y jóvenes se desarrollen y aprendan para ser personas útiles y aspiren a mejores condiciones de vida. De acuerdo con el segundo núcleo figurativo identificado, se concibe a la escuela como un espacio en el que la dinámica se desarrolla de manera normada y vigilada por la institución, que es quien decide e impone qué y cómo se instruye, a través de un modelo coercitivo-represivo. Los autores concluyen que estos dos núcleos remiten a una representación de escuela como derecho, necesario e imprescindible en el primer caso y la escuela como obligación, controladora y descontextualizada en el segundo caso.

En Bogotá, Hernández (2010) también analizó las representaciones sociales acerca de la escuela. En este caso, participaron en el estudio 48 jóvenes escolarizados de sectores medios. La información empírica recogida por medio de entrevistas semidirigidas y análisis documental fue analizada cualitativamente mediante el empleo de la Teoría Fundamentada con el objetivo de caracterizar e interpretar las representaciones que los jóvenes escolarizados atribuyen a la escuela. Los resultados del análisis pusieron de manifiesto que las representaciones de los jóvenes acerca de la escuela se agrupan en tres significados: la escuela es una institución que garantiza mejores condiciones de vida; la escuela permite el ingreso a un escenario de mayor reconocimiento social y, por último, la escuela es un lugar de consolidación de lazos de amistad.

Por su parte, en Argentina, Chaves y Vecino (2012), de la Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, investigaron las “Tensiones sobre las representaciones sociales sobre los y las jóvenes de sectores populares y sobre la escuela”. Se trató de un estudio bibliográfico en el que se analizó la definición de la condición juvenil el rol de la escuela en informes sobre la juventud y la población joven, así como escritos informales y normativas. Los autores llegan a la conclusión de que se producen dos tipos de tensiones. La primera tensión se centra en una idea hegemónica adultocéntrica acerca de que los jóvenes carecen de valores sociales y la escuela opera para revertir esa situación. Para los autores “los jóvenes son percibidos como un grupo de edad particular desde una representación negativa en tanto grupo sin valores sociales que crecieron en contextos que sí tenían valores” (2012, p.18). La segunda tensión identificada refiere a una estigmatización de los sujetos dentro y fuera de la escuela que coloca a los mismos en el lugar de la inacción e incapacidad de realizar prácticas y ser protagonistas de espacios en los que son incluidos y los adultos son considerados sujetos pasivos, imposibilitados de trabajar con ellos y/ o de tratarlos.

Acerca del estudio, trabajo y proyectos futuros.

Entre los años 1998 a 2000 se desarrolló en la Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Psicología, el proyecto de investigación en Psicología de la Orientación acerca de “Proyectos, estrategias y representaciones sociales de los jóvenes sobre el estudio y el trabajo” (Aisenson; Aisenson; Alonso; Batlle; Davidzon; Legaspi; Monedero; Nicotra; Valenzuela y Vidondo, 2007). El objetivo fue estudiar las representaciones sociales de jóvenes escolarizados sobre el estudio y el trabajo desde un enfoque procesual. El diseño fue de tipo exploratorio con un abordaje cualitativo – cuantitativo. Se aplicó un cuestionario a 270 estudiantes que concurren a dos escuelas en los dos turnos, mañana y tarde. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos, análisis de varianza simple y de comparaciones múltiples. Los resultados analizados permiten observar que las representaciones del estudio de los jóvenes de la muestra se organizan en función de tres concepciones: “*el estudio vinculado a la institución educativa*” siendo común en jóvenes cuyos padres alcanzaron los niveles más bajos de escolarización. En ese caso la escuela organiza las experiencias de aprendizaje y donde depositan las mayores expectativas. El segundo factor “*el estudio como exigencia*” asocia el estudio al esfuerzo personal y la exigencia que implica adquiriendo una connotación negativa al considerarlo cansador y aburrido. Y en tercer lugar “*el estudio como desarrollo personal*” esta concepción del estudio adquiere una connotación positiva que permite considerarla una actividad agradable, favorece el desarrollo identitario ya que posibilita pensarse como portadores de nuevas competencias.

Legaspi, Aisenson y Valenzuela (2012) presentaron un estudio acerca de la anticipación de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa desde la perspectiva de la psicología de la orientación enmarcado en el proyecto de investigación “Las anticipaciones de futuro de Jóvenes en situación de vulnerabilidad Socioeducativa”. La misma se propuso comprender las relaciones entre las trayectorias de vida y el tipo de proyectos que construyen jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Se optó por una metodología cualitativa por considerarla apropiada para acceder a los sentidos, significados y relaciones que se estructuran en función del tema estudiado. Se eligieron como técnicas de recolección de información la presentación biográfica personal y la entrevista en profundidad. Se indagó acerca de la manera en que los jóvenes percibían el futuro, qué sentido le atribuían y cómo se proyectaban, considerando la

incidencia de sus trayectorias familiares, sociales, laborales y educativas. La investigación concluye en el peso que tiene la trayectoria escolar marcada por el déficit educativo (repetencia, abandono) y el circuito educativo en la construcción de proyectos a futuro. Entre las categorías emergentes el reconocimiento de transformaciones subjetivas en lo que concierne a sus vínculos familiares, sociales y en el estudio. Se observa además que en el armado de sus proyectos de estudios y de trabajo van asumiendo responsabilidades y compromisos que facilitan la toma de decisiones. Aparecen también ciertos miedos, que señalan que son compartidos con sus pares. Hay un reconocimiento de que las cosas ya no son iguales, y ese sentimiento los dirige a la búsqueda de nuevas posibilidades. Destacan en este sentido, las diferencias entre lo vivido y lo por vivir. Aparecen también ciertos miedos a los cambios y a dejar el ámbito escolar que por el momento les brinda la seguridad de ser un campo conocido. Al mismo tiempo, surgen ansias de desarrollarse y seguir adelante con ideas de continuar estudiando y poder trabajar para auto-abastecerse y tener independencia económica. Con relación a formar una pareja o familia, postergan esa posibilidad hasta poder tener otros logros, y buscan también disfrutar de la "libertad" que sienten que les va a otorgar el terminar la escuela secundaria. Todavía no tienen interés en asumir las responsabilidades que implicaría ocuparse de otra persona. Un aspecto a destacar es el lugar preponderante que ocupa la familia como apoyo y contención a sus preocupaciones y para el logro de sus expectativas. Obtienen en la familia el empuje para seguir estudiando o lograr una independencia económica, teniendo en cuenta las diferentes configuraciones familiares de la actualidad o a pesar de que algunos miembros estén ausentes. El finalizar la escuela, los enfrenta a una nueva organización horaria que depende exclusivamente de sus propias decisiones, es decir, "cuándo voy a estudiar, cuándo trabajar", lo que produce cierta inquietud por conocer cómo y de qué manera organizar sus tiempos el año próximo. Esto también fue observado en estudios anteriores (Aisenson, et al, 2007), donde la preocupación por cómo distribuir el uso del tiempo era central. La escuela con sus horarios se transforma en el eje principal de las actividades del día, en tanto para el futuro deberán definir cuál será el eje que organice su día. La relación con sus pares es sentida como un acompañamiento en ese proceso de cambios, donde pueden identificarse, diferenciarse, apoyarse mutuamente o separarse, favoreciendo esa auto-reflexión que les permite reconocerse a sí mismos en el período actual. En algunos casos

la escuela es vivenciada como un lugar de pertenencia y como un contexto de desarrollo. Cuando surge el tema de *qué significa lograr el bienestar personal*, destacan especialmente el "sentirse bien con uno mismo", o el lograr algo para el bien propio, a veces muy particular de cada uno. Los investigadores señalan la falta, en los ámbitos escolares, de un espacio y momento de reelaboración acerca de la relación entre sus intereses y la decisión de qué hacer el año próximo. No hay una construcción consciente de sus intenciones de futuro. Las decisiones son tomadas sin muchos análisis y a veces a "ciegas", sin saber objetivamente en qué consiste determinada carrera y cuál es su nivel de exigencia, a fin decidir una formación conveniente para sus intenciones, y para poder de organizar las posibilidades de estudiar y trabajar al mismo tiempo. La investigación revela que los jóvenes piensan en el futuro y hacen ciertos planes, observándose temores a los cambios y al desconocimiento de cómo va a ser la educación superior. La posibilidad de conversar acerca de su vida a través de la entrevista en profundidad, les da la oportunidad de rever su historia, de analizar cómo fue su trayectoria hasta el momento, de repensar algunos eventos del pasado desde otra mirada, donde se entrecruzan el presente y el futuro que quieren alcanzar.

Macri (2010), presentó un análisis en profundidad sobre el significado del trabajo, la experiencia escolar y las posibles estrategias de relación entre ambas actividades desde un enfoque sociológico en adolescentes que estudian, trabajan y residen en la ciudad de Buenos Aires y en el Gran Buenos Aires. Uno de los principales interrogantes es bajo qué condiciones realizan los adolescentes entrevistados ambas actividades, cómo perciben su situación y en qué forma esto afecta el desarrollo de su vida presente. El aporte específico de esta investigación cualitativa consiste en proponer nuevas categorías analíticas, generadas a partir de los datos de la investigación, para comprender la socialización escolar y laboral de los adolescentes. Ellas son: el trabajo como ayuda; la educación como estudio; y las estrategias de articulación entre el trabajo y estudio: como las estrategias familiares de apoyo al estudio y las estrategias personales para afrontar estudio y trabajo.

Acerca del aprendizaje.

Entre las investigaciones que analizaron las representaciones sociales de los jóvenes acerca del aprendizaje escolar se encuentra el trabajo realizado por Carvalho y Andrade (2013). Este estudio realizado en tres escuelas medias de la zona oeste de la ciudad de San Pablo, Brasil, tuvo por objeto identificar las diversas concepciones del aprendizaje (“Representações sociais sobre aprendizagem formuladas por adolescentes do ensino médio”). El método elegido fue mixto. Se realizaron entrevistas estructuradas a un grupo de adolescentes entre 15 y 19 años de tres escuelas medias, dos privadas de clase alta y media de la zona oeste de San Pablo y una pública de clase baja. El enfoque teórico fue desde el análisis estructural de las Representaciones Sociales. Para el análisis de los datos cualitativos se procedió por análisis de contenido y para el análisis cuantitativo y se aplicó estadística inferencial. Se concluye que en la población estudiada se identifican tres categorías de aprendizaje: concepción tradicional, el aprendizaje está asociado a la adquisición de conocimientos transmitidos por otra persona; una concepción renovada, el aprendizaje se asocia con conocer cosas nuevas, deferentes formas de aprender además de reconocer diferentes espacios y contenidos; y una concepción contemporánea, asociada a una forma de relacionarse con el conocimiento y la información a partir de las redes sociales. Las autoras concluyen que dichas representaciones manifiestan diferentes maneras de ver el hombre y el mundo. Consideran que, aunque las creencias epistemológicas no son concepciones personales, el modo de concebir el conocimiento, afecta los procesos y las estrategias empleadas para aprender y sugieren estudiar cómo las representaciones afectan el rendimiento académico de los adolescentes ya que las representaciones indican la dirección de la acción.

En síntesis, por los antecedentes presentados se constata el interés en el campo educativo por el estudio de diversos temas desde la teoría de las representaciones sociales. Se evidencia asimismo un déficit en investigación educativa en el área de los aprendizajes desde el campo de la psicopedagogía, y educación escolar secundaria de jóvenes y adultos, razón por la cual se justifica la realización de la presente investigación.

1.4 Objeto, objetivos y preguntas de investigación

1.4.1 Objeto de Estudio

El objeto de estudio del presente trabajo son las Representaciones Sociales acerca del aprendizaje escolar en estudiantes, docentes y no docentes de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Se optó estudiar esta realidad asociada a contextos vulnerables por pobreza de la zona sur de la ciudad.

1.4.2 Objetivos

Para ello se propusieron tres objetivos generales según el diseño elegido:

- 1) Explorar las representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar en estudiantes secundarios de Educación Permanente en la zona sur de la ciudad.
- 2) Conocer las representaciones sociales de docentes y no docentes acerca del aprendizaje escolar en estudiantes jóvenes y adultos
- 3) Integrar los resultados acerca de las representaciones sociales en estudiantes, docentes y no docentes.

1.4.3 Las preguntas de investigación.

El rastreo de investigaciones antecedentes condujo a la formulación de las siguientes preguntas de investigación en relación con los estudiantes jóvenes y adultos:

ETAPA 1 ¿Cómo son las RS acerca del Aprendizaje Escolar (AE) en los estudiantes jóvenes y adultos de la modalidad Educación Permanente?, ¿Qué especificidad tienen dichas representaciones (RS) sobre el aprendizaje escolar en este grupo humano?, ¿Cuál es el sentido que estos jóvenes le imprimen a las RS en torno al AE?, ¿Qué elementos constituyen esas RS?, ¿Cómo se organizan esos elementos en el sujeto?, ¿Cuál es su dinámica?

ETAPA 2: Considerando que las representaciones sociales, “se expresan en términos de opinión” (Moscovici, 1979, p.12) y en el plano discursivo se propone indagar a través de un cuestionario: ¿cómo son las representaciones sociales acerca del ae en educación permanente en los docentes y no docentes?

ETAPA 3: El diseño mixto elegido, tiene por finalidad integrar los resultados obtenidos en las etapas anteriores y por diversos métodos e instrumentos, razón por la cual en ésta etapa final, los interrogantes que acompañaron el trabajo fueron: ¿cuáles son las convergencias y divergencias que se observaron entre los datos obtenidos por diversos métodos para dar respuesta a las preguntas específicas de cada etapa?

1.4.4 Propósito del estudio

El propósito del presente trabajo de investigación consistió, en primer lugar, en hacer visible el pensamiento cotidiano acerca del aprendizaje escolar en estudiantes jóvenes y adultos de ESJA. En segundo lugar, hacer visible las representaciones sociales de docentes y no docentes de diversas propuestas educativas acerca del aprendizaje escolar en la modalidad y, finalmente, analizar convergencias y divergencias entre las RSAE de los diversos actores con el fin de llegar a algunas conclusiones acerca de la dinámica e influencia de las RSAE en la vida cotidiana y los desafíos que presenta a la psicopedagogía.

Lo analizado se presenta como desafíos para la psicopedagogía tanto en sus presupuestos epistemológicos, teóricos así como también implica revisar los modelos de intervención profesional específicos para contextos de vulnerabilidad social y en sujetos jóvenes y adultos.

1.5 Enfoque epistemológico y metodológico

En el presente trabajo se considera la vida cotidiana como espacio propicio para la producción de conocimiento (Lalivé D'Épinay, 2008). Por tal motivo se eligió un enfoque fenomenológico interpretativo.

Asimismo se asumió un enfoque metodológico mixto, con el objetivo de minimizar las debilidades potenciales del método cualitativo.

Para ello se diseñó una investigación de tipo secuencial que implica una sucesión de etapas primero de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de una segunda etapa donde se recaban y analizan datos cuantitativos sobre la base de los primeros datos obtenidos.

Esta modalidad recibe el nombre de “imbricada/anidada” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Batista Lucio, 2010, p. 564) y conlleva la consecuente triangulación de datos y métodos.

El objetivo de la primera etapa de corte cualitativo consistió en explorar las representaciones sociales sobre el aprendizaje escolar en jóvenes y adultos de una escuela secundaria de gestión privada de la Villa 21-24 de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. El objetivo de la segunda etapa cuantitativa consistió en conocer las representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar en docentes y no docentes de diversas propuestas educativas de educación secundaria de la modalidad de educación permanente. En una tercera etapa se integraron los resultados de las etapas anteriores y se analizaron convergencias y divergencias.

La muestra total de la investigación estuvo conformada por dos submuestras no probabilísticas, de tipo de tipo intencional, para cada etapa de la investigación.

En la primera etapa, la submuestra estuvo constituida por estudiantes jóvenes y adultos (17) de una escuela media de adultos de gestión privada. Para esta selección se tuvieron en cuenta el tipo de propuesta educativa de adultos: de nueva creación (2009), privada (confesional), de gestión social (con participación de diversas organizaciones sociales intervinientes) y articulada con el Centro de Formación Profesional. En cuanto a los estudiantes se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: de 15 y más años con primaria completa o secundaria incompleta, ingresantes a la escuela media de adultos entre los meses de agosto de 2009 y agosto de 2010 y que quisieran participar en la investigación.

En la segunda etapa, la submuestra estuvo conformada por docentes y no docentes (72) de diversas propuestas educativas de educación secundaria de adultos, tanto popular como escolar, de gestión pública, privada y social presentes en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires como se verá en el capítulo III dedicado a la presentación del Método.

Para la obtención de información empírica se optó: a) en la primera etapa por las entrevistas semiestructuradas. Los datos obtenidos fueron organizados y analizados siguiendo la estrategia del Muestreo Teórico (Strauss y Corbin, 2002) y Método Comparativo Constante (MCC) de la Teoría Fundamentada en Datos (Strauss y Corbin, 2002). A partir del análisis se construyeron categorías emergentes, se integraron y ordenaron en una teoría basada en los datos.

b) En la segunda etapa, para conocer la opinión de los docentes y no docentes, se elaboró un cuestionario estructurado a partir de las categorías cualitativas construidas en la primera etapa del estudio. Se crearon variables categóricas, nominales y ordinales con un sistema de preguntas abiertas y cerradas con respuestas dicotómicas y politómicas y se construyó una encuesta.

La encuesta se tomó a docentes y no docentes, de diversas propuestas educativas de educación permanente nivel secundario de la zona centro y sur de la ciudad de Buenos Aires. Se construyó un libro de códigos en los que se identificó cada variable, se definió una escala de medición con el objeto de medir y analizar los datos desde una estadística descriptiva. Para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS 22, versión en español. Y finalmente se procedió al análisis estadístico descriptivo.

En la tercera etapa se procedió a la triangulación de datos obtenidos por diversas fuentes (Encuestas Nacionales y Municipales, Investigaciones actuales) y métodos (Cuali-Cuanti) para “confirmar resultados y efectuar validación cruzada entre métodos cuantitativos y cualitativos, así como aprovechar las ventajas de cada método” (Hernández Sampieri et al, p.570).

1.6 Enfoque conceptual

En el presente trabajo se abordan dos ejes teóricos: el primer eje refiere a la Educación Permanente. Los antecedentes internacionales y sus proyecciones tanto en América latina como a nivel nacionales, como su perspectiva histórica, permiten reconocer la trayectoria y la vigencia del tema de estudio. Un apartado especial tiene el aprendizaje en la educación permanente de jóvenes y adultos. Se valora su relación con el concepto de aprendizaje para toda la vida y sus implicancias en las trayectorias educativas de jóvenes y adultos con bajo niveles de escolaridad.

El segundo eje temático lo constituye la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (1979) para comprender “el conjunto de significaciones sociales presentes en el proceso educativo” (Prado de Souza y Pintor Santiso Villas Boas, 2011, p.14) presentes en el lenguaje. Esta teoría permite identificar el sistema sociocognitivo de los sujetos, reconocer procesos de construcción interna de opiniones, creencias, valores (Abric, 2005 citado en Seidmann, 2015) y

normas que suelen ser sistemas de actuación en el mundo con una orientación positiva o negativa (Araya Umaña, 2002) y su influencia en las relaciones sociales (Duveen y Lloyd, 2008). Estudiar las RS posibilita comprender la dinámica psíquica que subyace a la producción del pensamiento cotidiano en interacción social entre diversos actores (estudiantes, docentes y no docentes) y reconocer su implicancia en el aprendizaje.

1.7 Limitaciones

Las limitaciones que se han presentado en el desarrollo de este trabajo, se inscriben en tres planos: los límites de la temática, el acceso y permanencia en campo y el cambio de autoridades de la propuesta educativa de la primera etapa de la investigación.

En cuanto a la *temática*, que remite a la preocupación específica por la educación permanente, nivel secundario, de jóvenes y adultos coligados a las condiciones de vulnerabilidad por pobreza. Si bien la problemática de educación de jóvenes y adultos ha sido estudiada en comparación con otros contextos (Acín, 2013), los mismos están coligados a sujetos migrantes o temáticas de género, que no están necesariamente vinculados a los criterios de selección de muestra aquí priorizadas.

En cuanto al *acceso y permanencia en campo tanto en la primera como en la segunda etapa* de la investigación. En la primera etapa, fase cualitativa, la inserción al campo estaba limitada por la seguridad de acceso al barrio. En la segunda etapa, fase cuantitativa, se encontraron dificultades en las autorizaciones de los directivos, para realizar la encuesta a padres, como se había pensado en primera instancia por no poder colaborar en el acceso seguro al barrio. Estas limitaciones se vieron reflejadas en la constitución de la muestra, tanto para la etapa cualitativa como cuantitativa respectivamente y por ende en la posibilidad de transferir y generalizar los resultados.

Finalmente, una referencia en cuanto a los cambios *de autoridades de la propuesta educativa en la primera etapa* que si bien aceptó la investigación mantuvo una discontinuidad en trato y que repercutió en la continuidad y no posibilitó una devolución de la información acerca de los resultados emergentes de la investigación.

Capítulo II: Marco Teórico

El presente capítulo se estructura en torno a dos temas, la Educación Permanente y la Teoría de las Representaciones Sociales. Para el desarrollo teórico se optó por un esquema que contempla tres dimensiones: 1) los antecedentes históricos, 2) desarrollo de conceptos fundamentales y, 3) la relación con el campo disciplinar de la psicopedagogía.

2.1 Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Se desarrolla a continuación el tema de la Educación Permanente, sus antecedentes tanto históricos y normativos, -nacionales, internacionales y latinoamericanos-, se prosigue con la presentación de la Educación Secundaria de Jóvenes y adultos y se focaliza en el concepto de Nivel Educativo de Riesgo como concepto que enmarca la situación del sujeto de aprendizaje del presente trabajo.

2.1.1 Antecedentes históricos y normativos

El proceso de institucionalización de la Educación de Adultos en Argentina se remontan a los años 1869-1875, según Paredes y Pochulu (2005), cuando el Estado argentino ofrecía cursos para obreros, que serían los antecedentes de las primeras escuelas nocturnas que se extendieron en el país a fines del siglo XIX.

En 1882 se realiza el Primer Congreso Pedagógico, del mismo surge la importancia de la enseñanza de adultos y en 1884, se promulga la Ley de Educación 1420, que dispuso la creación de escuelas primarias para adultos dependientes del Consejo Nacional de Educación “en cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde puede encontrarse ordinariamente reunido un número, cuando menos de 40 adultos ineducados” (Ley 1420, art. 11, citado en Boletín DINIECE, 2010).

A inicios del mil novecientos las escuelas nocturnas se habían multiplicado y el Estado nacional debido al nivel de analfabetismo local y las corrientes migratorias de los países limítrofes, constituyéndose en las problemáticas de fondo de la educación de adultos. El crecimiento de estas escuelas obligó al Estado a generar un sistema de control a partir de la creación del

Primer Reglamento y Plan de Estudios para las escuelas nocturnas de adultos, ésta decisión le valió el nombre de “tendencia normalizadora”. Este fenómeno produjo una reacción entre los partidarios de la escuela de adultos, según Paredes y Pochulu (2005), que dieron en llamar “tendencia democrática radicalizada” y que se caracterizó por generar escuelas de puertas abiertas, lo que llevó a un enfrentamiento entre los dos discursos pedagógicos y metodológicos.

A partir de 1922, según Paredes y Pochulu (2005) se crean 56 escuelas complementarias de adultos, considerándose como una respuesta orgánica del estado a la vinculación entre educación y trabajo, asimismo se constituye la Asociación Nacional de Profesores especiales de Escuelas para Adultos.

Entre los años 1920 y 1940 “empiezan las críticas a la metodología escolar y las escuelas de adultos demuestran su fracaso para retener alumnos y cumplir con la misión para la cual fueron creadas” (Paredes y Pochulu, 2005, p.5). Emerge el analfabeto adulto como sujeto pedagógico. En 1934 tuvo lugar el Congreso de Analfabetismo que propone modificaciones en el currículum y la organización escolar. Ante la creciente problemática surge la necesidad de crear conciencia social del problema y se crea la Liga Nacional de Educación Pública.

Para Rodríguez (2009), las siguientes décadas marcan un acentuado incremento en el interés por la educación de adultos:

Las décadas del 40 y 50 donde predominó el concepto de “educación fundamental”, las del 60 y 70 vinculadas a los planteos desarrollistas y al surgimiento de la educación popular, y las del 80 y 90 caracterizadas por la crisis y procesos de reconceptualización de la educación de adultos y la educación popular en su esfuerzo de responder a los nuevos contextos (Rodríguez, 2009, p.64).

La Educación de Adultos, considerada hasta fines de los años treinta como “una educación compensatoria de los déficit de la infancia” (Rodríguez, 2009, p.71) se consolida el discurso y la UNESCO la declara la “Educación Fundamental”, se impulsa de esa manera el

desarrollo de la modalidad. Y en 1960, en la Conferencia de Montreal, la Educación de Adultos dejó de ser compensatoria.

La década siguiente estuvo marcada por dos eventos de singular importancia: en primer lugar la creación de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) y en segundo lugar, la Campaña de Reactivación de la Educación de Adultos para la Reconstrucción (CREAR). Estas decisiones políticas favorecen la creación de centros fijos y móviles en todo el territorio y se instalan “las unidades docentes” (Paredes y Pochulu, 2005) en sindicatos, gremios, entidades públicas y privadas cuya gestión estaban a cargo de éstas organizaciones.

Es así como surgen en la década 1980-1990, las organizaciones sociales como nuevos actores educativos (Rodríguez, 2009). Según la autora, las organizaciones cumplieron un rol muy importante por sus acciones en los “lugares profundos” de lo social (Rodríguez, 2009, p.77) aunque contradictorio dado que eran utilizadas para el diseño de políticas focalizadas de control de grupo sociales vulnerables y paliativos ante la “desresponsabilización del estado” (Ídem)

Con el retorno a la democracia se reinstala la preocupación por la educación de adultos y se promueve un Plan Nacional de Alfabetización y Educación Permanente. Las décadas subsiguientes se caracterizaron por las reformas de la Ley de Educación. En 1993 se promulga la Ley Federal de Educación. La educación de adultos aparece bajo el título de Regímenes Especiales. Es una etapa, según Rodríguez, de ausencia de políticas concretas para el sector.

La Ley de Educación Nacional del 2006, como sistema normativo vigente, establece el derecho a la educación permanente y la obligatoriedad del nivel medio (Art. N°17), asimismo se determina la estructura del sistema educativo nacional y se definen sus niveles y modalidades. En el Art. 46, se establece que la educación permanente de jóvenes y adultos, es un derecho humano y social para todos y a lo largo de toda la vida, y se caracteriza por estar destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar la posibilidad de educación a lo largo de toda la vida.

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en el nivel secundario (ESJA), asume una renovada relevancia a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/06, en

tanto es una modalidad del sistema educativo, constituyéndose en el marco normativo vigente pasando a ocupar un lugar de creciente relevancia en la Argentina (Finnegan, 2012).

En un contexto de obligatoriedad educativa y crecimiento continuo de pobreza y exclusión, las transformaciones educativas fueron adquiriendo un matiz particular en las escuelas que incorporan nuevos alumnos provenientes de contextos sociales, hasta entonces desconocidos y generaron “la exposición a contingencias y tensiones” conjuntamente con la dificultad de “enfrentarse a ellas” (Freito, 2007, p. 11). La educación escolar secundaria de jóvenes y adultos (Brusilovsky, 2006) tiene por finalidad posibilitar el ejercicio del derecho a la educación, cumplimentar la educación obligatoria y otorgar títulos habilitantes para continuar estudios en el sistema educativo.

Esta modalidad del sistema educativo tiene su particularidad no tanto por la edad cronológica de los sujetos de aprendizaje, sino su condición social de referencia hacia la cual se dirigen diversas propuestas u ofertas educativas.

Estos alumnos, con nuevos perfiles sociales, para los docentes habituados al modelo supuestamente homogéneo de la escuela secundaria, pusieron en evidencia por un lado la situación de vulnerabilidad social y educativa a la que estaban expuestos y por otro, la falta de formación docente para abordar estas nuevas realidades desde el plano pedagógico didáctico.

El proceso de institucionalización de la Educación de Adultos en Argentina atravesó diversos criterios de clasificación, según la edad del destinatario, según los rasgos sociales y según la pertenencia al sector de la estructura social. Para Brusilovsky y Cabrera (2005) es un eufemismo para referirse a la educación de jóvenes y adultos de sectores populares tanto en Argentina como en América latina.

Organismos Internacionales y Latinoamericanos

El desarrollo conceptual de la Educación Permanente y de la Educación de Adultos está estrechamente relacionado. En su artículo “Educación de Adultos: de Nairobi a París”, Gajardo (1985), describe la trayectoria de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos, y

las Conferencias Generales promovidas por la UNESCO desde 1949. Estas conferencias se celebran cada 12 años, asisten funcionarios de estados miembro, especialistas, representantes de la sociedad civil; en las conferencias tienen lugar debates conceptuales y se establecen orientaciones para la acción que no son vinculantes.

La autora señala dos acontecimientos fundamentales que dan título a su apartado: la 19na Conferencia General de Educación de Adultos realizada en Nairobi y la IV Conferencia Internacional de Educación de Adultos realizada en París. Ambas se constituyen en hitos en la conceptualización de la educación permanente y de la educación de jóvenes y adultos. La primera, por constituirse en el marco normativo de referencia y la segunda, por su incidencia en América latina.

En su texto, la autora, señala la III Conferencia Internacional de Educación de Adultos, realizada en Tokio, 1972, se instituye como una instancia fundamental en cuanto que se constituyó en el contexto donde se acuñó el término de Educación Permanente y que, posteriormente, fuera asumido por la Conferencia General de la UNESCO en un documento que se tituló “Educación de Adultos en el contexto de la Educación Permanente”.

Por su parte, la Recomendación de Nairobi (1976) reforzó la idea de considerar la educación de adultos como parte de un proyecto orientado a reestructurar el sistema educativo y desarrollar políticas de formación de adultos más allá de la escuela. En esta Recomendación de Nairobi, relativa al Desarrollo de la Educación de Adultos, se afirma:

Las actividades de educación cívica, política, sindical y cooperativa deberían procurar desarrollar el juicio independiente y crítico y crear o reforzar la competencia necesaria para que cada persona pueda hacerse cargo de los cambios que repercuten en esas condiciones de vida y de trabajo mediante una participación efectiva en la gestión de los asuntos de la sociedad y en todos los niveles del proceso de decisión (Recomendación de Nairobi, 1976, citado en Martínez de Morentin de Goñi, 2005, p. 6).

La Recomendación apoya este tipo de actividades diciendo que educación de adultos debería contribuir al desarrollo de la capacidad de comprensión crítica de los graves problemas del mundo contemporáneo y de los cambios sociales, así como de la aptitud para participar activamente en el progreso de la sociedad:

[...] la capacidad de adquirir [...] nuevos conocimientos, competencias, actitudes o comportamientos que puedan favorecer el pleno desarrollo de la persona [...] la capacidad para crear [...] nuevos bienes materiales y nuevos valores espirituales o estéticos; [...] la capacidad de discernimiento necesario para la actualización de los medios de difusión colectiva [...] y para la interpretación de los diversos mensajes que dirige la sociedad al hombre contemporáneo (Recomendación de Nairobi, 1976, citado en Martínez de Morentin de Goñi, 2006, p.7).

Y, por eso, también

La educación de los jóvenes debería orientarse progresivamente hacia la educación permanente, teniendo en cuenta la experiencia adquirida en el marco de la educación de adultos, con objeto de preparar a los jóvenes de todos los orígenes sociales para que se beneficien de la educación de adultos o contribuyan a ella. Con este fin, deberían tomarse medidas para: [...] orientar los programas escolares y de formación en el sentido de mantener y estimular la curiosidad intelectual y de asignar un lugar más amplio, junto a la adquisición de conocimientos, al desarrollo de comportamientos autodidácticos, de un espíritu crítico, de actitudes reflexivas y de capacidades creadoras (Recomendación de Nairobi, 1976, citado en Martínez de Morentin de Goñi, 2006, p.8).

En América latina, según Gajardo (1985), no se siguieron las recomendaciones presentadas sino que la educación de adultos fue funcional al sistema y si bien se produjeron cambios

estructurales en los sistemas educativos en las últimas décadas, los principios de la educación de adultos no afectaron ni la estructura ni su organización.

La IV Conferencia Internacional, realizada en París, a los quince años de Tokio y nueve de Nairobi, se propuso evaluar el desarrollo de la Educación de Adultos. Esta Conferencia reconoció “que a pesar de los avances habidos en la educación en el desarrollo de la educación en general y de la educación de adultos en particular persisten las desigualdades y aumentan las brechas entre privilegiados y desfavorecidos” (1985, p.90). Sin embargo, la conferencia que tuvo proyecciones significativas hacia América latina por la presentación de experiencias tanto en educación rural como en educación popular. En esta ocasión participaron 16 países de América latina, entre ellos Argentina.

En el 2005, como fruto de la 33° Conferencia General de la UNESCO realizada en San Sebastián, Martínez de Morentin de Goñi (2005) recoge la necesidad de precisar el término Educación Permanente y se elabora un documento que sistematiza la trayectoria del tema desde 1949 año en el que se celebró la I Conferencia Internacional, en Dinamarca. Y en 1950 se crea la CREFAL, *Centro Regional para América Latina* con sede en México.

En la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos organizada por la UNESCO en Hamburgo, en 1997, y ratificada en la VI Conferencia de Belém, Brasil, en 2009, se amplía el término de Educación de Adultos y emerge una nueva definición entendida como Educación de Jóvenes y Adultos.

La construcción de los aprendizajes en las personas *jóvenes y adultas* está estrechamente ligada a sus experiencias, a su lógica de razonamiento y de acción y a las condiciones socioculturales en que tal proceso se desarrolla. Es necesario concebir una propuesta curricular tendiente a reemplazar la idea de alcanzar determinados logros educativos “cumpliendo una cantidad de horas predeterminadas”, por la que alcanzarlos “cumpliendo con un determinado ritmo de aprendizaje” (CFE, RM 87/09, 2009, p. 17).

Más recientemente, en relación con la Educación Permanente, Bélanger (2012) planteó que “en todas las regiones del mundo emergen educaciones permanentes” (p.12). Esas apariciones ocurren por las influencias culturales y educativas de las sociedades y al incremento constante de las capacidades de aprendizaje de jóvenes y adultos. El autor sostiene que esta situación indica que la Educación Permanente es una cuestión empírica, que requiere ser analizada y reconstruida, más que una cuestión prescriptiva. El autor expresa en su trabajo de sistematización de experiencias de Educación Permanente que “ha pasado a ser uno de los ejes en el crecimiento del sistema educativo” (2012, p.16).

2.1.2. Nivel Educativo de Riesgo y trayectorias discontinuas

En el punto anterior se expuso como la Educación de adultos en Argentina tuvo que afrontar dos grandes problemáticas, la retención de alumnos y la disminución del analfabetismo en diversos contextos sociales en su mayoría vulnerables y un desafío, la articulación con el mundo del trabajo especialmente en aquellos que se encontraban en situación de vulnerabilidad social.

La vulnerabilidad, tanto antropológica como social (Freito, 2007), es un proceso multidimensional (Fiabane Salas y Yapez Oyarzún, 2008), que obedece a una constelación de factores tanto externos como internos de los sujetos y están asociados tanto a la cultura como al contexto.

Este modo de entender la vulnerabilidad remite a poblaciones que están especialmente expuestas a riesgos que ponen en peligro la realización de los derechos fundamentales que le corresponden como persona y como grupo social (Ministerio de Deporte, Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado, 2012).

Los grupos humanos en situación de vulnerabilidad, como plantean Gairín Sallán, Palmero y Ávila y Barrales Villegas (2014), son una preocupación social en cuanto que las sociedades democráticas deben velar por los principios de equidad, inclusión y justicia social en los que se constituye y garantiza la condición de ciudadanía de todos los miembros.

Los jóvenes y adultos que asisten a las escuelas de la modalidad de educación permanente en la actualidad se encuentran entre los grupos en situación de vulnerabilidad social y

educativa. Además de pertenecer a contextos de pobreza se encuentran en situación de exclusión educativa, entendida como un proceso de desafiliación (Kessler, 2004) institucional (Estrada Ruiz, 2014). Este proceso se expresa rupturas en las relaciones sociales con los compañeros, amigos e instituciones educativas (Pérez Soto y Romero, 2012); refiere a ese “conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno” (Dirección Provincial de Planeamiento, 2010, p.12).

Dicha vulnerabilidad social y educativa se expresa en trayectorias educativas lentas, rezagadas, truncas e incluso inconclusas (DINICE, 2010), como se presentó en el capítulo I, siendo su expresión extrema el abandono escolar sin lograr completar la escolaridad obligatoria.

Los rasgos más significativos de las trayectorias escolares en el sistema educativo argentino son básicamente tres: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum por asignatura y la anualización de los grados de instrucción. Para Terigi (2010) la combinación entre estas variables garantiza la continuidad o discontinuidad en la trayectoria escolar.

Las trayectorias pueden clasificarse conceptualmente, según Terigi (2010) de dos maneras: la primera, llamada *teóricas*, muestran el recorrido de los alumnos del sistema en una progresión lineal, se trata de una representación continua, en los tiempos y formas previstos. Este tipo de trayectoria implica el ingreso al nivel correspondiente según la edad, el aprendizaje de los temas específicos de cada materia y el avance año por año. Los aprendizajes que se dan en este itinerario son concebidos en una secuencia temporal única para todo el grupo, como una monocronía de los aprendizajes (Terigi, 2010). En un segundo tipo de trayectorias, llamadas *reales*, los alumnos contemplan diferentes recorridos que expresan discontinuidades: rupturas, ingresos tardíos, demoras, abandonos temporarios, inasistencias reiteradas, repitencias, inconurrencias prolongadas, sobreedad, bajo rendimiento. Estas trayectorias, llamadas también “no encauzadas” (2010, p.8) presentan básicamente cinco desafíos pedagógicos a las prácticas educativas del nivel medio que requieren ser pensados: las transiciones educativas de nivel (Terigi, 2010), las relaciones de baja intensidad con la escuela (Kessler, 2004); el ausentismo, la repitencia y el bajo logro en los aprendizajes (Terigi, 2006).

Los jóvenes y adultos transitan desde trayectorias completas, trayectorias lentas o rezagadas, trucas y están aquellos que nunca iniciaron la trayectoria. Los jóvenes y adultos que se encuentran en trayectorias trucas o que abandonaron o no empezaron la escolarización se encuentran en una situación educativa de riesgo, según Sirvent (Sirvent y Topasso, 2006). El riesgo refiere a “la probabilidad estadística que tiene un conjunto de la población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel educativo alcanzado” (Sirvent, 1998; Sirvent y Topasso, 2006).

Estos jóvenes y adultos, que tienen una baja escolaridad (Benítez y Borzone, 2012), están en riesgo educativo por

No haberse apropiado de instrumentos intelectuales de un pensamiento abstracto, haber desarrollado estructuras de inteligencia capaces de construir categorías del conocimiento que sistematizan y ordenan jerárquicamente el caudal de información de la vida cotidiana, haber construido categorías de interpretación de la realidad que se contrapongan con otras visiones deterministas (Sirvent, 1998, p.80).

Para Benítez y Borzone (2012), esa falta de apropiación es un problema pedagógico que produce una dinámica de desafiliación institucional y afiliación juvenil compleja. Para Estrada Ruiz (2014), ambos componentes son parte de la misma realidad: la afiliación juvenil, entendida como el hecho de hacerse de amigos y ayudarse entre compañeros tiene como finalidad hacer frente y revertir la desafiliación institucional generada por la escuela ante el cumplimiento de las exigencias escolares.

Los jóvenes y adultos son sujetos pensantes, sintientes, sociales y situados que construyen su identidad en la relación otros al interior de los grupos de pertenencia y participación, y se encuentran en situación de riesgo social al no encontrar formas que favorezcan la dinámica de la inclusión dentro y fuera del aula y de la escuela.

2.1.3 La Inclusión Educativa

Durante mucho tiempo la repitencia, el abandono y el consecuente fracaso escolar fueron interpretados desde el paradigma clínico individual, constituyéndose en el núcleo de sentido desde el cual fue pensado el problema de los jóvenes que no aprendían en tiempo y forma esperada. La problemática se explicaba en función del déficit cognitivo de los estudiantes produciendo el etiquetamiento y correspondiente segregación de los mismos. La intervención psicoeducativa centrada en dicho modelo (Terigi, 2009) interpretó el fracaso como problema psicoeducativo individual, desconociendo las interacciones entre los distintos grupos de sujetos y las condiciones de escolarización, conocidas con el nombre de barreras al aprendizaje.

Los aportes de Booth y Ainscow (200) complejizaron el problema y propusieron un concepto el de «barreras para el aprendizaje y la participación» para dar cuenta de los diversos niveles de dificultad que nacen de la interacción entre los alumnos y sus contextos. Especialmente las circunstancias económicas y sociales que afectan la vida de las personas así como también las políticas educativas, las propuestas pedagógicas de las escuelas y los métodos de enseñanza. Los autores se constituyeron en un marco de referencia obligatorio para el modelo de educación inclusiva enfatizando la perspectiva contextual y social:

Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2002, pp. 20 - 22).

Los autores identifican diversos tipos de barreras o dificultades, fuera y dentro de la escuela. Hacia el interior de la escuela identifican tres dimensiones de dificultades: la cultura escolar, con sus valores, creencias y actitudes compartidas; los procesos de planificación y

coordinación de la escuela tanto su proyecto educativo y curricular como su organización interna y sus recursos; y las prácticas en el aula ya sea desde la metodología de enseñanza, el vínculo con los alumnos, las evaluaciones de los alumnos, los recursos didácticos.

Asumir que muchas de las barreras que dificultan los aprendizajes están en la escuela implica producir un cambio simbólico y pedagógico en los diversos actores educativos especialmente los profesores en orden a generar las mejoras de calidad tanto educativa como de los aprendizajes.

Las reformas educativas llamadas de “segunda generación” (Fernández Aguerre, 2004) tienen como prioridad el logro de una mayor calidad de los aprendizajes de los alumnos jóvenes y adultos y se propusieron atender a la complejidad de la experiencia de escolarización reconociendo los múltiples factores intervinientes en dicho trayecto educativo intentando revertir la situación.

2.1.4 Promoción de capacidades a partir del aprendizaje situado.

Según el Informe Mundial del Aprendizaje y Educación de Adultos (UNESCO, 2010) el aprendizaje en la educación permanente de jóvenes y adultos consiste en:

Promover las capacidades para la reflexión crítica y el aprender a aprender fue central en las tradiciones de las Escuelas Populares de los países nórdicos y bálticos de Europa, así como de la educación popular que se originó en el siglo XIX en los movimientos de trabajadores europeos y norteamericanos. Se hizo hincapié en la importancia de los campos cultural y sociopolítico del conocimiento y en el desarrollo de la educación de adultos no formal basada en la comunidad. En América Latina, la pedagogía del oprimido de Paulo Freire se convirtió en el modelo internacional de educación de adultos más célebre, como un acto cultural de empoderamiento y cambio social [Barreiro, 1974; Freire, 1970, 1996; Puiggrós, 2005; Torres, 1998]. Aportó una dimensión de transfor-

mación estructural desde abajo, partiendo de las circunstancias de la vida diaria del pueblo y teniendo como objetivo final la construcción de una sociedad más justa (UNESCO, 2010, p.22).

Una visión humanista de la educación, permite “mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás, la naturaleza” (UNESCO, 2015, p. 38). Esta visión reclama una noción de aprendizaje a lo largo de toda la vida que posibilite la construcción de significados y atribución de sentidos asumiendo las situaciones cotidianas.

Según los Lineamientos Curriculares presentados por el Consejo Federal de Educación en el Documento Base establece que:

(...) el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica (Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos, 2000, p. 339, citado en Acín, 2013).

El Marco de Acción de Belem, Brasil, también fue elocuente:

El aprendizaje y la educación de adultos dotan a las personas de los conocimientos, capacidades, habilidades, competencias y valores necesarios para ejercer y promover sus derechos y hacerse cargo de su destino. El aprendizaje y la educación de adultos son también un factor indispensable para el logro de la equidad y la inclusión, para mitigar

la pobreza y para construir sociedades equitativas, tolerantes, sostenibles y basadas en el conocimiento (CONFINTEA VI, 2009, citado en Finnegan 2012, p.33).

Para Nussbaum (2012) el enfoque del desarrollo de las capacidades implica considerar a aquellas como indicadores para realizar comparaciones entre calidad de vida y educación. Según la autora, el objetivo de la educación es cultivar la humanidad y eso implica dotar al ciudadano de instrumentos que le permitan una elección autónoma de su modo de vida.

Las capacidades, según Nussbaum, pueden clasificarse en innatas, internas (capacidades intelectuales, emocionales, sociales) y combinadas (las oportunidades que dispone un sujeto para elegir y actuar en situaciones sociales) y la educación debe preguntarse en primera instancia, por las oportunidades que los estudiantes tienen en la escuela para desarrollar sus capacidades sociales y elegir su forma de vida: “¿qué es capaz de ser y de hacer cada persona?” (Nussbaum, 2012, p. 38). Y en segunda instancia, debe preguntarse por el desarrollo de las capacidades internas a través de una educación que promueva el desarrollo personal.

Cejudo Córdoba (2006) afirma que aunque Sen no es pedagogo, sino economista y filósofo, y vincula la educación al desarrollo socioeconómico, el enfoque de las capacidades merece ser explorado en el campo de la educación. Este autor, al igual que Nussbaum, identifica las capacidades educativas tales como:

(...) leer y escribir, realizar operaciones aritméticas básicas, estar escolarizado, usar conocimientos y destrezas escolares, comunicarse, argumentar, tomar parte en los adelantos científicos y humanísticos, crear cosas, estar informado, encontrar un buen empleo (Cejudo Córdoba, 2006, p. 369).

La teoría del desarrollo humano de Sen, al concebir al hombre como un fin en sí mismo y no como un medio, dice Cejudo Córdoba, pone en evidencia la importancia de la educación

como un medio para elegir la vida que uno quiera vivir, y “aumentar las capacidades de vivir una vida valiosa” (Cejudo Córdoba, 2006, p. 370).

La libertad como capacidad, tiene interés pedagógico fundamental que se expresa en dos puntos, primero, porque hay una relación conceptual entre educación y emancipación; y en segundo lugar, el desarrollo de las capacidades permite evaluar la calidad de la educación.

En cuanto al primer punto, la relación entre libertad y emancipación, Cejudo Córdoba, plantea que los currículos se ven forzados a responder a las demandas de profesionalidad y eficiencia del sistema, ante esa demanda la función educativa de la escuela cede el paso a la función instructiva.

El segundo punto, el autor considera que el criterio de eficacia que sustentan las evaluaciones de calidad educativa actuales, como criterio de reproducción de conocimiento, sustentado en el sistema económico, hace que la educación se disuelva en el proceso de socialización, en tanto la búsqueda de resultados (Cejudo Córdoba, 2006).

Ante esta situación el enfoque de las capacidades sirve para cultivar la humanidad y eso implica “dotar al ciudadano de los instrumentos que le permitan una elección autónoma de su modo de vida” (Nussbaum, 1997, citado por Cejudo Córdoba, 2006, p.373).

El desarrollo de las capacidades se puede definir entonces como las oportunidades para llevar otra clase de vida y mediante ella se obtiene la noción de bienestar entendida como la noción ética de una vida buena (Cejudo Córdoba, 2007).

Repensar la calidad de los aprendizajes es definir las capacidad que se espera que el estudiante adquiera tanto en los aspectos cognitivos como en las actitudes acerca de la escolarización, relación con los otros, solidaridad e imagen de sí (Jacinto y Freytes Frey, 2004).

Asimismo el Consejo Federal de Educación (Resolución 118/10) establece que “Comprender el aprendizaje en términos de capacidades esperables implica relacionar y ligar conocimientos con prácticas sociales que se caractericen por ser socialmente productivas, políticamente emancipadoras y culturalmente inclusivas” (Resolución 118/10, pto. 59).

2.1.5 Aprendizaje situado

El aprendizaje situado fundamenta sus bases conceptuales en tres conceptos: el aprendizaje colaborativo; el rol de la situación en el aprendizaje y la construcción de significados.

Peralta (2010) señala que el aprendizaje colaborativo es el compromiso de los participantes en un esfuerzo coordinado por resolver un problema. Implica la sincronización y coordinación de los miembros de un grupo por resolver una situación de manera conjunta. Entender el aprendizaje de esta manera conlleva a entender que existen diversos modos de co-elaborar respuestas ante una misma situación planteada.

Según Soler (2006) el rol de la “situación” es clave dado que incide sobre el aprendizaje, por tanto, el conocimiento y el proceso de construcción están influidos por la situación en el que se da el aprendizaje. En ese contexto de aprendizaje, los sujetos construyen significados. Estos se originan a partir de un contenido, experiencia o fenómeno se conecta con la estructura cognoscitiva y cultural del sujeto. Esa significatividad, de tipo psicológica, idiosincrática o fenomenológica, pone en evidencia el interés, la motivación y el compromiso del aprendiz.

Para Coll (1988) el sujeto aprende cuando es capaz de construir significados y atribuir sentido a lo aprendido, en un contexto de interacción social y supone entender el aprendizaje como un proceso mediado que requiere de tiempos externos e internos. Esta afirmación, pone de manifiesto la necesidad de ir más allá del aprendizaje académico convencional en tiempo y forma, implica recuperar el valor de los saberes previos de los sujetos (Filidoro, 2004), su heterogeneidad, como punto de partida de nuevas construcciones cognitivas. Esta hipótesis permite indagar acerca de la organización del pensamiento, las experiencias de aprendizaje mediado (Orrú, 2003) y las variedades de contextos donde se producen los aprendizajes situados (Elichiry y Regatky, 2010).

Hablar de aprendizaje situado, implica reconocer el contexto en el cual las capacidades desarrolladas y las habilidades serán aprendidas y aplicadas, lo que permite hablar de aprendizajes anclados en contextos significativos.

Por tanto, la esencia del aprendizaje escolar, en el presente trabajo, reside en el hecho de reconocer que el aprendizaje se da en un contexto emocional, en el que se da una configuración física para la interacción en relación con un contexto social y cultural del entorno.

Por tanto los nuevos conocimientos generados en el marco del contexto escolar, deben estar relacionados de manera *sustantiva y no arbitraria* con la estructura cognitiva de la persona que aprende, siendo aquellas las características básicas fundamentales en el proceso subyacente a la construcción del conocimiento.

La significatividad psicológica alude al contenido del conocimiento que remite a la importancia de los contenidos prácticos que deben ser considerados conjuntamente con los contenidos académicos, como la participación activa en las actividades colectivas (Niemeyer, 2006), fundamentales para contribuir a la mejora de la calidad educativa.

En la presente investigación se asume la noción de calidad educativa desde un enfoque “humanista” donde lo central es:

El desarrollo de las capacidades de los educandos para que construyan significados y den sentido a lo que aprenden, siendo el docente un mediador en dicho proceso. En función de esto, se preconiza que los planes de estudios deban considerar las características y necesidades de cada alumno para aprender (ORALC/UNESCO, 2007, p. 25).

La noción de calidad propuesta considera la focalización en los aprendizajes ejecutivos, que tienen en cuenta las capacidades de los estudiantes. El mejoramiento de la calidad, unido a la escolarización, puede ser el mejor fermento del cambio social y superación de la pobreza.

Pensar la calidad de los aprendizajes en orden al desarrollo de capacidades, como indicadores de calidad, señala Cejudo Córdoba (2006), implica adherir al enfoque de las capacidades propuesto por Sen (1999), quien afirma que:

La verdadera riqueza de una nación está en su gente. Sin lugar a dudas, el objetivo básico del desarrollo es aumentar las libertades humanas en un proceso que

puede expandir las capacidades personales toda vez que amplía las alternativas disponibles para que la gente viva una vida plena y creativa (P.N.U.D, 2004, p. 127 y P.N.U.D, 2010, p.1)

La calidad de los aprendizajes requiere tanto a las condiciones básicas por parte de los alumnos, condiciones psicológicas, como de condiciones pedagógicas por parte de los docentes (Veleda, Rivas y Medrazza, 2011).

En cuanto a las condiciones pedagógicas, Benítez y Borzone (2012), sostienen que los problemas vinculados los bajos niveles de alfabetización de la población joven y adulta así como los de calidad educativa, deben buscarse en los factores pedagógicos y no tanto en las condiciones individuales de los sujetos. Para ello es fundamental la capacitación permanente de los docentes, los recursos pedagógicos adecuados, la selección curricular pertinente, el tiempo lectivo de 180 días o más, además de las condiciones edilicias.

Las condiciones básicas para el aprendizaje, tanto psicológicas como pedagógicas, se ven influenciadas por una serie de factores orgánicos, emocionales, cognitivos y socio-ambientales que requieren de atención tanto para favorecer como para evitar implementando estrategias adecuadas.

Avanzar hacia una educación adecuada para los jóvenes de contextos vulnerables es un desafío pedagógico dado que los jóvenes requieren de un “sistema de apoyos al aprendizaje” (Elichiry y Regatky, 2010; Elichiry, Regatky y Sánchez, 2016).

Las investigaciones realizadas tanto a nivel nacional por el Observatorio de la Deuda Social (Tuñón y Halperin, 2010) como los estudios realizados por Duro (2005) a nivel latinoamericano, reconocen que las escuelas a las que asisten los jóvenes de menor nivel socioeconómico tienden a ser de “baja calidad” educativa (SITEAL-IIPE, 2014) comparadas con aquellas a las que asisten sus pares de estratos medio y medio alto profesionales. Por tanto el proceso de escolarización en contextos vulnerables reclama una *gestión educativa del riesgo* que tenga en

cuenta tanto las condiciones básicas para el aprendizaje como los factores socioculturales y contextuales intervinientes, asociados a políticas educativas que posibiliten una educación de calidad.

2.2 Teoría De Las Representaciones Sociales

A lo largo de sus trayectorias de vida en general y de sus trayectorias educativas en particular, estudiantes, docentes y no docentes, construyen representaciones sociales acerca de diferentes objetos del campo educativo, entre ellos, el aprendizaje escolar.

La Teoría de las Representaciones Sociales se enmarca dentro de la psicología social sociológica (Álvaro Estramiana; Garrido Luque; Schweiger Gallo; Torregrosa Peris, 2007; Duveen & Lloyd, 2008). Esta rama de la psicología se centró en las influencias ambientales y simbólicas sobre el comportamiento, a través del uso del lenguaje en la interacción (Seidmann, Thomé y Di lorio, 2011). Desde esta perspectiva, el eje fundante para la constitución de la conducta humana son los significados, éstos se comparten y se internalizan constituyéndose en un componente fundamental en la construcción del sí mismo en el proceso de desarrollo.

La Teoría surge como reacción a la tradición conductista y a la filosofía racionalista de la época, que a su entender “impiden el desarrollo de la psicología social” (Moscovici 1979,10).

Esta teoría, según Banch, propone “una concepción de ser humano activo, productor de información y significados” (Banch, 1986, p.27) Coincidentemente con esta postura, Castorina, por su parte, define la TRS como una “concepción psicosocial” (2008, p.9) como un nuevo modo de concebir al sujeto, la realidad, del mundo (Castorina, 2006, p.8) en contraposición con la concepción mecanicista, la concepción individualista y la concepción marxista del hombre (Castorina, 2006) desplegadas durante la modernidad.

Estudiar el aprendizaje escolar desde la Teoría de las representaciones sociales implica adentrarse al mundo de los significados implícitos construidos entre los sujetos. Hacer visibles éstos implícitos puede contribuir, de modo significativo, en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en tanto que postula que las identidades sociales de estudiantes, docentes y

no docentes son mediadoras de saberes situados en el contexto de prácticas que tienen gran influencia entre los sujetos.

A continuación, se desarrollan los aspectos más significativos referidos al origen de la Teoría de las Representaciones Sociales, como sistema sociocognitivo, así como sus postulados relativos a los procesos, la estructuración y funciones de las RS.

2.2.1 Origen de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS)

La teoría de las Representaciones Sociales se inscribe en la perspectiva de la Psicología Social Sociológica. Esta psicología parte de una visión del hombre, como sujeto activo, productor de significados, constructor de realidades y generador de información o lo que Banch (1986, p.28) denomina “filosofías no oficiales”. La psicología de Moscovici, se focaliza en la manera que los sujetos tratan de aprender y entender las cosas que lo rodean y “tratan de resolverlos” (p.29). En éste sentido, siempre hay construcción y reconstrucción de significados lo que implica comprender cómo los sujetos se “representan los objetos” y cómo esos significados inciden sobre sus acciones (Jodelet, 1983, p.11; Banch, 1986, p.30).

En 1961, Serge Moscovici (1925-2014), publicó en Francia su tesis doctoral “El psicoanálisis, su imagen y su público” (1979). El contenido de su trabajo estuvo orientado a entender la naturaleza del pensamiento social (Araya Umaña, 2002) a partir del psicoanálisis. El autor retoma las concepciones del interaccionismo simbólico y los aportes de la sociología fenomenológica de Schütz especialmente en lo referido a la noción de “mundo de vida” (Petracci y Kornblit, 2007).

Para el autor, las representaciones sociales “son modalidades particulares de conocimiento, cuya finalidad es la elaboración de comportamientos y comunicación entre individuos” (Moscovici, 1979, p.17). Ese conocimiento, como un conjunto organizado de conceptos, afirmaciones y valores que se construye en los intercambios de la vida cotidiana, es equivalente a las creencias. Y sus funciones están asociadas a la comprensión, la explicación y el dominio de los hechos de la vida diaria (Villaruel, 2007).

Las representaciones sociales, según Jodelet, son “una modalidad de *pensamiento práctico* orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (citado en Rodríguez Salazar, 2007, p.176). Por su parte, Moscovici plantea que “las representaciones sociales son pensamiento discursivo y constituye un sistema simbólico cultural que involucra el lenguaje” (citado en Rodríguez Salazar, 2007, p.176). En la actualidad, la mayoría de las definiciones sobre representaciones sociales integran ambas dimensiones práctica y discursiva.

Las Representaciones Sociales (en adelante RS) son un fenómeno complejo de composición plurisémica. En ellas confluyen nociones de origen sociológico como la cultura y nociones de procedencia psicológica como la imagen y el pensamiento. En efecto, las representaciones sociales son de naturaleza simbólica, pero al mismo tiempo inseparables de las prácticas sociales. Se nutren de los contextos discursivos y preparan para la acción “en la medida que guían el comportamiento y remodelan y reconstituyen los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar” (Moscovici, 1979, p. 32) llegando a dar sentido al comportamiento, a integrarlo en una red de relaciones donde está ligado a su objeto. Las representaciones están constituidas por imágenes y opiniones que tienden a modelarse recíprocamente por ello son “conjuntos dinámicos”. Su característica principal es la producción de comportamiento y de relaciones con el medio, “es una acción que modifica a ambos y no una reproducción (...) ni una reacción” (Moscovici, 1979, p. 33).

La construcción de las representaciones sociales tiene lugar a partir de un proceso cognitivo que implica una actividad reflexiva en la interacción social. El sujeto recibe y ejerce influencia social, contribuyendo a la formación de significados compartidos dentro de un mismo grupo social.

Como sistema de conocimiento, las RS, son un conjunto de enunciados y explicaciones originadas en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interpersonales. Se caracteriza por estar constituido por una ontología dialogal que marca una interdependencia simbólica y comunicativa entre el yo, los otros y el proceso de comunicación. Esta trilogía es constitutiva

del sujeto en tanto que “sus conocimientos se construyen, circulan y se modifican en la comunicación” (Seidmann y Prado de Sousa, 2011, p. 52).

Las representaciones, según Jodelet (1993), se definen tanto por su contenido -imagen, información, actitudes- en relación a un objeto -ya sean situaciones, acontecimientos, personas, instituciones-, como por su relación con otro sujeto, entendiéndolo como la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones. Las representaciones sociales constituyen "un conocimiento socialmente elaborado y compartido" (Jodelet, 1993, p.473); se constituyen en modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.

La psicología social de Moscovici, según Seidmann (2011), se centra en las influencias ambientales y simbólicas sobre el comportamiento, a través del uso del lenguaje y de ese modo destacar la relevancia del significado, como eje del comportamiento.

2.2.2 Postulados centrales de la TRS.

La Teoría de las representaciones sociales es una teoría de conocimiento ingenuo (Marková, 1996, p.166), de sentido común (Moscovici, 1979), o cotidiano (Mazzitelli y Aparicio, 2010; Wagner, Hayes, y Flores Palacios, 2011) que busca explicar cómo los individuos y los grupos de pertenencia, construyen mundos estables y predecibles. Esta psicología se centró, según Seidmann (2011) en las influencias ambientales y simbólicas sobre el comportamiento, a través del uso del lenguaje. En dicha interacción simbólica con otros, el sistema cognitivo se va desarrollando. De esta manera la alteridad, ocupa un lugar central en la ontología dialogal en la que se sustenta la teoría. Siempre un sujeto está en referencia a otro (Jodelet, 2014), en la medida en que éste es construido por aquél, en un sistema de mutua interdependencia simbólica en un contexto social (Lozada, 2014).

La realidad es concebida como una “construcción social” (Moscovici, 1979; Berger y Luckmann, 1994; Castorina, 2006). Para Abric (2001) “toda realidad es representada, apropiada

por el individuo y el grupo y reconstruida en un sistema cognitivo, integrada a un sistema de valores que dependen de su historia” (Abric, op.cit., p.13).

Por ende, el conocimiento cotidiano, se adquiere en la interacción diaria en el proceso de socialización primaria, donde el niño internaliza un mundo como único posible. Es la socialización secundaria, y entre ellos la escuela, la que va modificando, ampliando, complejizando aquel mundo único posible, según Berger y Luckmann (1994).

Las RS son parte del sistema social simbólico en el que viven las personas, construyen una visión funcional de la realidad que permite “conferir sentido a la conducta y entender la realidad mediante su propio sistema de referencia” (Abric, 2001, p.13). Son “modalidades particulares de conocimientos” cuya finalidad es “la elaboración de comportamientos y comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1979, p.17). En este sentido, el eje fundante de la conducta humana lo constituyen los significados que conducen a la construcción de un sí mismo a lo largo del proceso de desarrollo.

Esta construcción se funda en la interacción social y se caracteriza por tener dos componentes: uno cognitivo, que supone un sujeto activo y una actividad cognitiva psicológica “guiada por los procesos de cognición” (Mazzitelli y Aparicio, 2010, p. 639) y un componente social que se da a partir del contexto en el que interactúa el sujeto con el otro a través del lenguaje, generando una interdependencia entre los procesos de pensamiento consciente –reflexivos- y no conscientes -habituales o automatizados- (Marková, 1996, p.163) que se dan en el contexto de referencia.

2.2.2.1 Estructura de las representaciones.

La representación social constituye una *unidad funcional estructurada* (Perera Pérez, 2003) integrada por formaciones subjetivas tales como opiniones, actitudes, creencias, imágenes, valores, informaciones y conocimientos sobre un objeto de representación, que pueden ser considerados en sentido amplio como valores humanos, construidas en la interacción social (Wagner y Elajabarriera, 1997).

El análisis de las RS y la comprensión de su significado, según Abric (2001), debe tener en cuenta dos aspectos: a) su contenido y b) su estructura.

a) En cuanto al contenido, la representación es una unidad irreductible ida por componentes simbólicos y figurativos. Para Jodelet, “la representación hace que toda figura tenga un sentido y todo sentido remita a una figura” (Jodelet, 1993, p.476). El componente *figurativo* es esa “constelación de rasgos de carácter concreto o bien en sus acepciones que hacen entrar en juego la intervención específica de los imaginarios, individual o social” (Jodelet, 1993, p.477). Por su parte, el componente *simbólico* remite a las interacciones significativas que se establecen con el mundo. Dichas interacciones son de carácter comunicacional y se dan mediante el lenguaje, vehículo por excelencia de la comunicación, en sus diversos niveles y formas. A través del lenguaje se transmite todo el arsenal de la cultura, determinante en la conformación de las representaciones sociales (Rodríguez Salazar, 2003). A través de la comunicación social se producen reelaboraciones, transformaciones y cambios en las concepciones sobre los objetos sociales. Entre las diversas formas, la más importante se destacan las conversaciones cotidianas, en las que se recibe y se ofrece todo un caudal de informaciones determinantes en la estructuración de toda representación social. En el curso de estas interacciones comunicativas se configura el llamado "trasfondo comunicacional", que sirve de escenario permanente a las representaciones y deviene en fuente inagotable de contenidos para las mismas (Perera Pérez, 2003). La información, como una de las instancias de comunicación, es una de las dimensiones centrales de la representación para Moscovici. Esto significa que en las representaciones hay una actividad de construcción – reconstrucción – deconstrucción. Un modo de reconstruir las RS es a través de las preguntas directas sobre el significado de la palabra o fenómeno, la que posibilita la libre expresión de explicaciones, y aumenta la conciencia del sujeto.

b) En cuanto a su estructura, Moscovici (1979) ha señalado que las representaciones se articulan en torno a tres ejes ellos son: la actitud, la información y el campo de representación. La *actitud* es la disposición afectiva interna ante la realidad social, imprime carácter dinámico a la representación y orienta el comportamiento hacia el objeto de la misma, dotándolo de reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección. Los estudios han demostrado que desde el punto de vista de la génesis, es casi siempre, la primera dimensión de una representación,

pues nos representamos "algo" y tomamos una posición hacia ese "algo". Los elementos afectivos tienen entonces una importancia trascendental en la constitución de toda representación, al jugar un papel estructurante o desestructurante. Por su parte, *la información* es la dimensión que da cuenta de los conocimientos que tiene una persona en torno al objeto de representación; su cantidad y calidad es variada en función de varios factores tanto subjetivos, intersubjetivos como transubjetivos (Jodelet, 2008). Dentro de ellos la pertenencia grupal y la inserción social juegan un rol esencial, pues el acceso a las informaciones está siempre mediado por ambas variables. En cuanto al campo de representación, se trata del elemento más típico de la RS. Está referido al orden y la jerarquía que toman los contenidos representacionales que se organizan en una estructura funcional determinada. El *campo representacional* se estructura en torno a las experiencias, la información, los conocimientos y modelos de pensamiento social. Está compuesto por cogniciones que dotan de significado al resto de los elementos adquiriendo una existencia fáctica (Roselli, 2011).

Amaya Umaña (2002) reconoce además de los puntos anteriormente señaladas, un tercer elemento, la *organización* de la RS. Existen diversos enfoques, procesual y estructural, y diversas escuelas que pretenden explicar este punto. Entre los primeros se destacan el enfoque procesual, según Anaya Umaña (2002), privilegia el análisis social, cultural y de las interacciones, mientras que el enfoque estructural privilegia el funcionamiento cognitivo y recurre a postulados de las ciencias experimentales y al análisis multivariado. En el presente trabajo se asume el enfoque procesual como procedimiento para acceder al contenido de la representación a través de la recopilación de material discursivo producido de forma espontánea a través de las entrevistas. Este material es sometido a análisis de contenido, y este tratamiento proporciona indicadores que posibilitan la reconstrucción del contenido de la representación social.

El proceso de organización de los fenómenos sociales se da, según Marková (1996), en "múltiples niveles" (p.165). Un nivel *macrosocial*, (Marková, 1996), global (Farr, 2008) o transubjetivo (Jodelet, 2008) precede el nivel *microsocial*, individual cambiante y particular, que puede ser una práctica de dicho valor y puede modificarse según las culturas. Ambos niveles son complementarios, según Marková:

La fuerza de las representaciones sociales se encuentra en su *naturaleza implícita* y en la falta de conciencia que tiene el sujeto de su existencia: cuanto menos consciente sea el sujeto, más poderosas son las representaciones (Marková, 1996, p. 170).

Si bien los niveles macro y micro social son complementarios, en la formación de las representaciones sociales diversos autores discrepan acerca del centro de atención, según Roselli (2011), el centro se ubica en lo macrosocial o global, mientras que para Jodelet el centro está en el sujeto y en los planos de pertenencia e implicación mutua de las RS (Jodelet, 2008). Esta afirmación ubica al sujeto de la TRS como “ser social y en relación mutuamente modificante con el medio o contexto en el que está inmerso” (Mazzitelli y Aparicio, 2010, p. 639).

2.2.2.2 Procesos implicados en la formación de las representaciones sociales.

En este punto se quiere destacar el carácter dinámico de la estructura de la RS a través del pensamiento, el lenguaje y las prácticas sociales. Moscovici enunció dos procesos básicos e interdependientes en la estructuración de las representaciones, ellos son la objetivación y el anclaje.

Objetivación.

Es el proceso mediante el cual los elementos abstractos y conceptuales se transforman en imágenes, o en elementos icónicos; lo abstracto o conceptual sufre una especie de "reificación o cosificación" y se convierte en algo concreto y familiar.

El proceso de objetivación permite darle forma a aquello que nos es desconocido o no manejado. Es el mecanismo por el cual se produce el paso de elementos abstractos a imágenes concretas. Este proceso pone en evidencia cómo está compuesta la RS. Para Moscovici (1979) el proceso se divide en tres etapas: 1) la selección de la información, 2) la conformación del esquema figurativo, y 3) el proceso de naturalización. Jodelet retoma el proceso planteado por

Moscovici acerca de la objetivación y plantea que la RS se caracteriza por ser una construcción selectiva que, partiendo de los conocimientos previos, incorpora nueva información que posibilita la esquematización estructurante. Ella consiste en la construcción de una imagen coherente con el objeto de representación. Es una materialización y simplificación del fenómeno.

Para Rodríguez Salazar (2003), lo anteriormente dicho manifiesta el efecto de la comunicación y de los compromisos ligados a la pertenencia social de los sujetos. Ello posibilita la construcción de una imagen- objeto de representación socialmente aceptado y genera un proceso denominado naturalización. La autora define que en esta fase se usa la imagen-representación como herramienta de comunicación, que es una forma de adaptación del lenguaje común de la información a través de la imagen-objeto social a la vida cotidiana. Este proceso da cuenta de cómo la información se transforma en imagen- representación, para luego convertirse en “lo real”.

La objetivación, según Rodríguez Salazar (2003), se realiza a través de tres fases, la primera es la construcción selectiva, que permite la apropiación de los conocimientos relativos al objeto de representación, se seleccionan y descontextualizan los elementos que resultan significativos para el individuo. En esta fase la pertenencia social juega un papel vital. La segunda es la esquematización estructurante que posibilita la organización coherente de la imagen simbólica del objeto, dotando a los sujetos de "su visión de esa realidad". Los elementos seleccionados se estructuran y organizan en el esquema o núcleo figurativo, en torno al cual se vertebra la representación. Finalmente, la tercera fase es la naturalización. En ella, los elementos que constituyen el núcleo, despojados de niveles de abstracción, adquieren existencia propia y funcionan como categorías sociales del lenguaje.

Anclaje.

Es un proceso que actúa integrando las informaciones que llegan mediante el proceso previamente descrito, a nuestro sistema de pensamiento ya configurado en lenguaje cotidiano. Implica es *ver lo nuevo con lentes viejas*. Es el principio de familiaridad con lo desconocido, según Moscovici. Este proceso permite integrar las nuevas representaciones a todo el sistema representacional pre-existente, reconstruyendo permanentemente nuestra visión de la realidad.

Estos procesos íntimamente imbricados permiten explicar el proceso continuo, contradictorio, en que transcurre la formación-transformación de las representaciones.

Lo dicho puede resumirse en la siguiente dinámica: lo nuevo se incorpora de modo creativo y autónomo, al tiempo que ocurre la familiarización ante lo extraño. Lo novedoso se lleva al plano de lo conocido, se clasifica a partir de un sustrato cognoscitivo y emocional previo, donde la memoria histórica y las experiencias vividas juegan un rol importante.

El proceso de anclaje, para Jodelet (1998), tiene una función de integración cognitiva. Para Rodríguez Salazar (2003) el “anclar” refiere al enraizamiento. Consiste en enraizar la información-objeto-imagen-representación a partir del campo de conocimientos adquiridos permitiendo al mismo tiempo la articulación mental y afectiva de lo nuevo con lo viejo. Esta es la forma de integración a una red de significaciones creadas a partir de una jerarquía de valores compartidos por un grupo social.

El proceso de anclaje da cuenta de cómo esa imagen es modulada y utilizada en beneficio de los grupos sociales y muestra cómo las RS funcionan como Sistema de Interpretación y de significación permitiendo que los aspectos inesperados se inscriban en el conjunto de las creencias y valores preexistentes (Castorina, 2006).

2.2.2.3 Funciones básicas de las RS: Comprensión, Identidad, Orientación y Justificación.

Una cuestión esencial al momento de analizar las RS consiste en comprender los procesos y la articulación con las funciones que desempeñan.

Gutiérrez Vidrio (2006) sostiene que las funciones están asociadas a los procesos de objetivación y anclaje. Por la objetivación, el conocimiento abstracto se hace cotidiano, mientras que “el anclaje articula tres funciones básicas de las representaciones: función cognitiva de integración del objeto, función de interpretación de la realidad y función de orientaciones de las conductas y relaciones sociales”(p.239).

Abric (2001) identifica cuatro funciones: La primera función es *saber*. Las “RS posibilitan comprender y explicar la realidad” (Abric, 2001, p. 15). Esta función permite a los actores sociales adquirir nuevos conocimientos e integrarlos, de modo asimilable y comprensible para ellos, de manera coherente con sus esquemas cognitivos y valores. En este sentido, las representaciones sociales facilitan -y son condición necesaria para la comunicación social, y definen el cuadro de referencias comunes que permiten el intercambio social, la transmisión y difusión del conocimiento ingenuo. Llamada también de concreción (Araya Umaña, 2002) depende directamente del contexto y refieren al presente y lo vivido por las personas.

La segunda función, llamada *Identitaria*, consiste en que “Las representaciones definen la identidad y permiten salvaguardar el sentido de pertenencia a grupos” (Abric, 2001, p. 15). De acuerdo con esta función, las representaciones sociales sitúan a los individuos y los grupos en el contexto social, permitiendo la elaboración de una identidad social y personal gratificante, o sea, compatible con el sistema de normas y valores social e históricamente determinados.

La tercera función es la de *Orientación*. Consiste en guiar “los comportamientos y las prácticas” (Abric, 2001, p.16). Las representaciones intervienen directamente en la definición de la finalidad de una situación, determinando a priori el tipo de relaciones pertinentes al sujeto. La representación permite conformar un sistema de anticipaciones y expectativas, se constituyen como una acción sobre la realidad. Posibilitan la selección y filtraje de informaciones, la interpretación de la realidad conforme a su representación. Ella define lo que es lícito y tolerable en un contexto social dado.

Finalmente, la cuarta función se denomina *Justificadora*. De acuerdo con esta función, las representaciones sociales permiten explicar un comportamiento una acción o conducta asumida por los participantes, en una situación.

Para Roselli (2011) otra función de las RS, menos evidente, es la *conservadora*, que deriva del proceso de la naturalización de la representación. Las RS se constituyen en mecanismos legitimadores de “lo obvio”, “lo familiar”, “lo que todo el mundo sabe”, esta función está íntimamente asociada a la fase de naturalización propia del proceso de objetivación.

2.2.2.4 Tipos de representaciones sociales.

Para Moscovici las representaciones sociales pueden ser de tres tipos: hegemónica, emancipadas y polémicas. Las representaciones *hegemónicas*, son representaciones uniformes o coercitivas que tienden a prevalecer en las prácticas simbólicas y afectivas. Se trata de representaciones que cuentan con un alto grado de consenso entre los miembros del grupo y se corresponderían más con las representaciones colectivas enunciadas por Durkheim (Perera Pérez, 2003). Este tipo de representaciones comprenden contenidos colectivamente compartidos, probablemente de un mismo nivel macro social. Se hacen evidentes en el discurso a través de enunciados afirmativos, descriptivos y explican significados sin dudar. Son creencias simbólicamente poderosas que se asumen como naturales (Rodríguez Salazar, 2007).

Por su parte, las representaciones *emancipadas*, no tienen un carácter hegemónico ni uniforme, sino que emergen entre subgrupos específicos, portadores de nuevas formas de pensamiento social. Son creencias y valores específicos de los grupos sociales en momentos determinados. La fuente de los significados se encuentra en el propio grupo o en la sociedad. Su fuerza simbólica se circunscribe al grupo o circunstancias sociales.

Por último, las representaciones *polémicas* son aquellas que surgen en los grupos respecto a hechos u objetos sociales relevantes y ante los cuales expresan formas de pensamiento divergentes (Perera Pérez, 2003). Son expresadas en términos de aceptación y resistencia, aluden a aquellos contenidos que son discutidos abiertamente dentro de un grupo social, o de diversos grupos de un mismo contexto y amenazan las representaciones más sólidas o hegemónicas en términos de reconocimiento, legitimidad y aceptación. Su fuerza simbólica es de choque y tienen menor impacto que las anteriores.

Esta clasificación ha generado muchas dudas en los autores que abordan la temática de las representaciones sociales, en orden a si son realmente diferentes o si son fases inevitables a lo largo del desarrollo de una representación social.

En este sentido, para Breakwell:

La representación hegemónica supone una pequeña variación individual. La representación emancipada supone variaciones provenientes de la exposición diferenciada dentro de contextos de grupo. La representación polémica supone variación individual basada en condiciones donde prevalecen conflictos intergrupales (2001, citado en Rodríguez Salazar, 2007, p. 177).

Para el autor, los tipos de representación implican grados de libertad personal distintos en orden a la construcción de la representación social. En tanto para Rodríguez Salazar los tipos de representaciones son “estados que coexisten en grados diversos dentro de una misma representación social” (2007, p.177).

2.2.3 Campo educativo y el aprendizaje como objeto de representación.

2.2.3.1 Campo educativo escolar como campo de representación.

La noción de campo deriva de la Teoría de Lewin, quien afirma que la conducta ha de deducirse de una totalidad de hechos coexistentes. Estos hechos tienen el carácter de un «campo dinámico» en tanto que el estado de cada una de las partes del campo depende de todas las otras. Para Pereira de Sá (1998), el campo de representación (CR), es un entramado de imágenes y significados que se configura como una experiencia fáctica capaz de dar vida al objeto representado.

Para analizar las RS de los individuos en el espacio concreto de la vida cotidiana, Jodelet (2008), aporta un esquema de tres esferas o universos de pertenencia de las RS, ellos son, la subjetividad, la intersubjetividad y la trans-subjetividad. En la *subjetividad* operan los procesos cognitivos y afectivos, base fundamental para la apropiación y construcción de las representaciones. La *intersubjetividad* remite a situaciones que contribuyen a la construcción de RS producidas con otros, a través del lenguaje verbal. Por ese intercambio dialógico de información, saberes, de acuerdos o diferencias en relación con el objeto de representación, se construyen los significados y las intervenciones tendientes a modificar su relación a una situación de vida en

un contexto determinado. La subjetividad y la intersubjetividad, según Jodelet, se ven atravesadas por la *transubjetividad*, entendida como “una creencia inserta en una situación” (Jodelet, 2008, p.53) un entrelazamiento de principios que se comparten en un grupo, porque tienen sentido para los involucrados. En esta esfera las representaciones sociales superan el marco de interacción y circulan por este espacio social a la espera de ser asumidas bajo el modo de adhesión o de ser rechazadas ofreciendo resistencia. Esta instancia “remite a todo lo que es común para los miembros de un mismo colectivo” (Jodelet, 2008, p.53). Es considerada como el medio ambiente donde están inmersos los sujetos.

Por tanto, las RS, pueden ser elaboradas activa y reflexivamente por el sujeto o ser integradas pasivamente, de manera inconsciente e irreflexiva, en el marco de las rutinas de la vida, la presión de la tradición o la influencia social.

En el presente trabajo, la escuela de adultos, es considerada el campo de representación y al mismo tiempo opera como “institución configuradora de identidad, que construye y reconstruye modelos identificatorios que involucran a los participantes” (Seidmann, 2015). En este campo dinámico, de interacción y participación, que genera recursos sociales y beneficios personales que contribuyen al desarrollo de los sujetos, se configura la RS acerca del aprendizaje, siendo éste objeto de representación.

2.2.3.2 El aprendizaje escolar como objeto de representación.

Hasta aquí se intentó presentar cómo la dinámica del campo de representación incide en la construcción del objeto RS. A continuación se intentará justificar por qué el aprendizaje escolar es objeto de representación.

Toda representación de objeto es de un sujeto y nos remite a un proceso mental. Representar es, en sentido estricto, volver a presentar, o re-producir internamente una imagen y/o un significado mediante un mecanismo simbólico. Esta re-producción siempre es subjetiva e implica procesos de reconstrucción interna mediada por signos.

En la representación tenemos el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano. Particularidad importante que garantiza a la representación su aptitud para fusionar percepto y concepto y su carácter de imagen (Jodelet, 1993, p. 476).

En todo caso, la representación siempre es portadora de un significado asociado que le es inherente. Al ser formulada por sujetos sociales, no se trata de una simple reproducción sino de una complicada construcción social en la cual tiene un peso importante, además del propio objeto, el carácter activo y creador de cada individuo, el grupo al que pertenece y las constricciones y habilitaciones que lo rodean, siendo objeto de estudio de la Psicología Social.

El aprendizaje escolar se da en un proceso de interacción que supone el despliegue dinámico de la significatividad entendida como el proceso de atribución de sentido y construcción de significados. Para algunos autores, el sujeto aprende cuando es capaz de atribuirle significado a lo aprendido, es decir, desplegar su significatividad.

Esta dinámica de significatividad implica un proceso de apropiación por interacción social de conocimientos, científicos o no, promoviendo el desarrollo de un pensamiento reflexivo, lógico y conceptual a partir de la práctica reflexiva.

La clase como contexto inmediato de aprendizaje escolar puede entenderse como “una micro sociedad cuya finalidad esencial es elaborar conocimientos compartidos en un marco de interacción. Esto supone una negociación de significados y elaboración de consensos” (Roselli, 2011, p. 183).

El aprendizaje escolar, como proceso constructivo de significados y sentidos en un espacio de interacción social es objeto de representación en tanto contenido de un pensamiento social porque:

- Está atravesado por el tiempo y el espacio escolar en el que los sujetos enlazan sus experiencias con las de los otros generando un sentimiento de pertenencia y participación en el que se abren horizontes de sentido (Jodelet, 2008).

- El sentido del AE surge del entramado de significados construidos y compartidos entre los sujetos intragrupalmente e intergrupalmente (familia – escuela).
- Dicha construcción se da en un proceso de comunicación, sustentada por un fondo sociocultural compartido, y mediado por experiencias prácticas y reflexivas que posibilitan la circulación de significados.
- Por ende, la RS del AE se construye en la reflexividad como proceso psicosocial en tanto que los hechos de la vida cotidiana están sometidas a constante revisión, a la luz de nuevas informaciones y conocimientos. Ello abre a la posibilidad de futuro, escondida en la zona borrosa de la representación vigente.

Por lo anteriormente dicho podemos afirmar que el aprendizaje escolar es objeto de representación social en el ámbito de la educación. Reconocer estas representaciones como medios de operación práctica cotidiana y como medio de elaboración reflexiva de comportamientos y situaciones, son básicas por su potencial de transformación.

De allí que consideremos fundamental el estudio de este tipo de representaciones en el ámbito de la psicopedagogía, dado que genera nuevos marcos para la comprensión más integrada de la compleja realidad de los aprendizajes escolares especialmente entre jóvenes y adultos, de diversos contextos socioculturales.

Para Prado de Souza (2000) la intención de los estudios acerca del campo educativo y escolar consiste en favorecer la concientización acerca de las representaciones que actúan en las prácticas educativas instaurando injusticias y discriminaciones en la escuela.

La identificación de las representaciones en las instituciones escolares y en las prácticas áulicas implica el compromiso con el desarrollo de nuevas formas educativas que favorezcan el desarrollo de procesos reflexivos generadores de promoción de la dignidad de la persona y de cambio social.

Hasta aquí se han presentado los dos núcleos teóricos, en primer lugar la educación permanente, entendida como una cuestión empírica (Bélangier, 2012) que en la actualidad se constituye en un eje de crecimiento del sistema educativo argentino. Este concepto asociado a la

noción de aprendizaje a lo largo de toda la vida (OREALC/UNESCO, 2009) promueve la dignidad de las personas, el desarrollo de sus capacidades y el bienestar social (UNESCO, 2015). En segundo lugar, se presentó la teoría de las representaciones sociales y sus nociones fundamentales con el fin de conocer como los sujetos construyen sus representaciones acerca del aprendizaje escolar en campo educativo.

2.2.4 El aspecto discursivo de las RS y la construcción social de la identidad.

Las representaciones sociales cumplen una función identitaria de gran envergadura posibilita la pertenencia y la participación en los grupos, ello permite la elaboración de una identidad social compatible con el sistema de normas y valores social e históricamente determinados.

Inmerso en ese universo de significaciones y significados compartidos, el sujeto, construye su identidad personal en un proceso de interacción dialógico permanente, que lo une y lo diferencia a la vez, haciendo emerger a la identidad como producto intersubjetivo (Seidmann, 2015).

Ese yo que se forma en la alteridad, reclama de la mirada de los otros, como de un espejo, la idea de sí mismo. Ese sujeto se va construyendo íntimamente ligado al reconocimiento de los otros para quienes se constituyen en un alguien (Aguirre García y Jaramillo Echeverri, 2006).

La relación del individuo con los otros, dinámica y reflexiva, permite responder a las preguntas sobre su identidad en un proceso que implica siempre tres dimensiones, -la personal, la social y la cultural-, y que Heredia (2009, p.18) define como un “proceso complejo, multidimensional e inacabado” y brinda significados que posibilitan la orientación en el mundo.

Para Jodelet “en este contexto intersubjetivo, la identidad se constituye, por lo tanto, a partir de la otredad- el reconocimiento de lo diferente de mí- y a partir de la alteridad- como producto y proceso de construcción y exclusión social” (2002, p.47 citado en Seidmann, 2015, p.348).

Este proceso se da en un contexto social, donde por multiplicidad de interacciones, se constituye la subjetividad, que se inicia en la familia, y se continúa en los diversos grupos de pertenencia incluso en la escuela. En todos ellos se van dando procesos de identificaciones que

mejoran, o no, la imagen sobre sí mismo. En este juego de interdependencias mutuas, el sujeto se recrea continuamente.

Dichos contextos, de participación e interacción, combinan creencias y valores compartidos generando *procesos identitarios* (Deschamps y Moliner, 2011) que fundan *representaciones identitarias* (Deschamps y Moliner, 2011; Seidmann, 2015) y *contenidos de representación* que son como elaboraciones sociocognitivas que no sintetizan la identidad sino que se constituyen en el “fundamento del sentimiento de identidad” (Seidmann, 2015, p.349).

Vivir en sociedad implica participar de diversos grupos a los que se puede pertenecer. Se pueden distinguir diversos ámbitos de participación y pertenencia: el familiar, el de amigos cercanos, el de compañeros de escuela, de grupos sociales, o grupo religiosos, en el barrio y fuera del barrio, entre otros.

El grupo de participación y pertenencia funciona como un espacio de identificación en el que se activan procesos identitarios.

Cada grupo tiene sus valores, significados, normas, pautas de conducta que influyen en el sujeto y sobre las cuales el sujeto influye. Para García Martínez (2008) el grupo socializa al individuo y el individuo se identifica con él.

Los grupos de participación y pertenencia se dan en un territorio. Interesa tratar aquí los barrios urbanos pobres denominados “villa”, como macroterritorio físico y simbólico que influye en los sujetos que la habitan, en tanto es donde residen los jóvenes y adultos foco del presente estudio.

En tanto territorio físico la Villa, según Margulis y Lewin (1999), se refiere a la población marginada, ubicada en terrenos fiscales, casi siempre de propiedad pública, su origen fue ilegal y su crecimiento espontáneo. Estos asentamientos están excluidos de los servicios públicos o los reciben de manera parcial e insuficiente. La urbanización es precaria, la higiene difícil y la inseguridad elevada.

En tanto territorio simbólico, la Villa (Heredia, 2009), está ligada a las condiciones de marginalidad, ubica a los sujetos que viven allí como portadores de imposibilidad, de desempleados, carecientes de trabajos formales y como consecuencia de ello de bienes y servicios y se depositan en todos sus actores una representación hegemónica negativa: son “vagos, sin iniciativa, ladrones, ignorantes” (Heredia, 2009, p. 294).

Los efectos de esta representación social son devastadoras para todos aquellos que resisten a la representación hegemónica desde representaciones emancipadas. Tal como se dijera en el punto anterior estas representaciones emergen entre subgrupos específicos, portadores de nuevas formas de pensamiento social (Perera Pérez, 2003), en el caso del presente trabajo los jóvenes que asisten a la Escuela Media de Adultos.

La pertenencia al grupo de los que van a la escuela, remite a la fragmentación social que opera al interior del territorio simbólico de la Villa. La fuente de los significados se encuentra en el propio *grupo* que resiste de una manera activa a la representación hegemónica que rige sobre todo habitante de la Villa. Su fuerza simbólica se circunscribe al grupo generando adhesión o rechazo, en cuanto su pertenencia al barrio.

Para autores como Margulis y Lewin (1999), Salvia y De Grande (2008) y Heredia (2009), la Villa, no es un todo homogéneo y compacto. Al interior de la misma operan segregaciones residenciales (Sabatini y Brain, 2008) que generan desigualdades. Este punto de la residencialidad es un criterio de diferenciación del vecindario, junto con la nacionalidad, la adscripción a una confesión religiosa o no, la trayectoria de la familia en la Villa y los roles sociales asumidos en el barrio, entre otros.

Por tanto la construcción social de la identidad en la Villa es un fenómeno complejo y su abordaje excede los márgenes del presente trabajo. Solamente señalar, en palabras de Heredia que la incidencia de la identidad colectiva sobre la personal es muy fuerte y la referida afirmación de Cooley acerca de que uno es lo que la mente piensa que las mentes de los otros piensan de sobre uno es aplicable tanto a nivel personal como grupal. Cuando desde la escuela y otras instituciones se promueven distintas formas de resocialización y de integración a la sociedad

mayor, implícitamente se está exigiendo “la desintegración del sujeto del mundo al cual pertenece, lo cual supone una desgarradura de la conciencia” (Heredia, 2009, p. 305).

Capítulo III: Método

Comprender de qué hablan y cómo piensan los sujetos jóvenes y adultos acerca del aprendizaje escolar, así como las ideas que sobre ello tienen los docentes y no docentes de las escuelas a las que asisten, reclama una opción epistemológica que se fundamente en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto de la vida cotidiana y desde la perspectiva de estos participantes, teniendo al lenguaje y sus prácticas discursivas, como un recurso indispensable. Es por ello que se optó por el paradigma epistemológico fenomenológico interpretativo (Morse, 2003; Vasilachis de Gialdino, 2003).

El enfoque fenomenológico intenta desentrañar el significado, describir y clarificar la estructura del mundo vivido en la experiencia usando el lenguaje descriptivo. Su propósito es hacer evidente a la conciencia lo que yace en el plano de la intuición (Morse, 2003).

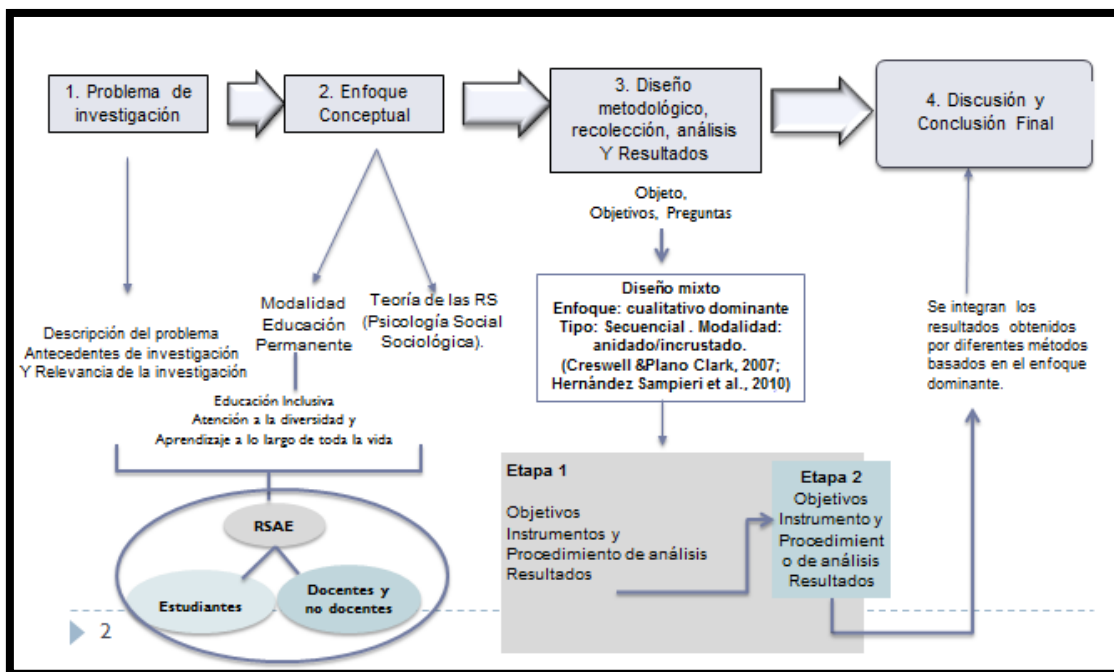
Este modelo parte del análisis microsocia (Vasilachis de Gialdino, 2003) y se sustenta en cuatro supuestos: primero, la resistencia a la naturalización del mundo social como dado, en tanto es una producción humana; segundo, la relevancia del concepto del mundo cotidiano, en tanto contexto en el que se dan los procesos de entendimiento; tercero, el paso de la observación a la comprensión de la realidad simbólica pre-estructurada en cada contexto y cuarto, la denominada doble hermenéutica, que son los conceptos de segundo orden creados en la investigación para reinterpretar la situación significada por sus participantes.

De acuerdo con esta opción epistemológica, donde el análisis de lo social se ubica en el paradigma de la comprensión dado que “el hecho de comprender se origina en la experiencia lingüística del mundo” (Gadamer, 1990 citado en Morse, 2003, p.144) se optó, por una investigación desde un enfoque mixto, tipo imbricado o anidado (Creswell y Plano Clark, 2007) tipo explicativo secuencial o en dos etapas sucesivas, siendo una de ellas dominante (Hernández Sampieri; Fernández Collado; Batista Lucio, 2008 y 2010). Este método se fundamente en la triangulación de datos y métodos.

El presente estudio tuvo una primera instancia en el que se recabaron y analizaron datos cualitativos. Estos resultados precedieron y organizaron los datos cuantitativos de la segunda

instancia, en la que se recogieron y analizaron datos cuantitativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2008). Para los autores mencionados, los descubrimientos obtenidos en ambas etapas y por diferentes métodos se integran en la interpretación y elaboración de los resultados finales. Como se ilustra en el siguiente Gráfico 1.

Gráfico 1
Diseño de la investigación



Fuente: Elaboración propia

3.1 Diseño de la Investigación

Pereira Pérez (2011) considera que los diseños con metodologías mixtas permiten una mejor evidencia y comprensión del fenómeno a estudiar dado que aporta “mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de entendimiento” (Hernández Sampieri et al, 2008, p.756) y aumenta la validez y confiabilidad hermenéutica de los resultados (Hidalgo, 2005). Para Vasilachis de Gialdino (2006) el uso de distintos métodos en la investigación es una

estrategia para aumentar la confianza en la calidad de los datos, razón por la cual a mayor convergencia en el análisis de los datos mayor confiabilidad, mientras que a mayor divergencia en la comparación de los datos obtenidos, la confianza disminuye debiéndose analizar la razón de la misma (2006).

3.1.1 Primera fase de la investigación. Diseño cualitativo.

Para acceder a mundos sociales en situación de cambio, según Jodelet (2003), es necesaria la apertura al descubrimiento de fenómenos emergentes por nuevos procedimientos de investigación.

Desde el enfoque *procesual* de la teoría de las representaciones sociales, Jodelet (2003), se considera a las realidades como construcciones producidas durante el proceso de interacción social a través de prácticas discursivas, o de tipo *dialógico* entre los individuos (Berger y Luckmann, 1994; Castorina, 2006) constituyéndose las mismas en el dato-base para esta etapa de la investigación.

Este dato-base, centrado en el lenguaje, se exploró a través de un método cualitativo. Se adoptó como enfoque para el análisis de datos la Teoría Fundamentada en tanto permite la construcción de una teoría basada en datos empíricos siguiendo un procedimiento de análisis inductivo desarrollado por Strauss (Strauss y Corbin, 2002).

3.1.1 Objetivos

Objetivo general.

Explorar las representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar en jóvenes y adultos de una escuela secundaria de gestión privada de la Villa 21-24 de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires.

Objetivos Específicos.

- Identificar los elementos constitutivos de las representaciones sociales en torno al aprendizaje escolar.

- Describir la organización de las representaciones del aprendizaje escolar de los jóvenes y adultos participantes de la investigación.
- Analizar la estructura de las representaciones desde los diversos niveles.

3.1.2 Contexto institucional y Participantes

Institución escolar

Criterios de selección.

En la actualidad existen en la ciudad de Buenos Aires diversas ofertas educativas que dan respuesta a la educación permanente de jóvenes y adultos. Cada propuesta presenta características específicas destinadas a favorecer el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo para la finalización de sus estudios. Entre dichas se encuentran los Centros de Enseñanza de Nivel Secundario (CENS), Bachilleratos de adultos, Bachilleratos populares, Escuelas de Reingreso, Escuelas media de adultos.

Para el presente trabajo se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: que fuera una propuesta educativa y social, de gestión privada, inserto en un contexto urbano marginal de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires.

Características.

La escuela secundaria de jóvenes y adultos elegida responde a los criterios de selección y está ubicada en la Comuna 4 de la Ciudad de Buenos Aires.

El barrio que rodea la escuela está compuesto por viviendas humildes de material, de uno o dos pisos. En la calle asfaltada de acceso al barrio se encuentran pequeños comercios: kiosco, venta de ropa usada, almacén, venta de bebidas. Por detrás de la institución cambia la trama de urbanización de las viviendas, las calles son pasillos, las viviendas difieren en el tipo de construcción y materiales utilizados.

Fuera de la villa se encuentran escuelas secundarias a las que asistieron previamente algunos de los jóvenes y adultos entrevistados. Los procesos de diferenciación entre las propuestas educativas están dados por los sistemas de normas y valores y los sistemas de relaciones que se construyen a partir de los significados compartidos y sentidos y prácticas construidas, diferenciándose así los polos de identificación y los de evitación. En la villa no había escuelas y *“no hay historia ni tradición de escuela secundaria”*¹.

La escuela, de reciente creación, surge “como consecuencia del plan de inclusión (2004²), que bajó en ciudad haciendo cabecera en una escuela de reingreso y desde allí se salía a buscar a los pibes que estaban sin escolarizar”³. La institución empezó a funcionar en el predio de la parroquia del barrio y surgió como “lugar donde poder reunirse con los jóvenes”⁴.

La parroquia, que es una institución de presencia significativa en el barrio y de identidad definida tanto en lo social como en lo eclesial, se constituyó en una organización clave para la apertura de la escuela secundaria de los jóvenes y adultos del barrio “que trabaja coordinadamente con otras organizaciones” de la zona.

En el 2009, con el apoyo de la junta vecinal, inicia sus actividades la escuela media de jóvenes y adultos (EMA) en los salones multiusos de la parroquia. La propuesta educativa de la escuela secundaria de jóvenes y adultos (EMA), de gestión social y privada, funcionaba en el nivel vespertino de 13 a 17hs.

El edificio escolar empezó a funcionar, en una primera etapa (2009-2010), en condiciones precarias y en las salas de uso múltiple de la parroquia. Carecían de ambientación adecuada y de recursos didácticos, excepto un pizarrón por sala. El edificio debió afrontar las condiciones de precariedad propias del barrio. Carecía de espacios tanto para los alumnos como para el desarrollo de las actividades escolares tales como un espacio para secretaría, sala de profesores y despacho de dirección, entre otras necesidades como así también falta de mobiliario, y recursos

¹ Dato de entrevista

² Para más detalles ver: http://www.me.gov.ar/curriform/egb3_estudiar.html

³ Dato de entrevista

⁴ Idem

didácticos. En una segunda etapa (2011-2013) se construyeron 6 aulas y oficinas para la secretaría con el aporte del gobierno nacional y se completó el mobiliario escolar con el aporte del gobierno de la ciudad (

A nivel académico se desarrolló un plan de estudios obligatorio de tres años, de tiempos flexibles de asistencia para los estudiantes con un mínimo de asistencia establecido y con criterios de aprobación de materia para la promoción. Ofrece dos modalidades, bachiller en electromecánica y en informática. En el momento de la investigación, los docentes carecían de programas específicos por asignatura, se tomaban como referencia programas de educación secundaria básica. Las autoridades y docentes establecieron como criterio de permanencia escolar, acreditar por materias y cumplir por lo menos con el mínimo de asistencia establecido.

Durante el primer año de apertura, el número de alumnos inscriptos era escaso porque “había que salir a buscar alumnos”⁵ para que se inscribieran. Al momento de iniciar la investigación en campo (2010) había 30 alumnos, en dos grupos de quince según la modalidad elegida (electromecánica o informática), correspondientes al primer y segundo año de la misma.

El equipo de docentes y no docentes presentaba características heterogéneas tanto en su nivel educativo, antigüedad y preparación o experiencia en el área de educación de adultos, ya que al pertenecer a educación de gestión privada, no se rige por el Estatuto docente.

A nivel administrativo, la propuesta educativa fue aprobada como unidad de gestión educativa experimental según la normativa vigente de gestión privada y social, y con un diseño curricular articulado con el Centro de Formación Profesional de la zona. Hablar de gestión social refiere a que al estar en una zona de acción prioritaria “recibe un trato especial en cuanto a subsidios y no se rige plenamente por el estatuto docente”⁶; económicamente, depende de gestión privada.

En 2011, fue aprobado el plan de mejoras institucional y con ello la designación de profesores para el acompañamiento de los alumnos. Esas horas fueron asignadas a profesores con

⁵ Dato de entrevista

⁶ Idem

experiencia en educación secundaria en la zona sur de la Ciudad, y con experiencia en trabajo con jóvenes de barrios desfavorecidos.

Participantes

Criterios de selección.

En cuanto a los criterios de selección de los estudiantes se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: jóvenes de 15 y más años con primaria completa o secundaria incompleta, ingresantes a la escuela media de adultos entre los meses de agosto de 2009 y agosto de 2010 y que quisieran participar en la investigación.

La muestra no probabilística de tipo intencional se constituyó por muestreo teórico y referencia de mínimos necesarios según Strauss y Corbin “la codificación microscópica de diez buenas entrevistas u observaciones pueden proporcionar el esqueleto de la estructura teórica” (2002, p.305).

Características.

Al momento de iniciar el trabajo, la propuesta educativa, contaba con una matrícula inicial de 60 alumnos. Al momento de la toma contaba con 30 alumnos en aula de manera permanente, distribuidos en dos modalidades y cuatro cursos. Más de la mitad de los estudiantes aceptaron participar en el trabajo. La muestra no probabilística quedó constituida por varones (9) y mujeres (8). La edad promedio fue de 19 años (*M*, 19.24; *DE*, 3.19; siendo el *Mínimo* del rango 16 y el *Máximo* 27), lo que evidencia sobreedad en los estudiantes. Este dato es un indicador de vulnerabilidad educativa. Más de la mitad de la muestra es de nacionalidad argentina (10), siendo el resto de nacionalidad paraguaya (6) y brasilera (1).

En cuanto a la trayectoria educativa de estos estudiantes, es importante señalar la desafiación institucional presente en éstos estudiantes y el circuito de educativa de baja calidad por el que atraviesan dada su condición de vulnerabilidad social y económica. Esta desigualdad educativa se evidencia en la cantidad de escuelas por las que han pasado éstos alumnos en relación con otros estudiantes de otros contextos. (Ver Tabla 4)

Tabla 4**Distribución de frecuencias de cantidad de escuelas en las que han cursado el nivel**

| Nivel Educativo | Cambios de escuelas | | | Total |
|------------------------------------|----------------------------|-------------|----------|--------------|
| | Hasta 3 | Entre 4 y 5 | Más de 6 | |
| <i>Primario</i> | 1 | 2 | - | 3 |
| <i>Secundario</i> | 2 | 7 | 4 | 13 |
| <i>Modalidad Jóvenes y Adultos</i> | 1 | - | - | 1 |
| Total | 4 | 9 | 4 | 17 |

Fuente: Elaboración propia

Entre los motivos de discontinuidad en la escolarización se destacan cuatro grupos: los que dejaron de ir la escuela por obligaciones familiares (5), los que tuvieron dificultades de estudio (4), los que tuvieron problemas disciplinarios por las drogas (4) y los que cambiaron de escuela por trabajo de los padres (3).

Al día de la toma de entrevistas, ocho (8) de los entrevistados cursaban el primer año de la modalidad de Informática y nueve (9) cursaban el segundo año de la modalidad de Electrónica.

Más de la mitad de los estudiantes no trabajan (10), mientras que algunos prefieren terminar de estudiar para trabajar y otros buscan trabajo pero no consiguen por falta de certificación de estudios (Ver Tabla 5).

Tabla 5**Datos básicos de los estudiantes entrevistados (Distribución de frecuencias)**

| | | Estudiantes | |
|---------------------|--------------|-------------|---|
| Sexo | Femenino | 8 | |
| | Masculino | 9 | |
| Edad | Promedio | 19 | |
| | Rango etario | 16-27 | |
| Lugar de Nacimiento | Argentina | 10 | |
| | Paraguay | 6 | |
| | Brasil | 1 | |
| Situación laboral | Ocupados | Femeninos | 2 |
| | | Masculinos | 5 |
| | Desocupados | Femeninos | 6 |
| | | Masculino | 4 |

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los datos obtenidos por entrevista

Numerosos estudios coinciden en señalar que las condiciones educativas de los hogares de origen inciden en las oportunidades de los jóvenes. Es por ello que en el presente trabajo se relevaron datos acerca de las trayectorias educativas de los padres y madres, para poder estimar en qué medida las oportunidades educativas de los jóvenes se encuentran condicionadas por las trayectorias educativas de los padres.

En el presente trabajo se consideró el máximo nivel educativo alcanzado por cada padre y madre del hogar. Casi la mitad de los padres (9) y las madres (8) de los estudiantes entrevistados tienen el nivel primario incompleto. Sólo cinco (5) madres y tres (3) padres alcanzaron el nivel secundario completo y más (Ver Tabla 6).

Tabla 6
Datos básicos de los padres y madres de los estudiantes entrevistados (Distribución de frecuencias)

| | | EPJA | |
|--------------------------|---------------------------|-------|---|
| | | Madre | Padre |
| <i>Nivel educativo</i> | Primario incompleto | 8 | 9 |
| | Primario completo | 4 | 4 |
| | Secundario incompleto | - | 1 |
| | Secundario completo y más | 5 | 3 |
| <i>Situación Laboral</i> | Ocupados | 6 | 9 |
| | Desocupados | 8 | 8 |
| | No saben | 3 | - |
| <i>Subsidios</i> | Sí | 6 | Tipos: AUH (*). Ciudadanía porteña; Plan Social; Ticket Social; Cáritas |
| | No | 11 | |

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los datos obtenidos en entrevistas. Nota: (*) Asignación Universal por Hijo.

En cuanto a la situación laboral de padres y madres, se relevaron los siguientes datos, según puede observarse en la Tabla 5. Sólo seis (6) madres y nueve (9) padres están ocupados. Los trabajos van desde empleos informales a formales, se constata que en los hogares de los estudiantes entrevistados hay un bajo nivel de ingresos. Algunos no llegan a cubrir sus necesidades básicas. Sólo seis (6) familias, reciben apoyo del Estado nacional o municipal o de las iglesias a través de diversos subsidios, que les ayuda a paliar la situación. Como puede verse en el Tabla 6.

Finalmente se evidencia un modelo familiar estructural dominante en los estudiantes entrevistados de tipo nuclear (11), con una organización familiar predominantemente de tipo biparental (11).

3.1.3 Instrumentos

De las técnicas propias para el abordaje cualitativo se optó por la entrevista semiestructurada en tanto “interacción verbal cara a cara constituida por preguntas y respuestas orientadas a una temática” (Oxman, 1998, citado en Escribano, 2008, p.72), el tipo elegido permitió priorizar ejes de interés y profundizar en los temas (Sierra Bravo, 1992). Se utilizaron las técnicas de registros, Diario de Campo, para volcar información que se consideraba relevante y la técnica continua de relevamiento bibliográfico para mantener actualizadas las fuentes.

A continuación, se presentan los instrumentos empleados y sus características

Entrevistas en profundidad.

Como técnica propia de la investigación cualitativa, y específicamente de los estudios exploratorios, la entrevista en profundidad, permitió dar cuenta de la complejidad del fenómeno a estudiar, y posibilitó el relevamiento de significaciones y afirmaciones (Jodelet, 2003) de los entrevistados.

La entrevista en profundidad se elaboró sobre la base de tres ejes que sirvieron como guía. El primer eje, permitió identificar las características demográficas propias de la muestra. Se relevaron datos tales como edad, sexo, nivel educativo alcanzado, estructura familiar, situación laboral y nivel de ingreso tanto de estudiantes como de familiares, como se observó en el punto anterior. Un segundo eje temático buscó explorar la experiencia escolar actual de los jóvenes y adultos ya través de la percepción acerca de los aspectos que favorecen el aprendizaje, y los que dificultan el aprendizaje en términos generales y específicos de la escuela. Y el tercer eje indagó específicamente acerca de los significados atribuidos al aprendizaje escolar a partir de su experiencia (Véase Apéndice, 2).

Observación de carpetas.

También se realizaron entrevistas complementarias que incluyeron la observación de carpetas con el fin de obtener información acerca de las actividades escolares que, desde la

perspectiva de los estudiantes, demandaban esfuerzo por parte de los entrevistados. La observación se registró en un protocolo tendiente a relevar información de manera organizada del tipo de actividades realizadas y el tipo de contenidos transmitidos (Véase Apéndice, 3).

Las anotaciones de campo se escribieron en un cuaderno (Pérez Serrano, 1994) en donde se dejó constancia de imágenes, escenas, situaciones, comentarios, impresiones, conversaciones tanto de manera directa, como de manera reflexiva, que permitió reflejar pensamientos, anotaciones interpretativas e incluso ideas, nuevas preguntas que surgieron del trabajo en campo (anotaciones temáticas) inclusive las anotaciones personales que reflejan sentimientos y sensaciones y que se tuvieron en cuenta en la etapa del análisis de datos.

3.1.4 Recolección de Datos.

Exploración del campo: Entrevista con referentes institucionales

Para la recolección de datos se optó por un proceso de acercamiento paulatino a la realidad. En primera instancia se realizó un contacto con el párroco del lugar para presentar la propuesta y la finalidad de la investigación.

Una vez aceptada la propuesta de la investigación, el sacerdote proporcionó un contacto de la comunidad como un referente clave.

Las entrevistas con los referentes institucionales se organizaron sobre la base de tres líneas: relevar información acerca del origen de la escuela media de adultos de gestión privada en la que se entrevistaría a los jóvenes y adultos, las condiciones educativas de la zona y relación con las diversas organizaciones del entorno.

Las personas entrevistadas, fueron docente de larga experiencia en educación de adultos en contextos de vulnerabilidad por pobreza. Las entrevistas se desarrollaron en la escuela media, de gestión pública inserta en el Polo Educativo de la zona sur de la ciudad.

La información obtenida permitió comprender la realidad de la escuela, de jóvenes y adultos que asisten a ella, de las características del contexto inmediato.

Para la recolección de datos se optó por una modalidad presencial en la escuela donde se realizarían las entrevistas e intensiva en cuanto al tiempo asignado para el reconocimiento del lugar y toma de las entrevistas.

Inserción en campo: Entrevistas a estudiantes

El lugar para el inicio de la primera fase de la investigación fue el colegio secundario de jóvenes y adultos de gestión privada de la Villa 21-24, ubicada en la zona sur de la ciudad.

En la primera visita se realizó un reconocimiento del lugar y de las autoridades y docentes del mismo. Una vez presentado el propósito de la investigación a las autoridades académicas y con las autorizaciones obtenidas se iniciaron las entrevistas.

Se acordó una asistencia semanal de 3 horas, sujeta a las fluctuaciones de asistencia de los alumnos, los imprevistos del contexto y del tiempo. Asimismo se acordó que la base de la investigación serían los alumnos de primero y segundo año de ambas modalidades y que asistieron al colegio el día de toma. Las autoridades hablaron con los jóvenes y adultos acerca de la investigación y los invitaron a la participación voluntaria.

La entrevista en profundidad realizada a los 17 estudiantes, permitió dar cuenta de la complejidad de la práctica discursiva y posibilitó el relevamiento de expresiones y significaciones de los entrevistados acerca del fenómeno de estudio.

Las entrevistas se desarrollaron en forma individual y oral. Luego de la toma de contacto con cada joven y adulto se le explicó la finalidad de la misma y se entregó el consentimiento informado para su firma (Véase Apéndice, 1). Las entrevistas fueron grabadas mediante audio, previa autorización, y se tomaron anotaciones directas mientras se desarrollaba la misma.

Para la recolección de los datos se optó por un trabajo intensivo en campo de frecuencia semanal, de dos horas reloj durante los meses de septiembre a diciembre de 2010. La toma de la entrevista se realizó en una sala multiusos vacía, en la que se dispusieron dos sillas y una mesa. Dada la escasa infraestructura del lugar algunas entrevistas se desarrollaron en el patio de la parroquia, otras en aulas, donde se ambientaba el lugar con dos sillas para el desarrollo de la misma. La duración de las entrevistas osciló entre los 20 a 40 minutos según cada persona.

Las mismas se desarrollaron en salas vacías o pasillos, donde se dispusieron dos sillas. En algunas ocasiones las condiciones para las mismas fue óptima, mientras que en otras situaciones se carecía de condiciones mínimas debido al escaso espacio. Ello no afectó el ánimo de los participantes que querían participar de la investigación.

Luego de las cinco primeras entrevistas y de un análisis preliminar emergieron inquietudes en cuanto al sentido del esfuerzo escolar y las actividades escolares a la que reiteradamente se hacía mención.

Por tal motivo se decidió indagar acerca de la organización de la carpeta escolar, el tipo de actividades realizadas y los contenidos vistos con el objetivo de explorar el modelo didáctico predominante que pudiera justificar esas expresiones.

Para la observación de carpetas se diseñó un protocolo de observación basado en criterios: la organización, y los contenidos y tipo de actividades y se agregó una pregunta específica a la entrevista acerca de cómo organizaban, para qué usaban la carpeta y qué esfuerzo les requería (Véase Apéndice, 5).

3.1.5 Análisis de la información empírica.

El enfoque elegido de la Teoría Fundamentada en datos, desarrollada por Strauss y Corbin (2002). Este método permitió identificar temas emergentes y encontrar el sentido de los datos de manera metódica y analítica.

En el análisis se tuvieron en cuenta dos instancias: una a nivel textual y otra a nivel conceptual, como se desarrolla a continuación.

Nivel textual

En esta instancia se procedió a un análisis microscópico intra e inter entrevistas a través del método comparativo constante (MCC), con la finalidad de generar una codificación abierta, luego axial y finalmente selectiva. Para ello se diseñó una plantilla para volcar los datos recurrentes entre las entrevistas según el tipo de codificación (Véase Apéndice, 9)

Posteriormente se trabajaron los textos generando una codificación axial, según los criterios de análisis cualitativo de datos textuales (Muñoz Justicia, 2005) que permitió la relectura de los códigos abiertos profundizando en sus similitudes y diferencias, lo que permitió la construcción de propiedades específicas de las categorías y sus subcategorías. Ello permitió avanzar en la integración entre las mismas.

Finalmente se elaboraron matrices que permitieron la visualización de las categorías y códigos, que se constituyen en “herramientas para pensar” los datos (Coffey y Atkinson, 2003) y sobre los datos de manera organizada.

En el proceso de codificación se construyeron de manera abierta 21 códigos, que se integraron en cinco categorías axiales con sus respectivas subcategorías. (Véase Apéndice, 10)

Nivel conceptual

En este segundo nivel de análisis se tuvieron en cuenta dos criterios para la interrelación entre las categorías emergentes obtenidas del análisis textual: a) la Matriz Condicional de Strauss y Corbin (2002) que permitió analizar las relaciones entre los temas, organizar la información a nivel micro y macro e identificar consecuencias, y b) las Esferas de Pertenencia de Jodelet (2008) que permitió explorar la dinámica psíquica subyacente a la producción del pensamiento y recuperar la mirada del sujeto cognoscente.

Este proceso permitió el reconocimiento de relaciones relevantes y permitió describir las propiedades de las representaciones sociales de los jóvenes y adultos entrevistados, sus significados y atribuciones de sentido. Los resultados se presentan en la primera parte del Capítulo IV.

Este proceso permitió el análisis de relaciones relevantes y permitieron describir las propiedades de las representaciones sociales de los jóvenes y adultos entrevistados tenían acerca del aprendizaje escolar, sus significados y atribución de sentidos así como los elementos constitutivos e intervinientes en dicho proceso. Los resultados de este análisis se presentan en la primera parte del Capítulo IV.

3.2 Segunda fase de la investigación. Diseño cuantitativo.

En la actualidad existe un gran consenso entre los investigadores acerca de la validez de la estrategia de triangulación como combinar métodos para aumentar la confianza del investigador acerca de los datos obtenidos (Vasilachis de Gialdino, 2006).

La triangulación no es una herramienta o estrategia de validación de conocimiento sino una alternativa de validación, que supone “el compromiso de comprender la complejidad del mundo social” (Macri, 2010, p.38). Por tanto el objetivo de realizar la triangulación consiste en profundizar el conocimiento, a partir de datos informativos obtenidos en las distintas fases cualitativa y cuantitativa.

La combinación de métodos para abordar diferentes aspectos de una realidad social supone el empleo de diversas estrategias de recogida datos para verificar las tendencias detectadas en un grupo determinado (Rodríguez Ruiz, 2005) con el objetivo de aumentar la validez de los resultados y mejorar la fiabilidad de los resultados finales.

La presente fase, de tipo exploratorio no experimental, tuvo por finalidad dar respuesta a las preguntas problema tendiente a conocer las representaciones de docentes y no docentes acerca del aprendizaje escolar.

Para obtener la información requerida se diseñó un cuestionario sobre la base de las categorías emergentes de la etapa 1 de tipo cualitativa. La encuesta se aplicó a los sujetos, de forma idéntica y de manera homogénea, lo que permitió la cuantificación de la información obtenida.

3.2.1 Objetivos

La presente fase tuvo por finalidad dar respuesta a las preguntas problema de esta sección tendiente a reconocer las representaciones sociales de los docentes y no docentes acerca del aprendizaje escolar de sus alumnos así como las semejanzas y diferencias existentes en las representaciones de los diversos actores educativos.

Ello permitió obtener información a partir de un cuestionario estructurado que se construyó sobre la base de las categorías construidas en la etapa cualitativa de la investigación. La encuesta se aplicó a los sujetos de forma idéntica y de manera homogénea lo que permitió la cuantificación de la información obtenida.

3.2.1.1 Objetivo general.

Conocer las representaciones sociales que docentes y no docentes, de diversas propuestas de escuelas medias de jóvenes y adultos de la ciudad de Buenos Aires, tienen acerca de los significados que los estudiantes jóvenes y adultos le atribuyen al aprendizaje escolar.

3.2.1.2 Objetivos específicos.

Describir las representaciones que, docentes y no docentes, tienen acerca de del aprendizaje escolar de los alumnos jóvenes y adultos.

Analizar los resultados en términos de convergencias y divergencias entre las representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar de los estudiantes, docentes y no docentes.

3.2.2 Participantes.

Criterios de selección.

La población participante en esta fase del estudio estuvo constituida por docentes y no docentes de la Modalidad de Educación permanente de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires.

Para la composición de la muestra se optó por la técnica tipo Bola de Nieve (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2010), lo que hizo más lento el proceso de elección y toma de encuesta. Los criterios de selección de las propuestas educativas escolares de adultos fueron que estuvieran localizadas en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires por ser la zona con mayores índices de desescolarización de jóvenes y adultos; que las propuestas fueran heterogéneas en cuanto a su gestión estatal, - pública, privada y social - y que quisieran participar de la investigación. Además, en esta zona residían los estudiantes entrevistados en la primera fase del estudio. Finalmente la toma pudo realizarse en seis (6) propuestas educativas de nivel

secundario para adultos: CENS, Escuela de Reingreso, Bachillerato de Adultos, Escuela Media, Escuela Media de Adultos. Ante la dificultad para completar la muestra se ampliaron los criterios de zona, extendiéndose hacia la zona centro de Ciudad de Buenos Aires y Oeste. Se incluyó también a docentes que se desempeñaban en un Bachillerato Popular, a quienes se les tomó la encuesta por mail.

El criterio de selección se circunscribe a docentes y no docentes. Se estableció como criterio para no docentes que sean administrativos y profesionales con título que trabajan en las escuelas secundarias de adultos (miembros de los equipos de apoyo escolar).

El criterio de selección del personal fue que estuviera presente en el establecimiento el día de la toma, con posibilidad de extender el horario para ampliar la muestra, respetando el principio ético de participación libre y voluntaria, y asumiendo las limitantes correspondientes tanto a la libre participación como a la disponibilidad horaria del personal. La muestra quedó constituida por 73 personas, de las cuales 45 eran docentes y 28 no docentes.

Características de la submuestra.

El análisis de las características sociodemográficas de la submuestra de docentes y no docentes evidenció que el grupo quedó constituido por docentes (61.6%) y no docentes (38.4%) mayoritariamente adultos jóvenes (M 40.38 años; DE , 10.910. Siendo el *Mínimo* del rango 21 y el *Máximo* 63.

El *grupo de docentes* quedó conformado mayoritariamente por varones (35.6%). En su mayoría, alcanzaron un nivel educativo terciario no universitario (44.4%). La mayor parte de los docentes manifiestan una antigüedad en la modalidad de 10 años (45.2%). Se trata de docentes que se desempeñan en educación de adultos tanto en escuelas de gestión pública (45.2%) como de gestión privada (10.9%) y de gestión social (5.5%). (Ver Tabla 7).

En cuanto al *grupo de los no docentes* (38.4%), quedó constituido por personal administrativo y profesionales especializados de los equipos de apoyo. No se observaron diferencias significativas por sexo (varones, 19.2% y mujeres, 19.2%). La mayoría de los no docentes encuestados tienen una antigüedad de trabajo en la modalidad inferior a los diez años (32.9%) y

desempeñan sus tareas en escuelas de gestión privada (23.4%) y escuelas de gestión pública (15%). En cuanto al nivel educativo, alcanzado por los no docentes que realizan tareas administrativas (20.8%) fluctúa entre nivel secundario y terciario, mientras que los no docentes profesionales, han alcanzado un nivel educativo terciario y universitario (Ver Tabla 7). No se observaron diferencias significativas entre los grupos docentes y no docentes.

Tabla 7
Distribución porcentual de datos básicos de la submuestra

| | Sexo | | Nivel Educativo | | | Propuesta Educativa | | | | | | |
|------------------|------|------|-----------------|------|------|---------------------|------|-----------------|------|------|----------------|--|
| | | | | | | Gestión Pública | | Gestión Privada | | | Gestión Social | |
| | F | M | S | T | U | BA | CENS | ER | EM | MA | BP | |
| <i>Docente</i> | 35.6 | 26.0 | - | 44.4 | 16.7 | 17.8 | 9.6 | 17.8 | 2.7 | 8.2 | 5.5 | |
| <i>NoDocente</i> | 19.2 | 19.2 | 20.0 | 5.6 | 12.5 | 11.0 | 2.7 | 12.3 | 6.8 | 5.5 | - | |
| | 54.8 | 45.2 | 20.8 | 50.0 | 29.2 | 28.8 | 12.3 | 30.1 | 9.6 | 13.7 | 5.5 | |
| Total | 100 | | 100 | | | 71.2 | | | 23.3 | | 5.5 | |
| | 100 | | | | | | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia

Las propuestas educativas de la modalidad de Educación Permanente, de gestión privada están asociadas al *Plan de Mejoras Institucional del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*. La misma es parte de una política orientada al fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria. Estos planes son un instrumento para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y sus prácticas pedagógicas, generando recorridos formativos diversificados para los alumnos que lo necesiten. El mismo contempla el acompañamiento de profesionales de Ciencias de la Educación, Asistencia Social, Psicología y Psicopedagogía.

Las instituciones de gestión pública cuentan entre las diversas estrategias de retención y recuperación de los aprendizajes de los estudiantes a través de los *Programa de Asistencia socioeducativos* que se desarrollan bajo la dependencia de la Subsecretaría de Equidad del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad. El programa está destinado a escuelas públicas medias y técnicas de la ciudad. Se caracteriza por el trabajo interdisciplinar entre psicólogos, psicopedagogas y trabajadores sociales. El servicio es externo a las modalidades de jóvenes y

adultos y de carácter extraordinario con un fuerte corte asistencial centrado en educación para la convivencia y educación para el trabajo.

3.2.3 Instrumento y procedimiento de obtención de información.

Encuesta/Cuestionario

A partir de las categorías emergentes, obtenidas de la primera fase, se construyó un cuestionario con variables categóricas, nominales y ordinales, compuestas por preguntas abiertas y cerradas, con diversos indicadores y escalas de valoración.

Para el logro de los objetivos se aplicó una encuesta conformada por seis escalas: (a) Significados acerca del aprendizaje, (b) Motivos de reingreso, (c) Actitudes, (d) Planes a Futuro, (e) Factores Intervinientes en el aprendizaje, y (g) Espacios de aprendizaje.

La categoría “Significados acerca del aprendizaje escolar” exploró las representaciones de docentes y no docentes acerca de los diversos significados atribuidos al aprendizaje escolar por parte de los alumnos. Sus ítems fueron: aprender cosas que los ayudan a crecer como persona, aprender a reconocer actos buenos y malos, aprender cosas nuevas, aprender a estudiar, aprender a esforzarse para conseguir algo. El continuo de respuesta propuesto con el objeto de valorar la tendencia observada fue Siempre (1) A veces (2) Nunca (3). Se tuvieron en cuenta, en cada punto las respuestas que no supieron (NS, 8) o no quisieron (NC, 9) contestar.

La categoría “Motivos de reingreso” exploró las representaciones de los encuestados acerca de las motivaciones prioritarias que tienen los estudiantes al reingresar al sistema educativo. Sus ítems fueron: Tener una vida mejor; terminar sus estudios y una etapa escolar, obtener una certificación que lo habilite para un trabajo, ayudar a otras personas en las tareas escolares. El continuo de respuesta de esta escala fue de ordenamiento jerárquico donde uno (1) primero, dos (2) segundo.

La categoría “Actitudes -disposición de ánimo manifiesta- y los comportamientos -maneras de actuar-“, exploró las representaciones de los docentes acerca de la aproximación al

patrón del alumno esperado y cómo éstas influyen en el aprendizaje. Para las actitudes y comportamientos positivos, se tuvieron en cuenta los siguientes ítems: la imagen positiva de sí mismo, el vínculo con los profesores, la buena relación con los compañeros, interés por participar en las actividades sociales, recreativas y culturales de la escuela, responsabilidad con sus tareas escolares. Y para las actitudes y comportamientos negativos, los ítems fueron: la imagen negativa de sí mismo, el sentirse diferente, la mala relación con los profesores, una mala relación con sus compañeros, desinterés por las actividades de la escuela, la falta de responsabilidad en las tareas escolares. Para ambas categorías, el continuo de respuesta fue: Mucho (1)- Poco (2)- Nada (3). Se consideraron además las respuestas que no supieron (NS, 8) o no quisieron (NC, 9) contestar.

La categoría de “Factores Intervinientes en el aprendizaje” exploró las representaciones de docentes y no docentes acerca de los diversos factores que influyen en el proceso de aprendizaje y la idea acerca de cuánto influyen, para los encuestados, algunos éstos factores. Para explorar Factores Intervinientes se eligieron por un lado ítems para explorar el conocimiento de los docentes y no docentes acerca de la participación de los estudiantes en apoyos escolares dentro o fuera de la escuela. Su continuo de respuesta fue sí (1) – no (2). Se tuvieron en cuenta, en cada punto las respuestas que no supieron (NS, 8) o no quisieron (NC, 9) contestar.

Dentro de la categoría, factores intervinientes, se eligieron en primer lugar factores pedagógicos que pueden influir en el aprendizaje: colaboración de los docentes y no docentes en las tareas escolares y los apoyos escolares institucionales; entre los factores sociales que influyen en el aprendizaje se eligieron los ítems: las obligaciones familiares, y la situación económica familiar. El continuo de respuesta fue: Mucho (1), Poco (2), Nada (3) y se tuvieron en cuenta, las respuestas que no supieron (NS, 8) o no quisieron (NC, 9) contestar.

La categoría “Planes a Futuro” explora la representación de los docentes y no docentes acerca de las expectativas a mediano y largo plazo de los estudiantes. Sus ítems fueron: seguir estudiando, terminar los estudios y conseguir un trabajo digno, conseguir un trabajo y salir del barrio. El continuo de respuesta propuesto fue: Totalmente de acuerdo (1) – De Acuerdo (2) –

Para nada de acuerdo (3). También se tuvieron en cuenta, las respuestas que no supieron (NS, 8) o no quisieron (NC, 9) contestar.

La categoría “Espacios para el aprendizaje” evaluó la percepción de los docentes y no docentes acerca de los diversos espacios de aprendizaje valorados por los estudiantes. Sus ítems fueron: el grupo familiar, el grupo de amigos, la parroquia, el centro comunitario, el apoyo escolar, la escuela. Su continuo de respuesta fue: Mucho (1) –Algo (2)- Poco (3)- Nada (4). (Véase Apéndice, 8).

3.2.4 Recolección de datos.

Diseño y presentación del instrumento.

En un primer momento se sometió el diseño del instrumento a juicio de expertos (Escobar Pérez y Cuervo Martínez, 2008). Se seleccionaron diez profesionales universitarios de distintas unidades académicas y universidades públicas y privadas de las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Ciencias de la Educación para solicitarle una opinión por escrito y a través de una grilla en la que volcaron sus observaciones acerca cada ítem del cuestionario. Una vez aceptada la propuesta se envió el cuestionario por correo electrónico, con una carta explicativa y una grilla de valoración (Ver Apéndice, 6).

A partir de las respuestas obtenidas de los expertos se volcaron los datos a una planilla y se sacaron frecuencias para tener una medida del consenso. Los valores se dividieron en alto (más del 50%), medio (igual al 50%) y bajo (menos del 50%). Una vez analizadas las evaluaciones de forma y contenido, se integraron las mismas al diseño y se procedió a una redacción final, teniendo en cuenta tanto la codificación como el columnado según el tipo de pregunta (Díaz de Rada, 2001).

En un segundo momento, una vez ajustado el cuestionario, se procedió a una prueba piloto, tomando como referentes docentes terciarios. De la misma se concluyó la necesidad de aclarar y precisar términos y formulación de las preguntas que parecían ambiguas para una mejor comprensión. Se ajustaron y simplificaron las preguntas y sus respuestas.

Finalmente, en un tercer momento, se procedió a la toma de la encuesta (Véase Apéndice, 8).

Procedimiento.

Se procedió, en primer lugar, a contactar por correo electrónico y telefónicamente con las autoridades o los posibles referentes de las diversas propuestas educativas de la modalidad de adultos. El contacto con dichas personas se hizo a partir de una búsqueda intensiva. De esas respuestas se diferenciaron dos grupos de contacto, el primer grupo (1) formado por las autoridades de las propuestas educativas (Bachillerato de Adultos, Escuela de Reingreso y Escuela Media de Adultos) y un segundo grupo (2) formado por profesionales que trabajan en diversas propuestas para adultos -(Centro de Educación Nivel Secundario, Escuela Media Común y Bachillerato Popular)-.

Con el primer grupo se procedió de la siguiente manera, se obtuvo el mail de referencia institucional y se envió por este medio, la carta de presentación personal (Ver Apéndice, 7) y la solicitud de una entrevista personal para la presentación de la investigación. Ante la respuesta favorable se concertó la entrevista. Una vez realizada la misma y autorizado el ingreso al campo, se fijó fecha y hora para la toma de la encuesta. La misma se hizo en la presencia de la investigadora y con una persona del equipo del colegio al propio personal.

Con el segundo grupo se contactó con profesores de diversas propuestas educativas. Se les remitió por correo electrónico la carta de presentación personal y los objetivos de la investigación. Los docentes gestionaron ante las autoridades de las propuestas educativas la autorización para el trabajo de campo. Una vez autorizada la solicitud se procedió a la toma de la encuesta. Para cada caso la toma fue diferente. En un caso requirió de la presencia in situ y de la tramitación personal con cada docente y no docente. En el otro caso la toma fue realizada en presencia de la investigadora y con una persona del equipo del colegio. En este grupo también estuvieron integrados los cuatro docentes del Bachillerato Popular quienes se adhirieron a la propuesta de participar en la investigación de modo personal con el envío de la encuesta por correo electrónico.

3.2.5 Análisis de datos.

Para el análisis cuantitativo de los datos, se aplicó Estadística Descriptiva y para ello se utilizó el programa SPSS versión 20 en español. Se efectuaron análisis de frecuencias, reportándose los porcentajes, la Media y el Desvío Estándar. Si bien la encuesta utiliza escalas ordinales, los datos se analizaron de manera nominal por la elección del método desigual (Creswell y Plano Clark, 2007,81-82), debido a que se incorporaron datos cuantitativos, secundarios o complementarios, al nivel de diseño cualitativo. Los resultados de este análisis se presentan en la segunda parte del Capítulo IV.

3.3 Tercera Etapa: Triangulación inter-método de datos.

En esta tercera etapa, tal como se mencionó en el Capítulo I del presente trabajo, se realizó la triangulación de datos obtenidos a partir de los diversos métodos e instrumentos de las etapas precedentes.

Una vez elaborados los resultados de cada Etapa de investigación, se procedió a su integración (Ver Gráfico 1, p.71). Para ello se elaboró un cuadro de doble entrada con el fin de identificar convergencias y divergencias entre las representaciones del aprendizaje escolar según los diversos participantes como se desarrolla en el apartado 4.3 del siguiente Capítulo.

Capítulo IV: Resultados

4.1 Análisis descriptivos de datos cualitativos. Las representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar en los estudiantes

A continuación se presentan los resultados de la información empírica obtenida a través de las entrevistas semiestructurada tomadas a 17 jóvenes y adultos que asistían a la Escuela Media de Adultos de la Villa 21-24, del Barrio de Barracas (CABA).

Durante las entrevistas se exploraron cuatro ejes referidos a diferentes aspectos de las representaciones sociales sobre el aprendizaje escolar: la experiencia escolar de los jóvenes y adultos, que comprende intereses, gustos, y motivos; el rendimiento escolar orientado a logros, dificultades y necesidades; el significado que tiene para los entrevistados aprender en la escuela y la exploración acerca de las actitudes ante la propuesta educativa actual (Véase Apéndice, 2).

Para el análisis se optó por el método de comparación constante de la Teoría Fundamentada en Datos (Strauss y Corbin, 2002). Se realizó una reducción de datos a través de la codificación a *nivel textual*. Asimismo, se elaboró una representación gráfica (Muñoz Justicia, 2005) que intenta mostrar la integración de las categorías. Este esquema, de *nivel conceptual*, permite analizar y representar las relaciones entre los diversos componentes de las representaciones sobre el aprendizaje escolar y sus significados.

Durante el transcurso de la escolarización, los sujetos van elaborando los significados acerca del aprendizaje escolar en un espacio áulico y escolar de interacción social. En este proceso intersubjetivo y subjetivo, intervienen múltiples condiciones: psicológicas (afectivo-cognitivos-sociales); pedagógicas (metodología, vínculo con los profesores), socioculturales (la valoración social) y económicas. En ese contexto de interacción y significación se va representando socialmente el aprendizaje escolar. Los sujetos construyen ideas acerca de cómo se aprende en la escuela, para qué, qué aspectos facilitan o dificultan dicho proceso, entre otros.

Los sentidos atribuidos al aprendizaje escolar surgen del entramado de significatividad asociada a la situación en la que se encuentran insertos, tal como se mencionó en capítulos anteriores. Estos significados se originan en la experiencia que conecta con la estructura cognitiva y el bagaje cultural de cada individuo, por ende, se construyen en contextos de interacción múltiple (subjetiva, intersubjetiva y trans-subjetiva). Dicha construcción se da en un proceso de

comunicación, sustentada por un fondo sociocultural compartido por un grupo social, y mediado por experiencias prácticas y reflexivas que posibilitan la circulación de significados. Estos se encuentran sometidos a constante revisión, a la luz de nuevas experiencias, informaciones y conocimientos. Desde esta perspectiva, las representaciones, emergen como un modo de actuar y pensar, y tienen sus raíces en el proceso sociogenético que abre a un horizonte de sentido compartido (Jodelet, 2008).

El contenido de las RS emergentes expresan significados compartidos de diverso tipo y nivel de significatividad que se construyen en un campo de representación por un grupo social y tienen un importante potencial simbólico para los sujetos.

A continuación, se presentan, en primer lugar, las categorías construidas a *nivel textual* a partir de la segmentación y codificación del texto de las entrevistas. Las categorías se ilustran con los referentes empíricos, o citas, que las sustentan y están recuadradas para su mejor visualización. En segundo lugar, y a *nivel conceptual*, se presentan las relaciones entre las categorías y su integración, para su mejor visibilización se presenta un gráfico.

4.1.1. Nivel textual.

En este punto se presentan y se ilustran cada una de las categorías, subcategorías y propiedades que dan cuenta de los significados que los jóvenes y adultos atribuyen al aprendizaje escolar. El análisis permitió identificar significados referidos a los siguientes aspectos: en qué consiste el aprendizaje escolar, cuáles son las motivaciones que sostienen dichos aprendizajes, cuáles son los factores que dificultan y que facilitan el aprendizaje, en qué otros espacios se aprende además de la escuela.

4.1.1.1 El Aprendizaje escolar como meta

El presente estudio permitió identificar valores en el entorno social. Los jóvenes y adultos entrevistados manifiestan una valoración positiva y una actitud favorable hacia la escuela como espacio físico y simbólico en donde interactuar y ensayar otros mundos posibles y en ese contexto valoran el aprendizaje como una meta. En efecto, el análisis de las entrevistas puso de manifiesto que la escuela es un espacio simbólico que posibilita la construcción de significados asociados al aprendizaje, el desarrollo cognitivo, la construcción de la propia identidad, así como de valoración del esfuerzo como medio para afrontar la actividad escolar. En este sentido el aprendizaje escolar representa una meta a alcanzar y el medio es el esfuerzo.

El Aprendizaje Escolar promueve el saber, el entender, el ser más inteligente.

Los jóvenes y adultos entrevistados asocian el aprendizaje escolar con el desarrollo cognitivo. El análisis de la información recogida mediante las entrevistas mostró que atribuyen al “aprender en la escuela” significados tales como saber, entender, ser más inteligente o usar la cabeza que pueden agruparse bajo la nominación de expectativas de acrecentar sus capacidades cognitivas.

A continuación, se ilustra esta categoría con citas tomadas de las entrevistas:

| |
|---|
| <p>“Aprender es si vos sabés algo, si vos llegás a aprender, si tenés un estudio, tenés posibilidades de muchas cosas. Pero si no tenés estudio, ni nada, no podés trabajar, no podés entrar en ningún lado”.</p> <p>“Aprender y tratar de entender las cosas. Entender, viste, química, matemática”.</p> <p>“Aprender significa para mí entender. Saber hacer las cosas, bien comprendido”.</p> <p>“Aprender es crecer... Crecer es... crecer en el tema, no justamente físicamente sino, el tema de ser más inteligente, más culto, todo...” .</p> <p>“Cuando uno aprende la cabeza madura también, no ser tan ignorante de la cabeza”.</p> <p>“Desarrollar la cabeza, cómo te puedo decir, tu cerebro”.</p> <p>“Estudiar te abre la mente”.</p> <p>“En la escuela se viene a aprender, o sea... vos venís a aprender para usar la cabeza”.</p> <p>“Vengo a la escuela para aprender... para el conocimiento de las cosas. Para llegar a ser alguien... si no aprendés no sos nadie”.</p> |
|---|

Como se observa en los fragmentos seleccionados, la expectativa del desarrollo cognitivo está sostenido en la creencia que en la escuela se los hace más competentes no sólo para la

vida en sociedad -trabajar, conocer y comprender el mundo-, sino que ello posibilita también madurar como persona y desarrollar la propia identidad como veremos en la siguiente categoría.

El Aprendizaje Escolar posibilita ser alguien.

La escuela es el campo de representación donde se configuran las identidades escolares. Estas se construyen en intersubjetividad (Larrondo, 2012) entre el sujeto de aprendizaje y las mediaciones de la institución. Según los jóvenes y adultos entrevistados, en la escuela aprenden a ser. El aprendizaje escolar, como meta, permite ir construyendo ese “alguien” y poder proyectarse hacia el futuro en otro mundo posible.

A continuación, se ilustra la categoría con expresiones tomadas de las entrevistas:

“Aprender a ser alguien. Acá en la villa, no hay muchos que van al colegio y que terminan como se debe. Hay muy pocos de esa clase. Yo creo que hay que dar el ejemplo”.

“Si no aprendés nada, siempre vas a estar en el mismo lugar. Eso sería para mí. Además, cuando aprendés vas subiendo un escalón, de a poco. O sea, aprendiendo, se llega; podés llegar a ser alguien”.

“Venimos a aprender a ser personas decentes y aparte a desarrollar un buen futuro, para tener un trabajo digno”.

“Más que nada aprendés a ser buena persona en el colegio éste”.

“Ser alguien es ser bueno, tener una profesión, laburar. Y nada, hay que tratar de terminar el colegio y estudiar una carrera”.

“(La escuela) te sirve para ser alguien en la vida (Entrevistador: ¿qué significa ser alguien?) Ser alguien (...) que trabajó de lo que estudió o con lo que se recibió. Porque ahora cuando no se tiene el título secundario no sos nadie”.

4.1.1.2 El esfuerzo y la motivación como medios insustituibles.

El esfuerzo como valor medio.

Los jóvenes y adultos entrevistados creen que para lograr sus aprendizajes y proyectarse hacia el futuro es necesario el esfuerzo. El esfuerzo está orientado al logro del patrón de alumno esperado en la escuela. El “buen alumno” es aquel que responde procedimiento esperado: estudiar, cumplir con las tareas, mostrar interés y esforzarse, aunque no siempre obtenga buenos

resultados. Como contrapartida, el “mal alumno” es aquel considerado como vago, que no se esfuerza por alcanzar el patrón.

La valoración del esfuerzo como medio para el logro de aprendizajes se ilustra con los siguientes fragmentos extraídos de las entrevistas:

“Creo que el que se esfuerza, aunque no le salga, también es un buen estudiante porque le pone esfuerzo. Lo que vale es eso, el esfuerzo de cada uno”.

“El que tiene buen comportamiento, el que quiere aprender, el que escucha”.

“El que viene al colegio es para eso, para estudiar y qué sé yo, y todo eso y en algún momento sí, llegar a ser buen alumno, el mejor alumno”.

“Buen alumno es el que quiere llegar a ser alguien, que se preocupa por todo. Hay que esforzarse”.

“El que hace la tarea..., que tenga buenas notas y que demuestre que tiene interés por el estudio”

“Yo vengo a estudiar... hago mi tarea, lo que me piden”.

“Fui el único que aprobó las dos pruebas de matemática...le dije a mi vieja: ‘Ma, fui el único que aprobé’. Se pone re contenta de mí”.

“Cuando me dieron la nota de lengua me puse a llorar. La profesora me decía: ¿por qué lloras? Y le dije yo: porque no puedo creer, después de tantos años sin estudiar, que me haya sacado un 10 y que me merezco ese diez porque realmente estudio, me esfuerzo”.

Como se señaló anteriormente, los alumnos que no logran cumplir con las exigencias esperadas por los profesores, que no valoran el esfuerzo como medio para el logro académico, son considerados vagos, como se ilustra a continuación:

“(Los que no se esfuerzan...) los vagos, son los que no quieren hacer nada, algunos que no les hacen caso a los profesores”.

“Repetí por vaga. Faltaba mucho, iba dos veces a la semana o tres”.

La representación del aprendizaje escolar como meta, requiere además del esfuerzo, como valor medio, de la motivación para cumplir con las expectativas propias del patrón de alumno esperado.

Terminar la escolarización como motivación interna

El factor motivacional es fundamental para el desarrollo de los aprendizajes (Moreno Murcia y Silveira Torregrosa, 2015). La motivación puede ser intrínseca en tanto surge del interior de la persona con el fin de satisfacer expectativas y deseos de autorrealización. Así como también puede ser extrínseca, es decir que se da cuando referentes externos tratan de despertar o mantener el interés personal de los estudiantes.

En el presente trabajo se constata una combinación de motivaciones. Entre las motivaciones intrínsecas se destaca el deseo de *terminar* la escolaridad y obtener un título que certifique su esfuerzo. La finalización de los estudios secundarios y la obtención del título correspondiente están asociado a la movilidad social y a la inserción laboral a través de un “empleo digno” que posibilite la mejora de la calidad de vida y genera expectativas en cuanto a la posibilidad de seguir estudiando y conseguir mejores empleos. Esta meta de finalización se constituye en una satisfacción tanto *para sí*, como promesa de logro para *otros* significativos (los padres, los profesores).

Terminar el secundario.

La evidencia empírica muestra que los jóvenes y adultos entrevistados consideran que finalizar la escuela es una motivación intrínseca que influye directamente en el aprendizaje. A continuación, se ilustra la categoría con fragmentos de textos seleccionados de las entrevistas:

“Me interesa venir [a la escuela]...Y tratar de terminar más que nada, o sea mi objetivo es ese, terminar”.

“[Vine] para terminar el secundario”.

“Quiero terminar el secundario”.

“Tengo que terminar con buenas notas. Mi meta es terminar”.

“Tengo que ponerme las pilas. Quiero terminar el secundario”.

“Vengo porque quiero terminar como todos, ¿no? Quiero terminar la secundaria y tener un título”.

“Quiero terminar el secundario porque si no, si pienso en seguir otra cosa, creo que me voy a quedar en el tiempo y no voy a terminar [...] quiero algo más arriba, pero todavía no terminé el primero. Por lo menos cerrar esta primera etapa para poder seguir”.

Los planes a futuros.

Como se señaló anteriormente, uno de los motivos por los cuales jóvenes y adultos reingresan al sistema educativo consiste en terminar los estudios secundarios. Esta motivación está asociada al cumplimiento de diversos planes a futuro, a metas de más largo plazo, que dan sentido al aprendizaje escolar, y se expresan como “tener un buen empleo”, “superarse y mejorar la calidad de vida”, “seguir estudiando” y “proyectarse hacia el futuro” de una manera más general.

Los planes a futuro se construyen en la vida cotidiana a partir de las interacciones grupales y se expresan en actividades en orden a alcanzar los proyectos de vida. La evidencia empírica muestra la presencia de dos líneas con respecto al futuro mediato de estos jóvenes y adultos. Por un lado, la creencia de la utilidad de los certificados de estudios como medios para acceder a buenas oportunidades laborales formales y por otro, el interés por lo intelectual ocultan valores de autopromoción y cambio (Marambio, Gil de Montes, Valencia y Zubieta, 2015) expresado como oportunidad para seguir estudiando y tener una profesión que garantice una mejor calidad de vida. Ambos sentidos se encuentran implícitos en la motivación que subyace y da sentido al aprendizaje escolar, tal como se expresó en el punto anterior ya se ilustra a continuación:

Planes a futuro

“Conseguir un trabajo digno, estable, cambiar mi vida, cambiar el futuro”.

“La escuela es para aprender y para que el día de mañana seas recibido. Conseguir un trabajo, terminar de estudiar para tener un futuro”.

Entre los planes a futuro se identificaron tres subcategorías que se ilustran a continuación:

Tener un buen empleo

“[...] así, qué sé yo, terminar y tener un trabajo digno más que nada”.

“Un trabajo digno sería no trabajar de limpieza. Me gustaría trabajar, qué sé yo, en algún supermercado, no sé, en algún McDonald, Burger, o algo así, qué sé yo, que no tenga que ver justamente con el tema de la limpieza”.

“Quiero terminar el secundario y tener un buen trabajo que pueda tener un buen sueldo y que puedas salir de este lugar”.

“Yo quiero trabajar. Está bueno porque así me independizo. Ya no quiero estar todo el día con mi papá”.

Superarse y mejorar de la calidad de vida

“El que estudia se supera”.

“El que estudia es porque quiere progresar”.

“Si la escuela te da buena educación te ayuda a salir adelante”.

“Si no tenés estudio no podés triunfar”.

“Para tener un buen trabajo, se podría decir... Uno que pueda tener un buen sueldo y que pueda salir de este lugar que es lo que la mayoría quiere: salir de este barrio y tener otro tipo de vida, más de clase media y no en la clase baja. Yo creo que esto es una clase baja no media. Para mí que una clase media tiene su casa, porque sabe que tiene su trabajo, pero tiene su vivienda. Acá es como que cada uno tiene su vivienda, pero precaria”.

Seguir estudiando

“Quiero cumplir mi objetivo que es terminar el secundario, continuar [estudiando] ir a la facultad”.

“¡Qué me importa el título que tenga! (en el secundario) Que yo voy a ser ingeniero civil y que voy a seguir hasta tenerlo”.

“Me gustaría trabajar de arquitecto, algo que tenga que ver con eso”.

“Tengo ganas de seguir gastronomía”.

“Hay que tratar de terminar el colegio y estudiar una carrera”.

“Y seguir estudiando hasta que me reciba de una cosa. Y después conseguir un buen trabajo”.

“Quiero terminar el secundario porque si no, si pienso en seguir otra cosa, creo que me voy a quedar en el tiempo y no voy a terminar. [...] Quiero algo más arriba, pero todavía no terminé el primero. Por lo menos cerrar esta primera etapa para poder seguir”.

“Yo creo que hay que dar el ejemplo, hay que tratar de terminar el colegio y estudiar una carrera”.

La promesa por reconocimiento como motivación externa.

Uno de los motivos extrínsecos para seguir estudiando, señalados por algunos estudiantes, fue la promesa por reconocimiento, tanto al padre como a la madre. Si bien las motivaciones extrínsecas son las más débiles en orden al logro de metas en esta población adquiere un valor

subjetivo importante en orden a la promoción de los sujetos en cuanto a su origen familiar. A continuación, se ilustra la categoría con fragmentos de entrevistas:

“Le prometí (a mi papá) que yo no iba a dejar estudiar...Me queda año y medio para terminar el secundario”.

“Realmente ni siquiera por mí estoy estudiando, sino por mi mamá. Y trato, porque ella revisa mi carpeta como si fuera que yo tuviera 18 años. Por eso te digo, me hace sentir como si fuera... volver a ser una niña, que no tuve mi niñez, o sea, elegí otra cosa”.

“Más que nada es porque yo quiero llevarle un título a mi mamá porque se lo merece. Siempre me incentivó a que termine, siempre me insistió, siempre me dijo: ‘Tenés que terminar, vos podés’ “.

“Pero que por lo menos ella (la madre) quiere el título y bueno ahora me está jodiendo con que quiere que haga otra carrera...pero el título ya lo tiene en poquito tiempo”.

4.1.1.3 Factores que dificultan la escolarización y los aprendizajes.

Entre los factores que dificultan el proceso de escolarización, y por tanto el proceso de aprendizaje escolar, se encuentran factores subjetivos como la autorepresentación negativa asociada a la segregación residencial, así como también factores socioculturales provenientes de la situación económica familiar y las obligaciones familiares derivadas de ello.

Factores subjetivos: La autorepresentación negativa.

Entre las condiciones que afectan los aprendizajes, la que se destaca en el presente trabajo es la autorepresentación negativa, entendida como una actitud descalificativa o poco valorativa de sí que no responde al patrón de alumno esperado, agravado por la segregación cultural o residencial como se ilustra a continuación:

“En 1999 me vine de Paraguay para acá... me dio miedo retomar la escuela porque como yo era de Paraguay, y por ahí se me iba a hacer muy difícil la primaria acá porque como no sé nada de la historia argentina y todo eso, pensé que iba a ser difícil para mí”.

“No tengo dificultades en el colegio. La dificultad soy yo”.

“Toda la culpa la tuve yo... porque si me lo proponía pasaba de año... ahora me estoy poniendo las pilas tratando de ir cada vez mejor”.

“Mi mayor dificultad es que soy vago... cuando no me interesan (las cosas) no las hago... Pero si no las hago es porque no puedo y si las hago es porque puedo”.

Factores socioculturales: la dificultad económica y las obligaciones familiares.

En las entrevistas emergen condiciones de tipo económicas que acompañan la discontinuidad de las trayectorias educativas de estos estudiantes.

Entre las dificultades más importantes que mencionan los jóvenes y adultos entrevistados se destacan los problemas económicos familiares expresados en términos del subempleo o desempleo de alguno o ambos padres. Ello genera, como consecuencia, la reorganización familiar ante las obligaciones hogareñas tanto de hacerse cargo de las actividades de la casa como del cuidado de los miembros de la familia más débiles. Entre las tareas de cuidado se identifican: llevar a la escuela a los hermanos menores o llevar al hijo a la guardería y en algunos casos cuidar enfermos o ancianos.

Por la dificultad económica, los jóvenes y adultos entrevistados, justifican la elección de la propuesta educativa de educación media de adultos como respuesta a su trayectoria y necesidades. Aunque también se puede entrever la aceptación de las condiciones de segregación y el fortalecimiento de la identidad villera.

A continuación, se presentan los fragmentos de entrevistas que ilustran las subcategorías:

Situación económica

Allá en Paraguay tenía que comprar materiales, así para el trabajo y a veces no tienen mis papás. Aunque mi papá toda la vida trabajó, pero somos muchos. Entonces no iba al colegio, no los presentaba [los trabajos]”.

Me metí en la escuela técnica Manuel Belgrano en San Cristóbal y ahí hice hasta 4° año de maestro mayor de obra y como vi que en mi casa comenzó a faltar la plata, porque justo cuando yo empecé 4°, entró mi hermano, viste el que está en 2°, entró él a 1° y yo a 4° y en esa escuela que voy yo, pedían casi mucha plata y en mi casa faltaba la plata. Entonces le dijeron que saquen a uno de los dos, que uno hiciera un comercial y uno la técnica pero que no dejemos

de estudiar. Entonces mi viejo dijo, “no, no, ustedes sigan estudiando que yo me voy a esforzar más” igual yo veía que faltaba plata y por mi cuenta ya cumplí 18 y decidí... y me inscribí acá en Caacupé.

“A veces me voy a trabajar, pero igual vengo. Dejo el trabajo porque el colegio es más importante. Estoy cansado, pero igual vengo”.

Obligaciones familiares

La falta de trabajo formal y estable de los padres de los entrevistados los obliga a reorganizarse tanto en la búsqueda de trabajo como en el cuidado de los miembros que quedan en la casa. Estas prácticas priorizan las responsabilidades familiares por sobre los intereses personales. Las mismas se constituyen en impedimentos reales que obstaculizan la continuidad en el proceso de escolarización o en cumplir con las tareas escolares, específicamente el estudio, los trabajos prácticos, la presentación en tiempo y forma de la carpeta escolar. A continuación, se presentan fragmentos de entrevistas que ilustran esta categoría:

“El año pasado yo me llevé varias materias. Me llevé tres, más las previas y mi mamá se fue de viaje y me dejó con mis hermanos y mi papá. Y yo si las estudiaba, las materias, las pasaba. Pero no podía porque tenía que hacer de ama de casa. Mi papá estaba trabajando y yo quedaba en casa con mis hermanos. Y para mí ese fue el obstáculo más grande porque no podía estudiar. Igual estudiaba a la noche, pero no podía porque mi mente no estaba en el estudio. Estaba en el tema de que tenía que lavar ropa, un montón de cosas. Lo que es mantener una casa. Por eso fue re-feo. Pero mi mamá, dice no, que la culpable soy yo porque dice que yo también muchas veces me distraigo”.

“A uno siempre lo frenan (para seguir estudiando) los temas familiares más que nada”.

“Antes, cuando era más chica, mis hermanos... Tenía muchas responsabilidades hacia ellos (...) muy cansada, no daba para el colegio”.

“Repetí porque tuve problemas familiares y los tenía que cuidar a mis hermanos porque mi abuela estaba internada. Y no podía y como era una escuela técnica tenías que pasártela en la escuela y no podía”.

4.1.1.4 Factores que facilitan: los sistemas de apoyos.

A los factores mencionados en el apartado anterior que dificultan el aprendizaje escolar se le contraponen “las ayudas o apoyos” como estrategias para afrontar los desafíos de la vida diaria.

Estas “ayudas o apoyos” del entorno sostienen externamente las decisiones personales asumidas. Ellas son estrategias de vida (Urcola, 2010) que posibilitan mantener o superar la tensión entre la influencia del contexto en el que encuentran insertos y las propias expectativas. Los apoyos sostienen la motivación de los estudiantes adultos para finalizar sus estudios y alcanzar sus metas. Los datos emergentes de las entrevistas permiten agrupar las ayudas en las siguientes subcategorías: las ayudas para el estudio, las ayudas de contención y las ayudas sociales.

Ayudas al estudio.

Este tipo de ayuda se caracteriza por hacer referencia al tipo de enseñanza, a la contención y las actitudes, y al trato de profesores. Está directamente vinculada al estudio. Este entramado es muy valorado por los jóvenes y adultos entrevistados. A continuación, se presentan fragmentos de entrevistas realizadas a jóvenes y adultos que ilustran las subcategorías identificadas:

“El apoyo de los profesores, más que nada, porque son muy buenos, aporte explican muy bien y nada, que se yo, el apoyo de mi familia que me da la confianza y me dejaron volver a estudiar para terminarlo”.

“Acá me regusta el profesor como enseña, es entretenida la clase. Porque ayuda a que te guste más la materia”.

“Te preguntan si entendiste, si sabes cómo hacerlo”.

“Me gusta mucho la enseñanza de acá (...) cómo te enseñan, por ejemplo, te ponen Lengua y te explican hasta que vos entiendas. Y explican re-bien, y se le entiende claro. Hay algunos que explican y a veces no entiendo y me tengo que quedar callada porque... pero acá me gusta cuando le digo a la profe que no entiendo, voy le pregunto y me explica”.

“Acá me explican bien”.

“Me gusta porque todos los profes tratan de enseñar mejores cosas”.

El Apoyo escolar fuera del aula de docentes y no docentes.

Este significado remite específicamente a la ayuda como una estrategia de refuerzo para mejorar la tarea escolar, como se ilustra en los siguientes fragmentos:

“Siempre tuve apoyo en matemática. Porque no soy muy buena en matemática. Inglés nunca tuve. No te puedo decir que me apoyaron porque nunca tuve”.

“Matemática me costaba, pero ahora me está yendo re-bien porque me voy al apoyo y entonces me va bien”.

Ayuda de contención.

Entre las ayudas para permanecer en la escuela, se identifican como *ayudas de contención* los apoyos emocionales y afectivos que realizan en primer lugar la familia, seguido por el apoyo de los profesores y compañeros, y finalmente las organizaciones religiosas.

Para los entrevistados de la EDJA los docentes tienen un valor central, tanto en sus actitudes, como en el trato que los profesores tienen para con ellos y reconocen cómo ese clima educativo los ayuda para permanecer en la escuela como se ilustra en los siguientes párrafos:

La contención y el trato de los profesores.

“Los profesores son bárbaros, aparte de dar la materia te dan apoyo para seguir viniendo, te escuchan, te comprenden y eso está bueno. Aparte de dar la materia, son re-copados. [...] te escuchan, te entienden cuando uno tiene problemas”.

“Te enseñan a crecer un poco más, a madurar. Porque a mí como a lo primero, cuando me quedé embarazada me costaba aceptar a mi bebé y ellos me hablaban, me decían. Y uno los va escuchando y vas aprendiendo, porque o sea, nos dan apoyo, comprensión y por ahí lo que uno no tiene en su casa lo encontrás en el colegio. A mí me re-sirvió... Todos me decían que no deje que me faltaba un año, y era como que yo venía acá y la profesora me daba el apoyo para que siga”.

“[Los profesores] te apadrinan, te ayudan a ser buena persona”.

“Los profesores te re acompañan, los preceptores quieren que termines”.

“El apoyo de los profesores, más que nada, porque son muy buenos, aparte explican”.

“[de esta escuela] me gusta que tiene un buen aprendizaje, una buena enseñanza, tratan de enseñarte lo mejor de cada materia y me gustan las personas. Son muy buenos, te tratan de una manera distinta a lo que es en Paraguay que es mi país, me duele decirlo, pero son muy diferentes acá. Como te tratan, como te hablan, como te saludan, todos en este país son así. Más en este colegio, los profes te tratan muy bien, y ahora que estoy con usted, todo tranquilo”.

“Y los profesores son muy buenos. Porque te enseñan bien, te tratan con respeto, con amabilidad”.

La contención de los compañeros.

La ayuda de los compañeros, se centra en el valor del grupo de pares para la realización de las actividades escolares y la permanencia escolar. Los compañeros con los que alientan para hacer los trabajos y valoran el hecho de cursar con amigos, como condiciones afectivas necesarias para el estudio, como se ilustra a continuación:

“Salí adelante con la ayuda de mis compañeros que me apoyaban y me daban aliento para presentar algún trabajo. O me decían que no me diera por vencida, que alguna cosa iba a aparecer”.

“Yo estoy cursando con dos amigos que se llaman Ariel y Marcelo, que nosotros tres nos criamos de chiquitos y los tres estábamos separados, cursando en distintos colegios, yo en la técnica y ellos iban acá en la número 3. Y estábamos buscando un colegio para terminar los tres juntos”.

“Lo que me gusta de esta escuela es que vine a hacer amigos, vine a estudiar. Aprendés muchas cosas...”.

La contención familiar para ir a la escuela.

Cuando la madre o alguno de los miembros de la familia alientan, acompañan, confían, están al lado insistiendo en la tarea, ayudando en otras actividades para que los estudiantes puedan avocarse a la tarea escolar. Los estudiantes se refieren a ello de la siguiente manera:

“Siempre tuve el apoyo de mi familia en todo. Ahora cuando vinimos tuve un problema con el colegio porque no encontraba ninguno que me guste, no había vacantes y mis papás se preocuparon mucho. Me seguían alentando que tenía que estudiar, que no deje. Porque yo en un momento tenía ganas de dejar, me sentía perdida porque no encontraba un lugar para mí en este país, entonces me decidí y me fui allá, a la Libertad [escuela pública de la zona], pero de ahí salí porque no me gustó. Entonces vine acá y este sí me gustó. La verdad que sí, siempre le digo a mi mamá. Mi papá me pregunta cuando viene del trabajo: ¿cómo te fue en el cole? ¿Te gusta? Sí, me gusta, le digo yo. Mi papá siempre me pregunta, mi mamá no tanto”.

“El apoyo de mi familia que me da la confianza y me dejaron volver a estudiar para terminarlo”.

“Siempre me acompañan mis viejos, me re acompañan y nada, piensan que acá, ésta escuela, es la mejor que puede haber porque salís con un título, no importa con qué título salgas porque más allá de eso yo voy a seguir estudiando”.

“Mi mamá siempre hinchó para que yo estudie. Me mandaba a inglés, a muchas actividades para que yo siga. Yo también iba a apoyo escolar, ella pagaba para que yo pueda seguir... Y buen mi mamá me apoyó mucho y es como que yo también repetí, y era como que ya no me apoyó más. Pero yo sé que tengo que seguir”.

“(...) y bueno mi mamá siempre estuvo al lado mío. Más mi mamá que mi papá, siempre están trabajando. Yo me acuerdo que también desde chiquita me explicaba, también se enojaba cuando no entendía”.

“Ella me va a hacer todo. Hasta, no sé, cualquier cosa con tal que yo termine el secundario”.

“Pero sí [necesitas] bastante [la ayuda de la familia] porque si no yo tendría que estar otra vez trabajando y no podría aprovechar el tiempo para poder terminarlo”.

“Mi mamá y ella [la coordinadora del programa] nos ayudaron mucho”.

“Hubo un tiempo que mi mamá estuvo cuidando a Bruno, mi hijo, cuando yo venía al colegio, asique eso también me re ayuda”.

Ayuda social.

Para los jóvenes y alumnos entrevistados existen actores en la comunidad que han favorecido su escolarización y por ende su aprendizaje escolar, ellos son las organizaciones sociales gubernamentales y en menor medida, las organizaciones religiosas.

Este tipo de ayuda refiere a diversos actores socio-comunitarios que realizan intervenciones puntuales en beneficio de los sujetos entrevistados. Si bien las ayudas que brindan no inciden indirectamente en el estudio, tramitan servicios para ayudar a jóvenes y adultos a seguir estudiando, tal como queda ilustrado a continuación:

“El año pasado iba a la Casa del Niño y Adolescente y ella (la coordinadora) nos ayudó mucho a mí y a mi hermana para seguir (en) el colegio fue ella la que se fue, el año pasado al Joaquín (alude al colegio Joaquín V. González), a buscarme la vacante todo y nos consiguió este año. Como repetimos, no le gustó nada y entonces dijo viniéramos acá y bueno nos consiguieron acá”..

“Cursé la primaria en el CFP 9, es un centro de formación de adultos... yo tuve que cumplir una probation y ellos (los del CFP) me ayudaron un montón. Hicimos un trato de hacer un tratamiento ambulatorio por el problema de estupefacientes y bueno, terminé el primario. Terminé el tratamiento y todavía continúo con la secundaria”.

Los referentes religiosos del barrio se constituyen en ayudas de contención desde una dimensión comunitaria.

“[Cuando] salí del 7mo al normal, repetí, mi mamá enloqueció, lloraba, me volvió a anotar y como que la segunda vez como que fallé. Y ella me dijo “te ponés a trabajar” y ella después habló con el padre Pepe, el padre como la quiere mucho le dijo que sí y después me quedé embarazada y como que me re ayudó, me dijo que no le iba a pasar nada al bebé ni nada”.

“Los padres [sacerdotes de la parroquia] de la escuela de acá te re ayudan”.

“El padre Juan, el padre Carlos, el padre Joaquín están todo el tiempo atrás nuestro para que hagamos las cosas. Hasta el padre Pepe o por ahí a veces nos llevamos una revuelta de pelos. Nos revuelven la cabeza, o por ahí faltamos al colegio y nos dicen. Te ponen límites y de paso vas armando una vida”.

4.1.1.5 Espacios para el aprendizaje.

En las entrevistas, los jóvenes y adultos se refirieron al aprendizaje como un proceso que se realiza a lo largo de la vida. Si bien encuentran en la escuela un lugar clave para realizar aprendizajes, también identificaron otros espacios físicos importantes para aprender. A continuación, se ilustra lo dicho con fragmentos de las entrevistas realizadas.

La escuela un lugar para aprender y para estudiar.

Como espacio para estudiar y dar sentido a nuevas prácticas

“[...] el que viene al colegio es para eso para estudiar y que se yo, y todo eso y en algún momento sí, llegar a ser buen alumno, el mejor alumno”.

“Yo aprendo mucho en la escuela, no quiero dejar el estudio, me gusta. Para algo venís a la escuela: para aprender, para que te digan qué está mal, qué está bien, así aprendés”.

“Yo aprendí a valorar el colegio porque repetí tres veces. Aprendí a estudiar mejor porque yo estudiaba, pero no me quedaba mucho en la cabeza”.

“En la vida vas aprendiendo muchas cosas también y en la escuela se supone que se viene a aprender, no sé”.

Otros espacios de pertenencia prácticas de aprendizaje cotidiano.

Los jóvenes y adultos remiten a diversos espacios informales donde intercambian experiencias y construyen nuevos sentidos sobre el aprendizaje con una connotación más instrumental a sus gustos, que a la meta.

“En la *murga*. La música me encanta. Ser músico es mi sueño, compositor, ese es mi sueño también y cuando yo toco, toco el bombo con platillos, y vos ves que los pibitos se quedan sorprendidos... Soy director de percusión y le enseño a 15 pibes a tocar a aprender a tocar el bombo con platillos... Estoy hace más o menos un mes enseñando y ahí me sentí por primera vez profesor”.

“Desde chiquito cuando uno está en la *calle* aprendés que nunca tenés que estar solo, siempre tenés que estar con alguien, y más acá en la villa, porque te pasan cosas de todas formas, te pueden robar, te pueden matar”.

“En todos lados aprendés, en tu *casa*, en la *escuela*, en la *calle*. Aprendés cosas buenas y malas. Ponele en la calle tenés cosas buenas y cosas malas, el que agarra las cosas malas es

porque quiere...Queda en uno agarrar lo bueno o lo malo. Y a lo largo de la vida vas creciendo y te vas dando cuenta lo que está bien y lo que está mal”.

Asimismo remiten a prácticas cotidianas de aprendizajes cotidianos de tipo instrumentales que se diferencian del aprendizaje escolar:

“En la vida cuando nacés ya estás aprendiendo. Porque si no cómo aprendés a hablar, a usar cubiertos para comer... Aprendés a hablar bien, a usar el idioma, a expresarte, a enfrentar situaciones de la vida que te pasan. Cuando sos chico, al principio, esperás que mamá o papá lo hagan, después vas mirando y aprendés de cómo ellos lo hacen. Después llega un momento en que te independizás y lo hacés con lo que aprendiste y seguís aprendiendo”.

“Aprendemos desde que nacemos...porque los primeros años de vida los que te enseñan son tus papás. Y una vez que entrás al colegio, bueno, aprendes muchas cosas también adentro del colegio y afuera de la vida, criándote solo, o algo así, también aprendés muchas cosas”.

“Uno nace y va aprendiendo y en los colegios también, te van enseñando cosas, como decía uno de mis profesores antes: que en la casa te enseñan y en el colegio ya son el reflejo. [En el colegio] te enseñan algunas cosas, pero en la casa te tienen que enseñar el respeto, todo. De la casa viene la cosa”.

“Voy creciendo a medida que voy aprendiendo. Por ejemplo, algunos tienen hijos temprano y dicen, ahí voy creciendo y aprendiendo. Porque aprendo ahí con el hijito chiquito y el otro aprende de ella y ella aprende del hijito”.

“Yo estoy creciendo cada día, aprendiendo de la vida... antes pensaba que sabía todo porque vivía en la calle, porque sobreviví, sin embargo, no crecía. Siempre estaba en el mismo lugar. Hoy en día no. Hoy con cada aprendizaje voy creciendo como persona, como padre”.

4.1.2 Nivel conceptual.

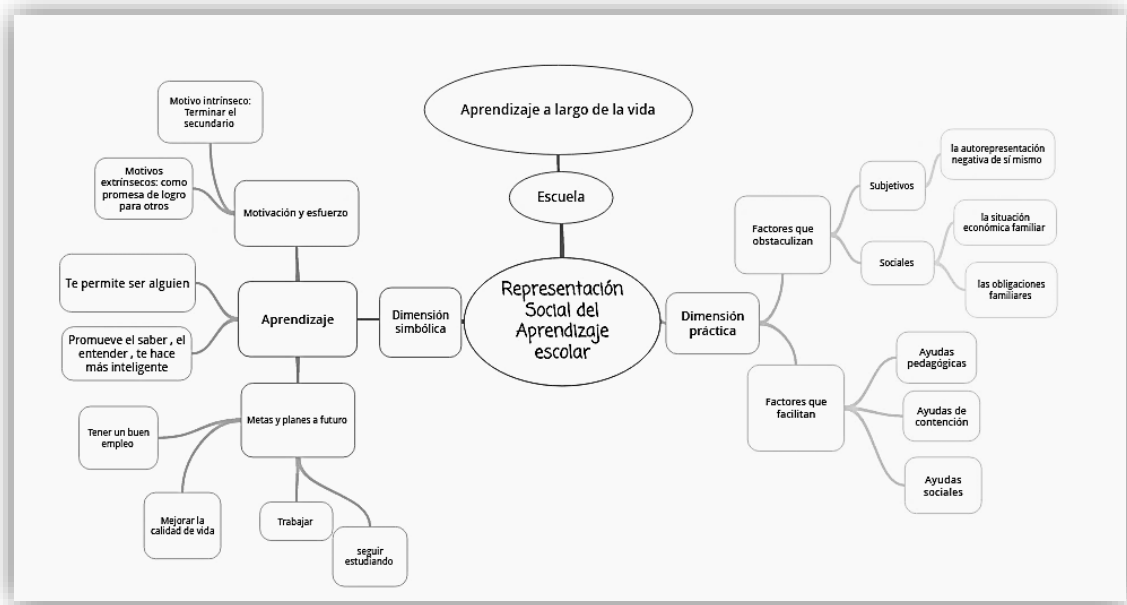
En este segundo nivel se tuvieron en cuenta tres criterios de análisis: a) la bidimensionalidad de las representaciones sociales de Moscovici (1979); b) la Matriz Condicional de Strauss y Corbin (2002); y c) las esferas de pertenencia de las RS de Jodelet (2008).

4.1.2.1 Dimensiones de las representaciones sociales: aspectos figurativos y operatorios del pensamiento

Las representaciones sociales, como unidad funcional, se estructura en un “campo dinámico”, la escuela, como entramado de imágenes y significados. La escuela se constituye en una experiencia fáctica capaz de dar vida al objeto de representación. De allí que la escuela se constituye en una imagen identitaria, siendo su realidad simbólica más importante que su entidad física para los entrevistados.

Gráfico 2

Unidad funcional estructurada en dos dimensiones



Fuente: Elaboración propia

La representación gráfica precedente permite visualizar la categoría central de la representación social acerca del aprendizaje escolar, en el centro, como categoría que integra las dimensiones del sistema cognitivo: (a) la *dimensión simbólica o figurativa* expresada en la cons-

trucción de los significados y en la atribución de sentido del aprendizaje escolar, y (b) la *dimensión afectiva o práctica* expresada en estrategias de vida para hacer frente a los factores que obstaculizan su aprendizaje escolar.

La dimensión simbólica o figurativa.

Las representaciones sociales se dan en un contexto discursivo (Gutiérrez, 2006). Según Moscovici (2004) las representaciones, dado su estatus simbólico, funcionan estableciendo vinculaciones, construyendo imagen y compartiendo significados; remiten a realidades complejas inscriptas en un pensamiento preexistente, dependiente de sistemas de creencias anclados en valores. Las representaciones sociales son núcleos semánticos de fuerte valor simbólico que se constituyen en referencias centrales, es decir, en una idea fuente, que genera nuevos sentidos.

Todas las representaciones son construidas en un proceso social preexistente, siempre inacabado, en el que se puede ubicar su origen. Las representaciones sociales se organizan cognitivamente en términos de significaciones -dimensión simbólica- que tiende a la búsqueda de su concreción -dimensión práctica- según Moscovici (2004).

En el presente estudio, se identifica la dimensión simbólica en la relación que se establece entre tres categorías: Aprendizaje – Motivación/Esfuerzo – Planes a futuro.

La categoría “aprendizaje escolar” remite a tres significados íntimamente relacionados: como un proceso que implica el desarrollo cognitivo, que implica “usar la cabeza”, “abrir la mente”, “ser más inteligente”, “tratar de entender”; de “saber más”, “saber hacer”. Estos significados coinciden en algún aspecto con la concepción constructiva trascendental analizada por Martínez Licona (2013), en tanto incremento de saberes. Como se mencionó anteriormente, para los entrevistados, el aprendizaje escolar se asocia con un proceso de construcción de identidad que se sostiene en la creencia en valores; esos valores se constituyen en metas tales como “llegar a ser alguien”, “aprender a ser personas decentes”, “aprender a ser buena persona”. En este espacio intersubjetivo, la escuela de adultos se constituye en un lugar de frontera (Duschatzky, 2005; Redondo, 2006) donde se gestionan los medios que favorecen o lo el camino a la meta,

garantiza mejores condiciones de vida y permite el ingreso a un escenario de mayor reconocimiento (Arrué y Pastor, 2001; Hernández, 2010). Ello se ve favorecido por un clima propicio y favorecedor, un sistema de buen trato y de relaciones personalizadas (Ziegler y Nobile, 2012) que asuman la función de resguardo social (Tiramonti y Minteguiga, 2010).

En el contexto escolar, los estudiantes tramitan su *identidad* en dos niveles: a) resignificando y reorganizando las experiencias vividas como *villero* (Jacinto y Millenaar, 2012). El “ser villero”, como identidad social, está asociado indisolublemente a la condición de marginalidad, segregación, delincuencia y subvaloración que ubica a los sujetos provenientes de estos sectores ante la imposibilidad de desempeñar funciones productivas en instituciones de la sociedad civil; b) La identidad como *escolar*. Ser villero e ir a la escuela es un intento de superar la segregación a partir de la apropiación de saberes, valores y normas que reclaman responsabilidad por parte del alumno adulto y proyectando nuevas posibilidades a partir de la certificación adquirida.

Sin trabajo formal, sin estudio, y viviendo en la villa, los jóvenes y adultos son depositarios de los estereotipos más negativos de la sociedad: son vagos, ignorantes, delincuentes. Sin posibilidad de inclusión real en una sociedad que segrega lo diferente. Por ello, la escuela y lo que aprendan en ella, se concibe como una oportunidad para resistir a las representaciones estigmatizante de los otros.

Por otro lado, la escuela como contexto de aprendizajes está íntimamente ligada con el esfuerzo personal y con las motivaciones, tanto internas como externas, y a los planes a futuro.

Según los entrevistados, el aprendizaje escolar requiere esfuerzo y motivación como medios indispensables para el logro. Las motivaciones intrínsecas de los sujetos están orientada al logro de metas de mediano alcance como ser “terminar los estudios” o “tener el título”, mientras que las metas a largo alcance o planes a futuro están dirigidas a “seguir estudiando”, “trabajar”, “mejorar las condiciones de vida”. Las motivaciones extrínsecas, en este estudio, tienden a sostener las motivaciones internas y están asociadas al sistema de ayudas necesarias para poder lograr las metas y cumplir con las expectativas a largo plazo, los planes a futuro, se constituyen en un componente clave de atribución de sentido del aprendizaje escolar asociada a la certificación.

La creencia acerca de la utilidad de los certificados de finalización de estudios como expectativa de acceso laboral y oportunidad de seguir estudiando, va en contra de los estudios realizados por Legaspi, Aisenson y Valenzuela (2012) que demuestran que los planes a futuro están condicionados por la trayectoria marcada por el déficit educativo y el circuito educativo en la construcción de proyectos a futuro.

La dimensión práctica u operativa

Toda configuración cognitiva, recuerda Moscovici (2004), está en relación con una configuración aplicada que se denomina procesos operativos.

Los procesos operativos, son las estrategias que tienen los sujetos para desarrollar los aspectos figurativos de su proceso cognitivo. Tal como se observa en la Figura 1, la dimensión práctica está orientada a identificar obstáculos y reconocer apoyos que permitan el logro de las metas.

Esta dimensión operativa de las RS juega un papel importante, ya que posibilita la construcción de un “sistema de ayudas” para el logro de las metas y las expectativas fundamental para estos jóvenes y adultos que viven en condiciones económicas, sociales y culturales adversas. Se las identifica como “estrategias de vida” dado que remiten a distintos tipos de ayudas: de contención, para el estudio, y ayudas sociales.

Las ayudas contención, articulan los esfuerzos personales con los apoyos. Entre las ayudas de contención se encuentra el apoyo de los docentes, de los compañeros y de la familia. Para los entrevistados la *familia*, es fundamental, en tanto sostienen la decisión de volver a la escuela y facilitan la vida del joven o adulto para que termine la escuela, como se ilustra a continuación:

“El apoyo de mi familia que me da la confianza y me dejaron volver a estudiar para terminarlo”,
“Siempre tuve el apoyo de mi familia en todo”

“Me seguían alentando que tenía que estudiar, que no deje”.

En muchos casos las familias, especialmente las madres, liberan a los jóvenes de exigencia de un trabajo, para que puedan terminar sus estudios, asumiendo ellas el esfuerzo económico familiar:

“Ella me va a hacer todo. Hasta, no sé, cualquier cosa con tal que yo termine el secundario”;

“Mi mamá, lo que más quiere, es que yo siga el colegio y que lo termine”.

Este tipo de ayudas afectan directamente la escolarización y el aprendizaje de los jóvenes y adultos entrevistados, siendo un tipo de sostén destinado a mantener las motivaciones.

En la escuela, se identificaron dos tipos de ayudas: la contención escolar asistencial y la contención escolar pedagógica (Brusilovsky, Cabrera y Kloberdanz, 2010).

La ayuda de contención escolar asistencial posibilita la comprensión del docente y no docentes hacia el alumno que debe afrontar dificultades económicas y las obligaciones familiares correspondientes que, en ocasiones, impiden la continuidad de los estudios:

“Hubo un tiempo que me permitieron traer a Bruno (mi hijo) al colegio hasta que después Adrián (el secretario), me consiguió para ponerlo en mi colegio y terminar, así que eso me sirvió, me sirvió la ayuda de ellos”.

Este tipo de contención “asistencial”, produce un desplazamiento de la función de enseñanza propia de la escuela. Según Argumedo (2006), los educadores creen que su principal tarea es el amor, lo afectivo, hay que conseguir que los alumnos “estén bien” para que no se desanimen y abandonen.

La contención escolar pedagógica o ayudas pedagógicas tienen como finalidad producir el bienestar de los alumnos en la escuela, generar sentimientos de pertenencia y afianzar el

vínculo escolar. Estas ayudas pedagógicas se entienden como un entramado de actitudes y estrategias utilizadas por el docente de las escuelas secundarias de jóvenes y adultos para favorecer el aprendizaje.

Entre las actitudes de los profesores más reconocidas por los entrevistados se encuentran la bondad, respeto y amabilidad que remiten a conductas inclusivas, que favorecen las condiciones para el aprendizaje y la permanencia escolar:

“Los profesores son bárbaros, aparte de dar la materia te dan apoyo para seguir viniendo, te escuchan, te comprenden y eso está bueno. Aparte de dar la materia, son re-copados. ... Que te escuchan, te entienden cuando uno tiene problemas”.

Pero el apoyo de los profesores no se limita para los entrevistados al apoyo y el buen trato. Entre las estrategias pedagógicas los jóvenes y adultos también valoran la explicación, la dedicación, la claridad, y el diálogo con los alumnos, habilitando la pregunta como instrumento de aprendizaje. Estas estrategias favorecen la comprensión y la apropiación personal de los contenidos aprendidos:

“Me gusta mucho la enseñanza de acá (...) cómo te enseñan, por ejemplo, te ponen lengua y te explican hasta que vos entiendas. Y explican re-bien, y se le entiende claro. Hay algunos que explican y a veces no entiendo y me tengo que quedar callada porque... pero acá me gusta cuando le digo a la profe que no entiendo, voy le pregunto y me explica.”

Esas ayudas pedagógicas, en algunos casos, se completan con tutorías, equipo de apoyo, o apoyo escolar, dentro y fuera de la escuela son recursos pedagógicos tendientes a valorar al sujeto y garantizar la permanencia en el sistema educativo, sin descuidar los aprendizajes.

Por lo anteriormente dicho, los jóvenes y adultos entrevistados valoran la oferta educativa por las siguientes características: el proceso de personalización vivido el trato con los profesores y “las facilidades” propias del diseño curricular en cuanto a cantidad de materias, sistema

de acreditación y promoción. Estos elementos parecen incrementar la actitud positiva hacia la escuela de adultos, constituyéndose en un potencial dispositivo de retención *escolar*:

| |
|---|
| “hay muchas facilidades acá”, “Acá es acelerado”, “es más corta”. |
|---|

En el presente estudio se evidencia la relación intrínseca existente entre motivación y planes a futuro en los entrevistados en coincidencia con la investigación realizada por Aisenson et al (2010), acerca del significado del estudio y la motivación escolar.

A modo de síntesis, se puede afirmar que existe una relación de interdependencia mutua entre los aspectos figurativos y operatorios del pensamiento de los estudiantes entrevistados.

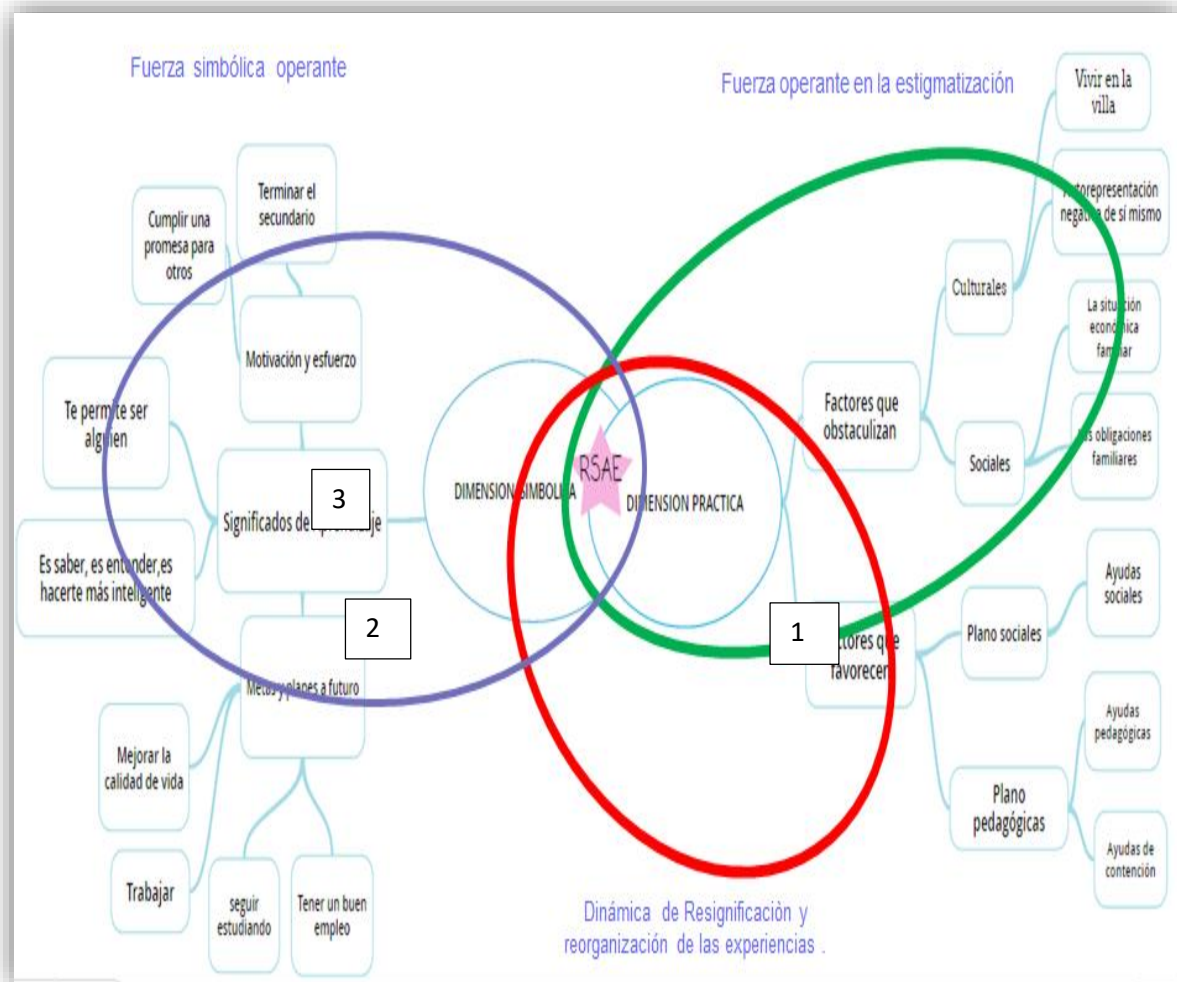
4.1.2.2 Matriz condicional y esferas de pertenencia de las RS

Struss y Corbin (2002) denominan Matriz Condicional o Consecuencial al “mecanismo analítico” (2002, p.199) que ayuda a pensar en la red de relaciones que hay entre los factores contextuales y los procesos para mejorar la comprensión del fenómeno estudiado.

El diagrama de la matriz de análisis está compuesto por círculos interconectados y flechas que orientan la relación. Esos círculos o áreas sustantivas coinciden con lo que Jodelet (2008) dio en llamar las esferas de pertenencia de las RS. Estas remiten a diversas áreas, subjetivas-intersubjetiva-transubjetiva, que intentan explicar la interacción entre los diversos sistemas o áreas, como se ilustra en la Gráfico 3.

Gráfico 3

Representación de las esferas de pertenencia de las RS.



Fuente: Elaboración propia.

Nota: 1 Esfera intersubjetiva; 2 Esfera Subjetiva; 3 Esfera Transubjetiva.

4.1.3 Síntesis de resultados

A modo de síntesis, se puede afirmar que existe una relación de interdependencia, que se da en el plano de las interacciones discursivas, y puede favorecer u obstaculizar el desarrollo de los sujetos ya que circulan entre los sujetos e influyen en el campo de representación tanto a nivel figurativo como práctico.

El aprendizaje escolar, como una unidad funcional estructurada, evidencia dos dimensiones propia de los procesos socio cognitivos: el figurativo constituido por los significados y sentidos atribuidos al AE que se instituye como valor meta que da sentido; y el operativo que busca su concreción a través de un sistema de ayudas que se concreta en múltiples espacios y niveles.

En el espacio subjetivo, la RSAE pareciera como valor meta, pareciera tener una fuerte carga afectiva, que puede estar asociada a dos significados relevantes: a) al desarrollo de los *proceso cognitivos* que posibilitan entender, saber más, comprender, y que implica en el decir de los entrevistados “abrir la cabeza”; y b) y al desarrollo los *proceso de construcción de la propia subjetividad* en el espacio real y simbólico de la escuela. Las propuestas educativas, son consideradas por los entrevistados como un espacio donde se pueden *resignificar y reorganizar* las experiencias vividas tanto escolares como extraescolares.

En este espacio intersubjetivo se entrelazan elementos propios de la RS: a) «la escuela» se constituye en el soporte figurativo, es decir la “imagen identitaria”, que opera simbólicamente como campo de representación, y b) la actitud de valoración de los estudiantes hacia las propuestas educativas, el trato educativo recibido por docentes y no docentes y la relación con los compañeros genera una dinámica afectiva y discursiva propicia para la resignificación y construcción de nuevas significaciones y c) la información compartida en este espacio, actúa a nivel simbólico como factores posibilitadores de nuevas y experiencia.

Para hacer posible esas nuevas posibilidades, a nivel operativo o práctico, los entrevistados se valen de un sistema estratégico de «ayudas», que se constituyen en medios necesarios para lograr su meta. Esas ayudas, entre las que se mueven a diario, son: a) la ayuda familiar, b) el apoyo escolar, tanto a nivel ayudas pedagógicas, a través de profesores y no docentes, como los apoyos escolares, dentro o fuera de la unidad educativa y c) las ayudas sociales (subsídios).

Los estudiantes, insertos en el entramado discursivo y sistemas de apoyo, identifican los factores que afectan al AE y que corresponden al espacio transubjetivo o sociocultural, ellos

son: a) la imagen negativa que tienen de sí derivada de la estigmatización social por pertenecer a la villa, b) la situación económica familiar con ingresos que no cubren las necesidades básicas y c) las obligaciones familiares derivadas de un sistema económico familiar deficitario que prioriza tareas domésticas familiares por sobre las tareas escolares. No son sino dificultades con las que deben lidiar diariamente para poder cumplir sus sueños.

Este modo de pensar de los estudiantes entrevistados les permite comprender y explicar su realidad.

En el capítulo V se presentarán las discusiones y conclusiones correspondientes.

4.2. Análisis descriptivo de datos cuantitativos. Las representaciones de docentes y no docentes acerca del aprendizaje escolar de los estudiantes

En el presente apartado se exponen de manera detallada de los resultados del análisis cuantitativo descriptivo de los datos obtenidos por encuesta a docentes y no docentes (segundo momento de la investigación) y se incluye una descripción de los valores de cada variable, análisis de frecuencia, reportándose los porcentajes.

El objetivo de la presente etapa consistió en conocer las representaciones sociales de los docentes y no docentes de diversas ofertas educativas de la modalidad de Educación Permanente acerca del aprendizaje escolar de los estudiantes. Para ello se procedió a un análisis estadístico descriptivo.

4.2.1 Análisis de distribución porcentual.

4.2.1.1 Motivos de retorno de los estudiantes jóvenes y adultos a la escuela.

En cuanto a la representación social que los docentes y no docentes tienen acerca de los motivos de retorno a la escuela de los estudiantes, los participantes consideran en primer lugar que los jóvenes y adultos reingresan al sistema educativo porque quieren tener una mejor calidad de vida (85%), en segundo lugar obtener un título que los habilite para un trabajo (53,4%) y en tercer lugar, y con valores equitativos por parte de docentes y no docentes, emerge el motivo de

terminar los estudios (49.3%). En cuanto al motivo, ayudar a otros, fue el único componente rechazado por la mayoría de los encuestados como motivo de reingreso como se expresa en la tabla (Ver Tabla 8).

La opinión de docentes y no docentes, coincide con las expectativas planteadas por los estudiantes entrevistados a corto y largo plazo y difiere del motivo inmediato, expresado como el deseo de “terminar los estudios”.

Tabla 8

Ordenamiento de respuestas acerca de motivos de reingreso. Distribución porcentual

| Motivos | Rol | Respuestas | | | Subtotal |
|--------------------------|--------------|------------|------|-----|----------|
| | | Si | No | NC | |
| <i>Tener mejor vida</i> | Docentes | 52.1 | 8.2 | 1.4 | 61.6 |
| | No docentes | 32.9 | 5.5 | - | 38.4 |
| | <i>Total</i> | | | | 100 |
| <i>Obtener un título</i> | Docentes | 31.5 | 28.8 | 1.4 | 61.6 |
| | No docentes | 21.9 | 16.4 | - | 38.3 |
| | <i>Total</i> | | | | 100 |
| <i>Terminar</i> | Docentes | 30.1 | 30.1 | 1.4 | 61.6 |
| | No docentes | 19.2 | 19.2 | - | 38.4 |
| | <i>Total</i> | | | | 100 |
| <i>Ayudar a otros</i> | Docentes | 2.9 | 57.5 | 1.4 | 61.6 |
| | No docentes | - | 38.4 | - | 38.4 |
| | <i>Total</i> | | | | 100 |

Fuente: Elaboración propia

4.2.1.2 Actitudes positivas y negativas que influyen en el aprendizaje escolar.

Se enumeran a continuación y de manera descendente según su mayor prevalencia, las actitudes -disposición de ánimo manifiesta- y los comportamientos -maneras de actuar-, que afectan al sujeto y, por ende, a su aprendizaje en la escuela.

El análisis de resultados permite evidenciar las actitudes positivas que según los participantes influyen en el aprendizaje. En primer lugar la imagen positiva de sí mismo (76.7%). En segundo lugar el vínculo con los profesores (74%). En tercer lugar considera que el vínculo con los compañeros (72.6%). En cuarto lugar, la responsabilidad (68.5%) y en quinto lugar y último lugar, los encuestados, opinan que el interés de los estudiantes en participar en las actividades escolares (43.8%) influye en el aprendizaje. (Véase Tabla 9).

Esta disposición favorable hacia sí mismo, hacia los otros expresada en términos de vínculos, y hacia el aprendizaje son expresión de un patrón de alumno esperado al que el estudiante debe llegar independientemente de la situación y el contexto en el que se encuentra.

Tabla 9

Ordenamiento de respuestas acerca de comportamientos positivos. Distribución porcentual.

| Comportamientos positivos | Rol | Valoración | | | | | Totales % |
|------------------------------------|--------------|------------|------|-----|-----|-----|-----------|
| | | M | P | N | NS | NC | |
| <i>Imagen positiva de sí mismo</i> | Docentes | 45.2 | 5.5 | 1.4 | - | 9.6 | 61.6 |
| | No docentes | 31.5 | 2.7 | - | - | 4.1 | 38.4 |
| | <i>Total</i> | | | | | | 100 |
| <i>Vínculo con los profesores</i> | Docentes | 42.5 | 13.7 | 1.4 | 1.4 | 2.7 | 61.6 |
| | No docentes | 31.5 | 4.1 | - | - | 2.7 | 38.4 |
| | <i>Total</i> | | | | | | 100 |
| <i>Vínculo con los compañeros</i> | Docentes | 43.8 | 12.3 | 1.4 | - | 4.1 | 61.6 |
| | No docentes | 28.8 | 6.8 | - | - | 2.7 | 38.4 |
| | <i>Total</i> | | | | | | 100 |

Fuente: Elaboración propia

En contraposición con el punto anterior, la representación que docentes y no docentes tienen acerca de las actitudes y comportamientos negativos que influyen en el aprendizaje se destacan, en orden de importancia, la imagen negativa de sí mismo (84.9%), la irresponsabilidad ante la tarea (83.5%) seguida por la mala relación con los profesores (74%), y la mala relación entre compañeros (64.4%). Le siguen en orden decreciente de importancia, el desinterés

por las actividades escolares (54.8%) y sentirse diferente a los demás (52.1%). Esta disposición poco favorable hacia sí mismo, hacia el vínculo pedagógico y hacia la tarea escolar responde al patrón del alumno no-esperado que influye en el proceso de escolarización que afecta al aprendizaje. (Ver Tabla 10).

Tabla 10

Ordenamiento de respuestas acerca de comportamientos negativos. Distribución porcentual.

| Comportamientos negativos | Rol | Valoración | | | | | Totales % |
|---|--------------|------------|------|-----|-----|-----|-----------|
| | | M | P | N | NS | NC | |
| <i>Imagen negativa de sí mismo</i> | Docentes | 52.1 | 5.5 | 1.4 | - | 2.7 | 61.6 |
| | No docentes | 32.9 | 2.7 | - | - | 2.7 | 38.4 |
| | <i>Total</i> | | | | | | 100 |
| <i>Falta de responsabilidad ante la tarea</i> | Docentes | 49.3 | 12.3 | - | - | - | 61.6 |
| | No docentes | 34.2 | 2.7 | - | - | 1.4 | 38.4 |
| | <i>Total</i> | | | | | | 100 |
| <i>Mala relación con los profesores</i> | Docentes | 41.1 | 16.4 | 1.4 | 1.4 | 1.4 | 61.6 |
| | No docentes | 32.9 | 4.1 | - | - | - | 38.4 |
| | <i>Total</i> | | | | | | 100 |

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta.

Pareciera que cumplir con las expectativas del patrón de alumno esperado, constituye un factor clave para la retención y configuración de una identidad escolar que se construye en la cultura escolar. De lo que se deduce que su incumplimiento puede derivar en conductas segregacionistas que pueden estar asociadas con potenciales fracasos escolares, dado que éste no es un fenómeno individual, sino complejo y multicausal construido en diversos contextos tales como el subjetivo, intersubjetivo y transubjetivo.

4.2.1.3 Factores que facilitan la escolarización y que influyen positivamente en el aprendizaje.

En cuanto a los factores que facilitan la escolarización y el aprendizaje de los estudiantes, los docentes y no docentes, consideran en primer lugar, que su colaboración influye poco (48%) en la realización de las tareas escolares de los estudiantes por sobre un 38.3% que considera que influye mucho. (Véase Tabla 11).

Tabla 11

Ordenamiento de respuestas acerca de colaboración docente y modos de realizarla. Distribución porcentual.

| Factores que facilitan | Rol | Valoración | | | | | Totales % |
|---|--------------|-----------------------------|------|-----|----|------|-----------|
| | | M | P | N | NS | NC | |
| <i>Colaboración docente en las tareas</i> | Docentes | 21.9 | 28.8 | 4.1 | - | 6.8 | 61.6 |
| | No docentes | 16.4 | 19.2 | 1.4 | - | 1.4 | 38.4 |
| | <i>Total</i> | | | | | | 100 |
| <i>Modos de co-laboración</i> | Docentes | Para mejorar el rendimiento | | | | 38.4 | 38.4 |
| | No docentes | Contención pedagógica | | | | 24.6 | 63.0 |
| | | Ayudas para retenerlos | | | | 9.6 | 72.6 |
| | | No contestan | | | | 27.4 | 100 |
| | <i>Total</i> | | | | | | 100 |

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta.

Las respuestas obtenidas a través de la pregunta abierta ¿de qué manera colaboran en el proceso de aprendizaje de los alumnos?, los participantes respondieron, en primer lugar que las ayudas al aprendizaje en el aula para favorecer el rendimiento escolar (38.4%); en segundo lugar, las ayudas al aprendizaje que realizan tutores, profesores especiales o profesionales de la educación sirven para reforzar lo que aprenden la escuela (24.6%), y en tercer lugar, la colaboración de los no docentes consiste en ayudar a los estudiantes para que no abandonen la escuela (9.6%). (Ver Tabla 12).

La colaboración de docentes y no docentes como factores facilitador parece estar asociado a la mejora de los aprendizajes y la retención de los alumnos en el proceso de escolarización.

Para la mayoría de los encuestados, los estudiantes, asisten a los apoyos escolares (75.3%). (Ver Tabla 13). En relación a cuanto influye la ayuda en los aprendizajes, el 71.2% de los participantes opina que mucho (Ver Tabla 12). Al pedirle que justifiquen sus respuestas el 63% de los participantes opina que la ayuda escolar ejerce una influencia positiva porque refuerza los contenidos (31.5%); en segundo lugar porque se constituye en un espacio personalizado para el aprendizaje (12.3%) y finalmente, porque le permite la continuidad en la escuela y en los estudios (9.6%), les permite recuperar el tiempo de ausencia (5.5%) y organizarse mejor en la escuela y en la materia (4.1%). (Véase Apéndice, 11).

Tabla 12

Factores que facilitan el aprendizaje escolar. Ordenamiento de respuestas y distribución porcentual.

| Factores que facilitan | Rol | Valoración | | | | Total % | |
|--|------------------------|----------------------------------|----------|----------|-----------|-----------|------|
| | | SI | NO | NS | NC | | |
| <i>Participación en Apoyos Escolares</i> | Docentes | 42.5 | 13.7 | - | 5.5 | 61.6 | |
| | No docentes | 32.9 | 4.1 | - | 1.4 | 38.4 | |
| | <i>Total</i> | | | | | 100 | |
| <i>Influencia en el Aprendizaje</i> | Docentes | M | P | N | NS | NC | 61.6 |
| | | 41.1 | 5.5 | 1.4 | - | 13.7 | |
| | No docentes | 30.1 | 1.4 | - | - | 6.8 | 38.4 |
| | <i>Total</i> | | | | | 100 | |
| <i>Influyen positivamente en</i> | Docentes y No docentes | En el refuerzo de los contenidos | | | 31.5 | 31.5 | |
| | | Como espacio personalizado | | | 12.3 | 43.8 | |
| | | En la continuidad escolar | | | 9.6 | 53.4 | |
| | | Les ayuda en la constancia | | | 9.6 | 73.0 | |
| | | En la recuperación del tiempo | | | 5.5 | 78.5 | |
| | | En la organización escolar | | | 4.1 | 82.6 | |
| | No contesta | | | 17.4 | 82.6 | | |
| <i>Total</i> | | | | | 100 | | |

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta.

4.2.1.4 Factores que obstaculizan la escolarización del sujeto y su influencia en el aprendizaje.

En cuanto a las representaciones de docentes y no docentes acerca de los factores que obstaculizan la escolarización y por ende del aprendizaje, la mayoría de los encuestados señalan, en primer lugar que las obligaciones familiares devenidas de las situación económica influyen mucho (87.7%). Opinan que estas obligaciones les quita tiempo para el estudio (35.6%) , porque afectan directamente en la asistencia (15%) dado que obliga a los estudiantes a priorizar tareas hogareñas o de cuidado por sobre las escolares (13.7%), si bien eso depende de cada persona (10.9%) tener que hacerse cargo de las tareas hogareñas y de tareas de cuidado genera cansancio y este impacta directamente sobre el rendimiento (9.6%). (Ver Tabla 13)

Tabla 13

**Las obligaciones familiares como factor que obstaculiza la escolarización y el aprendizaje.
Distribución porcentual.**

| Factores que Obstaculizan | Rol | Valoración | | | | | Total % |
|--------------------------------------|----------------------------------|------------|------|---|----|------|---------|
| | | M | P | N | NS | NC | |
| <i>Obligaciones familiares</i> | Docentes | 54.8 | 5.5 | - | - | 1.4 | 61.6 |
| | No docentes | 32.9 | 5.5 | - | - | - | 38.4 |
| | <i>Total</i> | 87.7 | 11.0 | - | - | 1.4 | 100 |
| <i>Influyen negativamente porque</i> | Les quita tiempo para el estudio | | | | | 35.6 | 35.6 |
| | Afecta la asistencia | | | | | 15.0 | 50.0 |
| | Priorizan tareas del hogar | | | | | 13.7 | 63.7 |
| | Depende de cada persona | | | | | 10.9 | 74.6 |
| | Genera cansancio | | | | | 9.6 | 85.2 |
| | No contestan | | | | | 15 | 100 |
| <i>Total</i> | | | | | | | 100 |

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta.

El segundo factor que influye negativamente, para más de la mitad de los docentes y no docentes encuestados, es la situación económica familiar de los estudiantes (68.5%) (Ver Tabla 14) Entre las razones que justifican que la situación económica de precariedad en la que se encuentra la familia de los estudiantes influye negativamente en la escolarización porque demanda que los jóvenes tengan que trabajar por ende estudian menos y faltan mucho (32.8%), en segundo lugar porque tienen necesidades básicas que satisfacer (20.5%). En tercer lugar señalan que, en ese contexto, la escuela se transforma en un gasto (20.5%). En cuarto lugar el tener que dejar la escuela por cuestiones económicas afecta la autoestima de los estudiantes y se deprimen (5.5%). Finalmente se señala que, la situación económica de la familia genera más obligaciones familiares como las prácticas de cuidados de hermanos menores, enfermos o ancianos (4.1%). (Véase Apéndice 11).

Tabla 14

Precaria situación económica familiar como factor que obstaculiza la escolarización y el aprendizaje. Distribución porcentual.

| Factores que Obstaculizan | Rol | Valoración | | | | | Total % |
|--------------------------------------|---|------------|------|-----|----|------|---------|
| | | M | P | N | NS | NC | |
| <i>Situación Económica familiar</i> | Docentes | 42.5 | 15.1 | - | - | 4.1 | 61.6 |
| | No docentes | 26 | 8.2 | 1.4 | - | 2.7 | 38.4 |
| | <i>Total</i> | 68.5 | 23.3 | 1.4 | - | 6.8 | 100 |
| <i>Influyen negativamente porque</i> | Tienen que trabajar , estudian menos y faltan | | | | | 32.8 | 32.8 |
| | Tienen necesidades básicas insatisfechas | | | | | 20.5 | 53.3 |
| | La escuela se transforma en gasto | | | | | 20.5 | 73.8 |
| | Afecta la autoestima, se deprimen | | | | | 5.5 | 79.3 |
| | Aumentan las obligaciones familiares | | | | | 4.1 | 82.4 |
| | No contesta | | | | | 17.6 | 100 |
| <i>Total</i> | | | | | | | 100 |

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta.

4.2.1.5 Representaciones acerca del aprendizaje en los estudiantes.

En cuanto a la representación acerca del significado del aprendizaje escolar, las respuestas se pudieron reagrupar en dos categorías para su valoración: Siempre y Ocasionalmente. Los docentes y no docentes coinciden señalar que los estudiantes siempre aprenden nuevos conocimientos (58.9%) y a crecer como personas (57.7%). Asimismo consideran que ocasionalmente aprenden a estudiar (53.4%), a reconocer actos buenos y malos (50%) y a esforzarse para conseguir lo que quieren (49.3%) como se ilustra en la Tabla 15.

Tabla 15**Clasificación de significados del aprendizaje escolar según peso del porcentaje**

| Significados del AE | Valoración | | | |
|---|-------------|-------------|-----|-------|
| | Siempre | A veces | NC | Total |
| Aprenden cosas nuevas | 58.9 | 37.0 | 4.1 | 100 |
| Aprenden a crecer como personas | 57.5 | 37.0 | 5.5 | 100 |
| Aprenden a estudiar | 38.4 | 54.8 | 6.8 | 100 |
| Aprenden a reconocer actos buenos y malos | 42.5 | 50.7 | 6.8 | 100 |
| Aprenden a esforzarse | 46.6 | 49.3 | 4.1 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

La representación que docentes y no docentes tienen acerca del aprendizaje de nuevos conocimientos parece estar más asociada a la función de la escuela que a la atribución de sentido por parte de los estudiantes. Para éstos, el aprender, pareciera estar asociado al crecer como personas como función secundaria de la escuela como espacio de identificación, construcción de subjetividades y matriz de sentidos.

4.2.1.6 Espacios de aprendizaje.

La pregunta acerca de la valoración por parte de los estudiantes de diversos espacios de aprendizaje, tuvo por finalidad explorar las representaciones que los educadores tienen sobre los espacios de referencia de los estudiantes. Se valoraron tres espacios de aprendizaje formal, informal y de participación. El espacio de aprendizaje formal más valorado fue la escuela (87.7%) seguido por el Apoyo Escolar (65.8%). En el espacio informal, el grupo de amigos fue muy valorado (87.7%) por sobre el grupo familiar (60.3%), y como espacio de participación los docentes y no docentes valoraron el centro comunitario (61.6%) por sobre el espacio de participación parroquial de los barrios (45.2%) (Ver Tabla 16)

Tabla 16
Clasificación de espacios de aprendizaje según peso de porcentaje.

| Espacios de Aprendizaje | | Valoración | | | Total |
|---------------------------|--------------------|--------------|---------------|------|-------|
| | | Muy Valorado | Poco Valorado | NC | |
| Espacios formales | Escuela | 91.8 | 5.1 | 4.1 | 100 |
| | Apoyo escolar | 65.8 | 26.0 | 8.2 | |
| Espacios informales | Amigos | 87.7 | 9.6 | 2.7 | 100 |
| | Familia | 60.3 | 35.6 | 4.1 | |
| Espacios de participación | Centro comunitario | 61.6 | 28.8 | 9.6 | 100 |
| | Parroquias | 45.2 | 42.5 | 12.3 | |

Fuente: Elaboración propia.

Se observa una coincidencia en este punto entre las representaciones de los docentes y no docentes acerca de las valoraciones de los diversos espacios y los significados que jóvenes y adultos dan a los mismos, informados en la primera parte de éste capítulo.

Todos los encuestados coinciden en afirmar que el significado que los estudiantes dan a la escuela impacta en el aprendizaje. Asimismo coinciden en afirmar que influye mucho y en primer lugar, escuela como lugar donde obtener un título (58.9%). En segundo lugar, la escuela como un lugar donde aprender a crecer como persona (54.8%). En tercer lugar, la escuela como un lugar donde enseñan a ser mejor persona (49.3%).

La representación de la escolarización del joven y adulto como la posibilidad de acceder a un título, y terminar un ciclo, convive con la idea de aprender a ser mejor persona. Esta afirmación coincide con la valoración realizada por los encuestados acerca del motivo por cuales los alumnos adultos reingresan al sistema escolar. Se refuerza la idea de la escuela como institución proveedora de certificación en más de la mitad de los encuestados, así como también un medio que garantiza de la realización personal y movilidad social.

4.2.1.7 Planes a futuro.

En cuanto a la pregunta acerca de los planes a futuro de los estudiantes, docentes y no docentes coinciden en afirmar en primer lugar, que los estudiantes esperan conseguir un trabajo digno (83.5%), seguir estudiando (83.5%) y más de la mitad de los encuestados (61.6%) consideran que los estudiantes esperan conseguir un trabajo y salir del barrio. (Ver Tabla 17).

Tabla 17

Clasificación de los planes a futuro según peso de porcentaje.

| Planes a futuro | Rol | Valoración | | | Totales % |
|--|-------------|------------|------------|------|--------------|
| | | Acuerdo | Desacuerdo | NC | |
| <i>Conseguir un trabajo digno</i> | Docentes | 52.0 | - | 9.6 | 61.6 |
| | No docentes | 31.7 | 4.1 | 2.7 | 38.4 |
| <i>Seguir estudiando</i> | Docentes | 48.0 | 1.4 | 12.3 | 61.6 |
| | No docentes | 35.6 | 1.4 | 1.4 | 38.4 |
| <i>Conseguir un trabajo y salir del barrio</i> | Docentes | 39.7 | 6.8 | 15.1 | 61.6 |
| | No docentes | 21.9 | 12.3 | 4.1 | 38.4 |

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta.

En cuanto al desacuerdo manifestado ante la afirmación que jóvenes y adultos tienen la expectativa de conseguir un trabajo digno y salir del barrio se infiere que esta negativa puede estar relacionada con las perspectivas político-pedagógicas de las diversas propuestas educativas presentes en los territorios.

Hasta aquí se han presentado los resultados obtenidos a partir del análisis descriptivo de los datos estadísticos, se evidencian ciertas convergencias y divergencias en relación con las representaciones acerca del aprendizaje escolar de los estudiantes entrevistados. En el siguiente punto se presenta la integración de datos a partir de la triangulación de métodos.

4.2.2 Síntesis de los resultados

La RSAE es altamente valorada por los encuestados. En cuanto al significado que los estudiantes dan al aprendizaje escolar: el 58.9% considera que siempre aprenden cosas nuevas y un 57.5% opina que el significado más importante refiere a que aprenden a crecer como personas.

Entre los motivos de reingreso el 85 % opina que es para obtener una mejor calidad de vida; y para el 53.4% para obtener un certificado de estudios que le permita trabajar y acceder a una mejor calidad de vida; y 98% de los participantes opina que reingresar a la escuela para ayudar a otros padres, hermanos o hijos, no es un motivo suficiente.

Para 92% del personal encuestado la escuela es el espacio formal de aprendizaje más valorado, asimismo se la considera como el lugar donde se tramita un título (59%) para conseguir un trabajo digno (83.5%). Asimismo el 95% de los encuestados opinan que los estudiantes planean conseguir un trabajo aunque, se observan variaciones en cuanto a si la finalidad es permanecer o salir del barrio.

Entre los factores que facilitan la escolarización que influyen en el aprendizaje el 89% de los encuestados opina que la imagen positiva de sí mismo así como el vínculo con los profesores (74%) y compañeros (73%) así como la responsabilidad ante la tarea escolar (72%).

Se observa que la colaboración de los docentes en relación con las ayudas para mejorar el rendimiento de los alumnos es baja (38.4%). Solo un tercio de los encuestados dicen colaborar mucho en la actividad educativa de los estudiantes. Aunque se manifiesta una alta valoración (71.2%) hacia los apoyos escolares extra áulicos. Casi todos valoran el apoyo escolar, algunos opinan que influye mucho en el aprendizaje en tanto que «refuerza contenidos» (31.5%). Los docentes y no docentes consideran que sus alumnos participan de los apoyos escolares. El 79% considera que los estudiantes participan en ellos en la escuela (35%) y para áreas específicas (26%).

El 90% del personal opina que los apoyos escolares (dentro o fuera de la escuela) ejercen mucha influencia sobre el aprendizaje.

Entre los factores que obstaculizan la escolarización y el aprendizaje: 87.7% de los docentes y no docentes opina que las obligaciones familiares derivadas de la situación económica dificultan la escolarización y el aprendizaje porque se priorizan tareas domésticas por sobre las tareas escolares. Mientras que para un 68.5% la situación económica

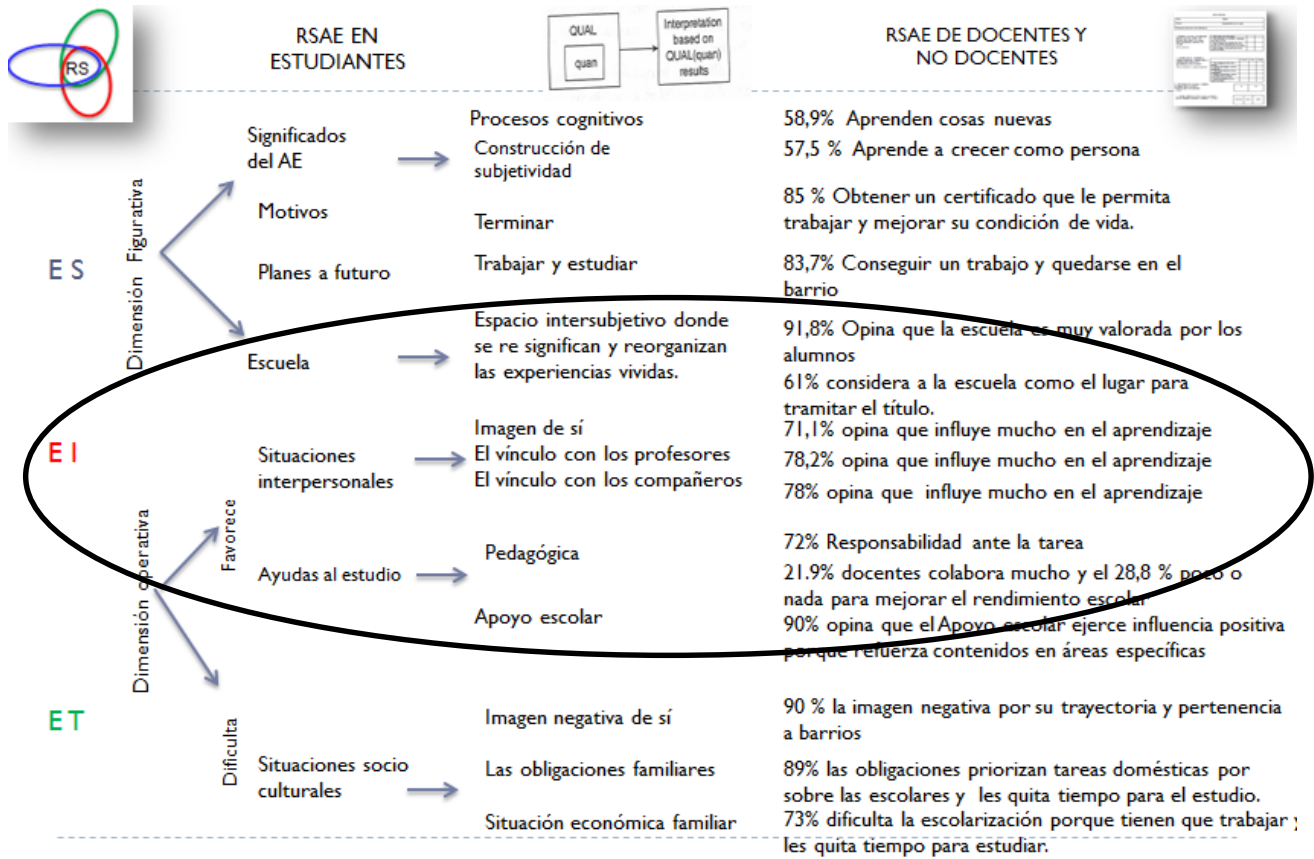
4.3 Análisis integrado de los resultados basados en el enfoque dominante. Triangulación de métodos

Para la integración de los resultados obtenidos por distintos métodos se elaboró una tabla de comparación de contenidos integrando las categorías emergentes obtenidas en la Etapa 1 con los resultados de la Etapa 2 por encuesta.

Ello posibilitó visibilizar aspectos convergentes y divergentes en cuanto a la dimensión figurativa y operativa de las RS. del Aprendizaje Escolar como se observa en el Gráfico 4.

Gráfico 4

Integración de datos a partir de diferentes métodos



Fuente: Elaboración propia

El gráfico precedente, permite reconocer que las divergencias en el modo de pensar el aprendizaje en la escuela entre los participantes, se focalizan en el espacio interpersonal tanto en la dimensión figurativa como operativa.

Es importante recordar en este momento que la escuela secundaria, de la modalidad de educación permanente, en los barrios precarios de la ciudad, es un fenómeno nuevo.

En este sentido se aprecia una **convergencia en las representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar, las motivaciones y los proyectos a futuro** de los estudiantes por

parte de los participantes del estudio. También se observan convergencias acerca de los factores transubjetivos que dificultan tanto la escolarización como el aprendizaje escolar.

Entre las divergencias más significativas se destacan **la representación acerca de escuela**. La misma se constituye en una imagen identitaria de gran fuerza simbólica y profunda significatividad para los estudiantes entrevistados. Dado el contexto sociocultural de los barrios precarios, la escuela se instituye como espacio cultural desde el que es posible releer las historias personales con otras miradas que posibilitan construir escenarios existenciales alternativos. Para los estudiantes la escuela es una oportunidad. Es el lugar donde se le proponen valores, otras maneras de vincularse, donde aprenden diversos contenidos, los del currículo oficial y los del currículo oculto y aprenden a proyectarse. Aquí la situación existencial de los estudiantes jóvenes y adultos, marca una diferencia sustancial con otros jóvenes de otros contextos socioculturales y en otras situaciones existenciales. La escuela, como último eslabón de una cadena de segmentación y segregación se convierte para estos estudiantes en la última plataforma de despliegue para potenciales proyectos a futuro.

Entre docentes y no docentes, el significado que le atribuyen a la escuela es de tipo tradicional e instrumental dado que considera que los estudiantes valoran la escuela porque les tramita una certificación que les habilita para la inserción laboral.

Esta divergencia entre los modos de pensar la escuela como lugar de aprendizaje pone en evidencia el desencuentro generacional, sociocultural y contextual entre los participantes de la investigación. Esta construcción reclama un análisis crítico que posibilite la reconstrucción de una visión más compleja que integre y supere ambas atribuciones a partir de las situaciones existenciales y contextuales de los estudiantes.

Otra divergencia significativa se observa en el **modo de pensar las ayudas al estudio**. En primer lugar hay convergencia en la valoración de la proximidad afectivo-pedagógica entre docentes-alumnos de la modalidad. Esto pone en evidencia un modo de pensar que valora los vínculos como parte necesaria de contención para el aprendizaje académico. Aunque se identifica un modo de pensar que descalifica lo pedagógico como medio para la cualificación de los

aprendizajes expresado en la escasa participación de los docentes en la mejora del rendimiento de los estudiantes y la sobrevaloración de los apoyos escolares extra áulicos, tanto desarrollados por las propuestas educativas en contraturno como los ofrecidos por diversas organizaciones de la sociedad civil. Este tipo de pensamiento pone en evidencia el descentramiento de la función pedagógica del docente, de educación secundaria de la modalidad de permanente en espacios alternativos al escolar, animados en muchos casos por voluntarios, no siempre cualificados en procedimientos pedagógicos, tendientes a reforzar lo enseñado en el aula independientemente de los procesos de aprendizaje y del desarrollo de las capacidades de los estudiantes.

Esta situación genera nuevos desafíos, dado que la escuela secundaria de la modalidad educación permanente, debe garantizar pedagógicamente el pasaje del joven y adulto como sujeto de aprendizaje a la del joven y adulto que tiene un contexto adverso falto de oportunidades laborales, sociales no siempre coincidentes con el patrón del alumno esperado por parte de los docentes como puede observarse en el Gráfico 6.

En síntesis, lo que se observa es que en el discurso de los participantes confluyen representaciones hegemónicas con concepciones diferenciadas siendo de carácter tradicional para un grupo de sujetos y renovada para otros.

Entre las renovadas emergen el modo de entender la escuela y el sistema de ayuda requerido para desarrollar el proyecto personal por parte de los estudiantes y entre las representaciones hegemónicas de carácter tradicional se encuentran el modo de entender el aprendizaje, las motivaciones y los proyectos a futuro así como las dimensiones socioculturales que dificultan y el aprendizaje escolar como proceso de adquisición de saberes que acreditan conocimientos que son certificados por la institución.

Estas representaciones tienen implicancias y repercusiones en la psicopedagogía aplicada a este grupo social, como se desarrollará en el próximo capítulo.

Capítulo V: Discusión, Conclusiones y Recomendaciones

En el presente trabajo tuvo como objeto de estudio las RS acerca del aprendizaje escolar en estudiantes, docentes y no docentes de la modalidad de Educación Permanente.

El propósito del estudio cualitativo reportado consistió en hacer visible las representaciones sociales del aprendizaje escolar de los jóvenes y adultos que retornan a la escuela secundaria de adultos. Las preguntas de investigación estuvieron orientadas a explorar el pensamiento cotidiano (Wagner, Hayes, y Flores Palacios, 2011) de los participantes acerca del aprendizaje escolar, su organización, estructura y funcionamiento desde la Teoría de las Representaciones Sociales.

Los hallazgos obtenidos en el presente trabajo permiten aportar evidencia acerca de la bidimensionalidad del sistema sociocognitivo (figurativo-operativa).

La dimensión simbólica o figurativa pone en juego significaciones, creencias y expectativas acerca del aprendizaje derivadas del proceso de escolarización favoreciendo la promoción del sujeto. Para que ello se concrete, los sujetos requieren de una dimensión operativa que, reconociendo las dificultades que obstaculizan, genera un sistema de ayudas que sostiene y facilita el logro de metas y expectativas escolares.

La dimensión práctica acompaña la decisión de los jóvenes y adultos entrevistados en dos planos. Por un lado, el sistema de ayudas que facilita el cumplimiento de las metas. Por otro, la racionalidad práctica que se despliega por lo menos en tres ámbitos: en una racionalidad moralizante expresada por los jóvenes y adultos en términos de “acá aprendes lo que está bien y mal”; en un conocimiento de procedimientos expresado en términos de “te enseñan a hacer bien las cosas”, y finalmente en la capacidad reflexiva, también llamada autoconciencia, como esa capacidad de decirse a sí, en vos alta, y en presencia de otro, aquello que necesita ser orientado y asumido, que se expresa como “acá te escuchan”. Este ser escuchado se constituye en un factor clave de revisión y construcción de la propia identidad.

Dicho sistema sociocognitivo ejerce las funciones de integración o familiaridad con lo desconocido, así como también sirve de justificación y orientación del comportamiento a la acción.

Los resultados del presente estudio permiten afirmar que la RS acerca del AE es una **representación hegemónica**, esto significa que se presenta de manera uniforme y cuentan con un alto grado de consenso entre los miembros del grupo aunque con diferentes concepciones las misma tienen asociadas un modo de ver al sujeto (Véase Apéndice 12). Para los estudiantes, la RS del AE, se identifica con *concepción renovada* del aprendizaje, según los datos analizados por Carvalho y Andrade (2013) y presentados en los antecedentes del presente estudio. Esta se identifica en el discurso de los jóvenes y adultos, por los siguientes indicadores: “aprender cosas nuevas”, “la forma de aprender”, “la forma de enseñar”, “como te tratan” y el reconocimiento de que se aprende en diversas situaciones y espacios y es fundamental para la construcción de su subjetividad.. Retornar a la escuela para seguir aprendiendo lleva implícitas las expectativas abrir la cabeza, crecer como persona y ser alguien, así como también metas a corto plazo, como terminar y a largo plazo tales como seguir estudiando, trabajar y mejorar la calidad de vida. Este pensamiento cotidiano de los jóvenes y adultos entrevistados permite valorar su esfuerzo como empeño por conseguir una vida mejor. La noción de sujeto implícito en esta representación alude a un sujeto activo

Mientras que para los docentes y no docentes, las RS del AE, aluden a una *concepción tradicional* según Carvalho y Andrade (2013) donde el aprendizaje se asocia a la adquisición de conocimientos, responsabilidad en la tarea y certificación de estudios. La noción de sujeto implícita en esta representación es la de un sujeto pasivo, víctima de la sociedad y de las situaciones del contexto ante el cual la escuela debe responder normatizando su desempeño.

En síntesis, se puede afirmar que existe una representación hegemónica acerca del aprendizaje escolar aunque se diferencian en el modo de entender el aprendizaje ya sea desde una visión tradicional o renovada, según los participantes.

En cuanto a los motivos y planes a futuro, los hallazgos realizados por Aisenson y sus colaboradores (2010) coinciden con los datos empíricos obtenidos mediante las entrevistas

donde se observó que los estudiantes pretenden terminar la escuela y tienen expectativas en cuanto a su futuro.

Para Aisenson et al (2012) el sentido que los estudiantes atribuyen al futuro se configura en el espacio de subjetivación que implica una construcción identitaria que enfatiza a la escuela como espacio de frontera donde el aprendizaje, como condición de posibilidad, favorece los procesos entre el ser alguien - no ser alguien, entre comprender – no comprender, entre progresar o no progresar. Los datos empíricos obtenidos en el presente trabajo permiten afirmar la escuela es un lugar simbólico privilegiado para los estudiantes entrevistados, coincidiendo así con la afirmaciones de Aisenson.

Como se expuso en el capítulo I (Ver Antecedentes) entre los factores más influyente en la terminalidad de los estudios secundarios se encuentran, según Nóbile (2011, 2014) y Ziegler y Nóbile (2012) es el tipo propuesta de educativa o llamado “formato escolar”. Así como también la calidad del trato de los profesores basado en la confianza, tal como fue estudiado por Nóbile en las Escuelas de Reingreso (2011, 2014), las actitudes y la dinámica relacional (Martínez Divone y González Pons, 2010) y la ayuda pedagógica (Salazar y Marqués, 2012), constituyen factores significativos para el aprendizaje escolar de los estudiantes jóvenes y adultos. También juegan un papel importante la relación entre pares como apoyo para la continuidad y el esfuerzo. Los datos empíricos obtenidos en el presente trabajo coinciden con estas afirmaciones relevadas de trabajos precedentes.

En cuanto a las redes de apoyo, existe abundante bibliografía que reconoce la importancia de la familia en la terminalidad de los estudios, así como también la presencia de diversas entidades que trabajan para modificar la situación de las personas de los barrio, el ambiente sociocultural y el contexto de vulnerabilidad por pobreza (Espinosa Díaz, Castillo, González Fiegehen, y Santa Cruz, 2014). Estas entidades inciden de manera diversa sobre los sujetos y por ende sobre el proceso de escolarización y aprendizaje (Lépore, Lépore, Mitchell, Macció y Rivero, 2012).

En cuanto las ayudas al estudio, tanto pedagógicas, entendidas como la colaboración de los docentes en la tarea escolar, como los apoyos escolares extra-áulicos, dentro o fuera de la

escuela son muy valorados por los docentes y no docentes pero no se cuestiona la dificultad pedagógica dentro del aula, tal como sostienen Benítez y Borzone (2012).

La heterogeneidad en la formación de los docentes y no docentes de la modalidad de Educación Permanente ha de ser un punto importante a tener en cuenta en la influencia pedagógica en la retención y terminalidad de los estudiantes. Fernández Prieto y Valverde afirma que “No existe un especialista en educación de adultos, sino que existen múltiples profesionales que deben especializarse para una práctica de una formación de personas adultas” (1995, p.100).

Para la especialización en dichas prácticas se previeron en la Ciudad de Buenos Aires, instancias de capacitación en la modalidad a través de la Resolución 361/11 que propusieron una Especialización Superior en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, con el objetivo de que los educadores adquieran herramientas para comprender la realidad del sujeto, actualizar la formación a fin de orientar procesos de aprendizaje y adquirir herramientas pedagógico- didácticos específicas para la modalidad, la situación y el contexto. No se encontraron hasta el momento datos oficiales acerca del desarrollo y efectividad de dicha propuesta.

La heterogeneidad, como rasgo distintivo de la formación docente de la Modalidad de Educación Permanente, se extiende también hacia las ofertas educativas de la ciudad de Buenos Aires. En el presente trabajo se relevaron datos de seis formatos educativos cuyos proyectos, propuestas político-pedagógica y pedagógico-didácticas, difieren entre sí. La heterogeneidad, como estilo (Blazich, Gómez Vallejos, Guarino, y Pujalte Ibarra, 2010), resalta la existencia de diferentes concepciones del fenómeno educativo, con diferentes metodologías de abordaje según el nivel que tienen sus impacto en el proceso de aprendizaje y su calidad.

Visibilizar las representaciones que tienen los docentes y no docentes acerca del aprendizaje escolar de sus alumnos, implica según Blazich (2010) “una aproximación interpretativa que realizan éstos de la realidad de sus alumnos y alumnas y sus características definitorias” (Blazich et al 2010, p.1) lo que posibilita un análisis crítico para su modificación y la revisión de sus implicancias pedagógico-didácticas.

Carvalho y Andrade (2013) afirman en su investigación de las diferentes concepciones ligadas a la representación del aprendizaje escolar está asociada a diversas maneras de ver el

mundo, el hombre y de representarlo. Prueba de ello son diferentes modos de entender al sujeto surgidos en el presente estudio. En el análisis de las preguntas abiertas del cuestionario se identificaron cuatro significados acerca del sujeto de aprendizaje implícito en las prácticas discursivas: 1) alude a los jóvenes y adultos como víctimas de las condiciones personales, familiares y sociales; 2) considera al sujeto como víctima de las políticas socioeducativas; 3) considera al sujeto de aprendizaje como alguien a quien hay que proteger y contener; 4) y finalmente, se enuncia un significado con menor cantidad de menciones que recupera una mirada valorativa de los jóvenes y adultos (Facciola, 2015). Estos hallazgos coinciden también con los trabajos realizados en Educación Permanente por Brusilovsky y Cabrera (2005), Arroyo y Nóbile (2008) y Fiabane Salas y Yañez Oyarzún (2008) quienes estudiaron las percepciones de los docentes sobre los sujetos de aprendizaje en diversas propuestas de educación media de jóvenes y adultos.

Las representaciones que los docentes tienen sobre el sujeto de aprendizaje adulto pueden sintetizarse en dos miradas predominantes, la primera considera al sujeto de aprendizaje joven y adulto como un sujeto pasivo, “víctima de las influencias del entorno que afectan el aprendizaje”. Este hallazgo coincide con los datos aportados por las autoras anteriormente citadas. La segunda, más incipiente, recupera el valor de algunos sujetos como activos ante el entorno que tiene voluntad, motivación y condiciones de organización favorable para la escolarización, es visto como alguien que intenta sobreponerse a los condicionantes ambientales por la voluntad, y el esfuerzo.

Ésta última visión del sujeto que retorna a la escuela (Guerrero Salinas, 2006), está atravesado de experiencias que provocan fuertes modificaciones que los obliga a cambiar el curso de sus vidas y a encontrar nuevos sentidos para sus existencias: “Pasé varios años en consumo. Estuve internada y cuando salí pensé: ¡Tengo que hacer algo por mí y por mis hijos! Se puso el colegio y quise estudiar para ser algo por mí” (Testimonio de una de las entrevistadas, 27 años). Para Dubet “no es solo que los débiles estén excluidos, sino que son destruidos, no logran comprender lo que les sucede” (Dubet, 2010, p. 229).

Es por ello que para éstos jóvenes y adultos, la escuela, se constituye en un espacio de vida propicio para establecer relaciones e interacciones con otros y es el lugar donde se gestionan problemáticas y proyectos y se construyen nuevos sentidos en esta etapa de la vida. La significatividad, como instancia intersubjetiva, se juega en el plano de subjetivación a partir de la experiencia vivida del ser escuchado lo que posibilita “la reflexividad sobre sí mismo, sobre su vida, sobre su futuro” (Estrada Ruiz, 2014, p. 449).

Las expectativas de docentes y no docentes en cuanto al cumplimiento del patrón de alumno esperado, responden a la representación hegemónica de tipo tradicional que no tiene en cuenta la situación ni el contexto de los estudiantes que está asociada a la desafiliación institucional como dice Estrada Ruiz (2014).

También se evidencia una representación hegemónica en la identificación de factores sociales, económicos y culturales intervinientes que obstaculizan el proceso de escolarización y por ende de los aprendizajes.

Hasta aquí hemos intentado dar respuesta a las preguntas problema de investigación a partir de los datos empíricos obtenidos en confrontación con los antecedentes.

Por lo anteriormente dicho **se concluye** que la RSAE es una representación hegemónica para todos los estudiantes, jóvenes y adultos de una edad promedio de 19 años que optan por retornar a la escuela sostenidos por sus familias. Al igual que sus padres y madres, tienen niveles educativos de riesgo y bajos niveles de ocupación, pudiendo acceder a trabajos precarios y de baja remuneración sin beneficios sociales, al igual que sus padres y madres.

A pesar de provenir de niveles socioeconómicos bajos, éstos jóvenes y adultos, mayoritariamente argentinos, quieren cumplir sus metas y realizar proyectos a futuro, así como también sus derechos.

Son estudiantes con trayectorias vulneradas, discontinuas, incompletas, que reclaman la contención por un lado de padres y madres para hacer frente al esfuerzo de volver a la escuela, por otro requieren de la contención pedagógica y el afecto de docentes y no docentes que le

faciliten el retorno, la estadía y el egreso. Así como también de los apoyos sociales en sus diversas formas y actores.

Las expectativas, de otros futuros posibles, están en permanente tensión con las dificultades económicas por las que atraviesan ellos y sus familias, teniendo que reorganizarse para asumir los cuidados hogareños y las obligaciones familiares que muchas están por encima de las obligaciones escolares. Y no siempre la tensión se resuelve por el beneficio de ir a la escuela y terminar abandonando los estudios como lo confirman las encuestas y censos nacionales.

Los docentes y no docentes que secundan la tarea escolar de los jóvenes y adultos son al mismo tiempo, jóvenes y adultos con niveles educativos completos (secundarios, terciarios y universitarios) lo que los constituye en modelos de identificación.

Todos los participantes de la encuesta tienen experiencia en la modalidad de adultos, aproximadamente de diez años, pero no han adquirido capacitación específica para desempeñarse en la modalidad.

Los docentes y no docentes identifican claramente los factores sociales que dificultan y los que facilitan el aprendizaje, y especialmente reconocen las consecuencias prácticas que tienen para los aprendizajes escolares.

Estiman a los alumnos y tienen una mirada sobre ellos que condicionan sus prácticas. En el relevamiento de las preguntas abiertas se analizaron semánticamente los presupuestos de noción de sujeto subyacente en las respuestas y permitió identificar dos miradas hacia los sujetos de aprendizaje jóvenes y adultos: una que considera a jóvenes y adultos víctima de las situaciones escolares, familiares y económicas. Otra la que considera sujeto joven y adulto como un posible actor del cambio para su propia vida, al intentar tener un futuro distinto al de sus padres.

En estos implícitos, o representaciones del sujeto de aprendizaje, desde donde interpretan al estudiante joven y adulto, habilitan prácticas que ponen en juego de procesos de subjetivación. Esta polarización de miradas reclama su concientización y la revisión de prácticas que pierden de vista la voz de los actores del aprendizaje.

En el grupo social estudiado se identificaron dos tipos de concepciones psicosociales diferenciadas asociadas a la RSAE:

1. Una tipo renovada, asociado a una visión de sujeto activo que enfrenta y se sobrepone a las situaciones que les toca vivir , que concibe a la escuela como un lugar de alto valor simbólico que posibilita la reconfiguración de la identidad social
2. Una tipo tradicional asociada a una noción de sujeto pasivo víctima de la situación que le toca vivir. La escuela es el espacio cultural normativo al que debe adaptarse a partir del esfuerzo sostenido y debe cumplir con las expectativas del patrón del alumno esperado a un sistema de apoyos necesarios para poder lograr sus metas.

Este modo de pensar el aprendizaje tiene implicancias y repercusiones para la psicopedagogía aplicada al grupo social estudiado que se pueden sintetizar en lo se da en llamar un triple debate epistemológico:

- 1.1 En primer lugar hacia el interior de la disciplina dado que surge la necesidad de avanzar en el diálogo interdisciplinar con las Ciencias Sociales dada la complejidad del fenómeno de la pobreza y su impacto en diversos grupos sociales.
- 1.2 En segundo lugar hacia el interior de la práctica profesional de la psicopedagogía: donde se dan las tensiones correspondientes a los modelos de formación profesional, generalmente vinculados al Modelo médico, con el campo educativo y la dimensión socio comunitarias. Si bien se ha estudiado extensamente el impacto que la pobreza tiene sobre el desarrollo cognitivo de los sujetos, es necesario avanzar en el estudio y la revisión de prácticas educativas, centradas en el aprendizaje, tendientes a disminuir el abandono y garantizar la retención y mejorar la calidad de los aprendizajes teniendo en cuenta las representaciones vigentes.
- 1.3 En tercer lugar hacia la construcción de un Modelo de Intervención Psicopedagógica Multidimensional para el grupo social estudiado, dado que reclama la atención a diversos niveles: a) la atención educativa a sujetos en situación educativa de riesgo,

b) orientación pedagógica situada y contextualizada a docentes y no docentes, y c) estrategias de gestión educativa articuladas con las organizaciones de la comunidad para superar el riesgo social.

Se recomienda

- Ampliar la muestra para profundizar en los resultados obtenidos.
- Estudiar la relación entre los diseños pedagógico-didácticas de las diversas ofertas educativas de la modalidad de Educación Permanente y el rendimiento académico;
- Estudiar la relación entre diseños pedagógicos-didácticos y calidad de los aprendizajes.
- Investigar acerca del impacto de los apoyos escolares extra áulicos en el aprendizaje escolar.
- Desarrollar programas de formación para docentes y psicopedagogos desde la formación situada orientada a la promoción humana de los estudiantes jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo de la modalidad de educación permanente, orientado al desarrollo de las capacidades y las competencias sociales necesarias para el cambio así como también hacia la calidad de los aprendizajes.

Referencias bibliográficas

Abric, J. (2001). *Prácticas Sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

- Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y Desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Acín, A. (2013). *La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Facultad de Pedagogía. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Aguirre García, J., & Jaramillo Echeverri, L. (2006). El Otro en Lévinas: una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 4, (2), 2-17.
- Aisenson, D; Aisenson, G; Alonso, D; Batlle, S; Davidzon, S; Legaspi, L; Monedero, F; Nicotra, D; Valenzuela, V y Vidondo, M (2007). De la Orientación Vocacional a la Psicología de la Orientación. Desarrollo de una línea de investigación a lo largo de cinco estudios. En Aisenson, D, Castorina, J.A; Elichiry, N & Lenzi, A. *Aprendizaje, Sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educativa* (pp.43-65). Buenos Aires: Noveduc.
- Aisenson, G; Legaspi, L; Valenzuela, V; Duro, L; De Marco, M; Moulia, L; Del Re, V; Bailac, K; Suescún, J. (2012). Las anticipaciones de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa. *Anuario de Investigaciones V. XVIII*, 143-152.
- Aisenson, G; Valenzuela, V; Celeiro, R; Bailac, K; Legaspi, L. (2010). El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente. *Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires*, 109-119.
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para la discusión*. Costa Rica: FLACSO.
- Areal, S., & Terzibachian, M. F. (2012). La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina. Exigiendo educación , redefiniendo lo público. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17, (53), 513-532.
- Argumedo, M. (2006). ¿Cómo ven su tarea los docentes de las escuelas para jóvenes y adultos? *Ponencia en V Jornadas de Investigación en Educación. "Educación y perspectivas: Contribuciones teóricas y metodológicas en debate"*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Mimeo.
- Arroyo, M., & Nobile, M. (10 al 12 de diciembre de 2008). *Volver a la escuela: Las percepciones sobre los jóvenes como condición de posibilidad de la inclusión educativa*. Obtenido de V Jornada de Sociología UNLP: <http://www.aacademica.com/000-096/23/390.pdf>
- Arrue, S., & Pastor, Z. (2001). Representación social de la escuela en jóvenes urbanos desescolarizados. *Ultima década (1) CIDPA, Viña del Mar*, 53-72.
- Banch, M.A (1986) El concepto de Representación Social: análisis comparativo. *Revista Costarricense de Psicología* 8-9, 27-40.
- Beech, J., & Larrondo, M. (12-14 de Septiembre de 2007). *La inclusión educativa en la Argentina de hoy: definiciones, logros y desafíos futuros*. Obtenido de UNESCO: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/argentina_inclusion_07.pdf.

- Belanger, P. (2012). Educación permanente: La dialéctica de las educaciones permanentes. *Revista del IICE (31)*, 12-36.
- Benítez, M E; Borzone, A M. (2012). Estrategias de lectura y escritura en jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización. *Revista del IICE (31)*, 117-134.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Bernal, M. P. (mayo de 2013). Un estudio acerca de las intervenciones psicopedagógicas en escuelas medias de reingreso con jóvenes en segunda oportunidad educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Universidad Católica Argentina - Trabajo Final de Licenciatura*. Ciudad de Buenos Aires.
- Blanco, C. (2011). *Encuesta y estadística. Métodos de Investigación Cuantitativa en Ciencias Sociales y Comunicación*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, (3), 1-15.
- Blazich, G., Gómez Vallejos, L., Guarino, G., & Pujalte Ibarra, P. (2010). Alfabetización y Educación de Adultos. *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos*, 1-10. Buenos Aires, República Argentina, 13,14 y 15 de septiembre de 2010.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Obtenido de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Brusilovsky, S., & Cabrera, M. E. (2005). Cultura escolar en Educación Media para Adultos. Una tipología de sus orientaciones. *Convergencias UAEM México*, 277-311.
- Brusilovsky, S; Cabrera, ME; Kloberdanz, C. (2010). Contención: una función asignada a la escuela de adultos. *Revista Iberoamericana de Adultos Año 32 (1)*.
- Brusilovsky. (2006). *Educación escolar de adultos. Identidad en construcción*. Ciudad de Buenos Aires: NOVEDUC.
- Calvo, G. (2009). La inclusión social de los jóvenes a través de la educación . *Tendencias en Foco (11)*, 1-9.
- Cámara de Diputados y Senadores de la Nación. (2006). Ley de Educación Nacional N° 26026. Buenos Aires, Argentina.
- Carvalho, W., & Andrade, M. (2013). Social representations formulated by high school students. *Estudios de Psicología Campinas 30 (1)*, 29-37.
- Castorina, J. (2006). Las RS y su horizonte ideológico: una relación problemática. *Boletín de Psicología (86)*, 7-25.
- (2008) El impacto de las RS en la Psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. *Revista Cadernos de Pesquisa*, 38, (135), 757-776.

- Cejudo Córdoba, R. (2006). Desarrollo humano y Capacidades . Aplicación de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a Educación. *Revista española de pedagogía LXIV,(234)*, Mayo-Agosto, 365-380.
- Chaves, M., & Vecino, L. (2012). Tensiones sobre las representaciones sociales de los y las jóvenes de sectores populares sobre la escuela. *Revista argentina de Estudios de Juventud 1, (6)*.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 131-142.
- Consejo Federal de Educación . (2009). RM.87/09 EPJA - Documento base. Buenos Aires: Argentina. Obtenido de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/87-09-anexo01.pdf>.
- Consejo Federal de Educación. (Septiembre de 2010). Resolución N°118/10. Buenos Aires, Argentina: Boletín Oficial. Obtenido de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento base.
- Cragolino, E., & Lorenzatti, M. (2012). La situación educativa de jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba. *Cuaderno de Educación (1)*.
- Crego, M., & González, F. (2015). Las huellas de la experiencia: El Plan FinES2, jóvenes , educación y trabajo. En P. Martinis, & P. Redondo, *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas* , 95-113. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Decreto 408 de 2004 Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Deporte, M. E. (2012). *Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado*. Obtenido de Educación inclusiva. Iguales en la diversidad. Alumnos vulnerables. Barreras. El Index.: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/indice.htm>
- Deschamps, J., & Moliner, P. (2011). A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais. *Revista Diálogos Educativos Curitiba 11, (33)*, 603-607.
- Díaz de Rada, V. (2001). *Diseño y elaboración de cuestionarios para la investigación comercial*. Madrid: ESIC Editorial.
- Di Prieto, S; Tófolo, A; Medela, P.; Pitton, E. (2014) La oferta de educación primaria y la trayectoria de los estudiantes en Ciudad de Buenos Aires: logros de la última década y persistencia de las desigualdades. *Revista Población de Buenos Aires 11, (19)*, pp.7-27 . Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/740/74030548001.pdf>
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la Experiencia*. Madrid: Debate Social. Coedición de Editorial Complutense y el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Duro, E. (2005). Adolescencia y políticas públicas. De la invisibilidad a la necesaria centralidad. En M. (. Krichedky, *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*, (pp.19-45). Buenos Aires: NOVEDUC - UNICEF.
- Duro; Contreras, Volpi. (2010). La enseñanza secundaria en la región: Logros y desafíos. En E. Duro, *La escuela secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*, (pp.10-23). Buenos Aires: UNICEF.

- Duschatzky, S. (2005). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- Duveen, G., & Lloyd, B. (2008). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En J. Castorina, *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, 29-39. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Elichiry, N., & Regatky, M. (2010). Aprendizaje situado: nuevas instancias de formación escolar y procesos de sentido. *II Congreso Internacional de Investigación y prácticas profesionales en Psicología; XVII Jornadas de investigación ; VI Encuentro de investigadores de Psicología de Mercosur*. Buenos Aires: Facultad de Psicología Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Elichiry, N.; Regatky, M.; Sánchez, A. (2016) Aprendizaje situado e intersubjetividad: reflexiones acerca de actividades tutoriales e el primer tramo de la Universidad. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIII Jornadas de Investigación. Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Escobar Pérez, J., & Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y Juicio de experto: una aproximación a su utilización. *Avances en medición (6)*, 27-36.
- Escribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Espinosa Díaz, O., Castillo, D., González Fiegehen, L., & Santa Cruz, J. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas 13(3)*, 69-81.
- Estrada Ruiz, M. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa 19 (61)*, 431-453.
- Estrada Saavedra, M. (2000). La vida y el mundo: distinción conceptual entre mundo de vida y vida cotidiana. *Sociológica Año 15 (43)*, 103-115.
- Facciola, M; Aguilar Rivera, MC. (2015). La carpeta escolar: muestrario de actividades y espejo del esfuerzo asociado a los aprendizajes escolares en Jóvenes y Adultos. *Revista de Psicología 11*, 31-43.
- Farr, R. (2008). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En J. Castorina, *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp.153-175). Buenos Aires: Gedisa.
- Fernández Aguerre, T. (2004). De las escuelas eficaces a las reformas educativas de segunda generación . *Estudios sociológicos XXII, (2)*, mayo-agosto, 377-408.
- Fernández Prieto, M; Valverde Berroco, J. (1995). Perfil actitudinal del educador de adultos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (22)*, 99-106.
- Fiabane-Salas, & Yañez-Oyarzún. (2008). Rol docente en contextos vulnerables. Construcción de subjetividades. *Docencia, (35)*, 86-90.
- Filidoro, N. (2004). *Psicopedagogía: Conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires: Biblos.
- Finnengan, F. (2012). ¿El carro antes que el caballo? Reflexiones sobre algunas demandas y condiciones en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos. En F. Finnengan, M. Di Piero, M. Gómez, E. Levy, N. Michi, M. Montesinos, M. d. Lorenzatti, *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (pp. 21-41). Buenos Aires: Aique.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata S.L.
- Freito, I. (2007). Vulnerabilidad. *An. Sist. Sanit. Navarra 30, Suplemento 3*, 7-22.
- Ga Irín Sallan, J., Palmero y Avila, G., & Barrales Villegas, A. (2014). *Universidad y colectivos vulnerables*. México: Ed. del Lirio.
- Gaitán Rossi, P. (2015). Usos y límites de la reflexividad en la obra de Anthony Giddens. *Acta Sociológica 67*, E1- E23.
- Gajardo, M. (1985). Educación de Adultos: de Nairobi a Paris. *Revista Interamericana de Educación de Adultos 8*, 75-92.
- García Martínez, A. (2008 (2)). Identidades y representaciones sociales: la construcción de las minorías. *Nomadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*.
- Gorostiaga, J. (s/r). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencias Políticas, 21 (1)* 141-159.
- Guerrero Salinas, M. E. (2006). Un punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa 11 (29)*, 483-507.
- Gutierrez Vidrio, S. (2006) Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva. *Revista Cultura y Discurso 17*, 231-256.
- Heredia, L. (2009). Identidad Social y Fragmentación Identitaria. En A. Correa, *La fase borrosa de las representaciones sociales. Lecturas del campo representacional en torno al trabajo en la Villa* (pp.289-306). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, O. (2010). El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista Mexicana de investigación educativa 15, (46)*, 945-967.
- Hidalgo, L. (2005). Recuperado el 8 de diciembre de 2015, de Confiabilidad y validez en investigación cualitativa: <http://www.ucv.ve/uploads/media/Hidalgo2005.pdf>
- Hillert, F., Bravin, C., & Krichesky, M. (julio de 2002). *La experiencia de horas extra clase en el Proyecto 13 y en el CBF. Su incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa del Nivel Medio*. Obtenido de https://equidadycalidadeducativa.buenosaires.gob.ar/archivos/investigacion/02_Informes%20de%20Investigación/Medio/2002//La%20experiencia%20de%20horas%20extra%20clase%20en%20el%20Proyecto%2013%20y%20en%20el%20CBG.pdf
- Jacinto, C., & Freytes Frey, A. (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires*. s/r: UNESCO - IPE.
- Jacinto, C., & Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. *RMIE 17, (52)*, 141-166.
- Janjetic, M. (2015). ¿Militantes, docentes y educadores populares? La construcción de la tarea docente en los bachilleratos populares. En P. Martinis, & P. Redondo, *Inventar los (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*, (pp.175-189). Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Buenos Aires: Paidós.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 32-63.
- Jodelet, D. (2014). The Imaginary Formation of Cultural Otherness. *Papers on Social Representations*.23, 19.1-19.12.
- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso y exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En S. y. Llomovatte, *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp.75-98). Buenos Aires: Noveduc.
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar es un destino*. Buenos Aires: Ed. Colihue.
- Kessler, G. (2004). *Ministerio de Educación*. Obtenido de Trayectoria escolar de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia: <https://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT13-KESSLER.PDF>
- Kornblit, A. L. (2007 2a ed.). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Krichesky, M. y. (1° de Noviembre de 2013). *La educación de jóvenes y adultos en la ciudad de Buenos Aires entre los años 2001 y 2010. El caso de los centros educativos de nivel secundario*. Obtenido de https://equidadycalidadeducativa.buenosaires.gob.ar/archivos/investigacion/03_Congresos%20y%20Conferencias//05__La%20educaci%C3%B3n%20de%20j%C3%B3venes%20y%20adultos%20en%20la%20Ciudad%20de%20Buenos%20Aires%20entre%20los%20a%C3%B1os%202001%20y%202010.%20E
- Lalive D'Épinay, C. (2008). La vida cotidiana: construcción de un concepto sociológico y antropológico. *Sociedad Hoy* (14), 9-31.
- Larrondo, M. (2012). *¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de Educación Media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires*. Obtenido de http://www.ungs.edu.ar/ms_ici/wp-content/uploads/2012/11/jornadasde-sociolog%C3%ADaUNGS-LARRONDO.pdf
- Legaspi, L., Aisenson, G., & Valenzuela, V. (2012). Temporalidad e identidad en jóvenes vulnerables. *Anuario de investigación* 19 (1).
- Lépore, E; Lépore, S; Mitchell, A; Macció,J; Rivero,E. (2012). *Capacidades de desarrollo y sociedad civil en las villas de la ciudad*. Buenos Aires: EDUCA.
- Llosa, S., Sirvent, M., & Toubes, A. y. (2001). La situación de la educación de jóvenes y adultos en Argentina. *Revista Brasileira de Educacao* (18), 22-35.
- Lozada, M. (2014). Us or Them? Social Representations and imaginaries of the other in Venezuela. *Papers on Social Representations* 23, 21.4-21.16.
- Lugarrete, S. (2012). *Informe marco legal jurisdiccional sobre la obligatoriedad de la escuela secundaria*. C.A.B.A: Ministerio Educación - Dirección General de Planeamiento Educativo.

- Macri, M. (2010). *Estudiar y trabajar: perspectivas y estrategias de los adolescentes*. Buenos Aires: La Crujía.
- Marambio, K., Gil de Montes, L., Valencia, F., & Zubieta, E. (2015). Representación Social de la Inteligencia y de los valores culturales que la enmarcan. *Perspectivas. Individuo y Sociedad*. 14 (3), 45-55.
- Margulis, M., & Lewin, H. (1999). Escuela y discriminación social . En M. Margulis, M. Urresti, & y. otros, *La segregación negada. Cultura y discriminación social* , 197-222. Buenos Aires: Biblos.
- Marková, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En D. Páez, & A. Blanco, *La Teoría sociocultural y la Psicología Social actual*, 163-182. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Martínez de Morentin de Goñi, J. (2005). *¿Qué es Educación de Adultos?. Responde la UNESCO*. San Sebastián: UNESCO.
- Martínez Divone, H., & González Pons, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesión docente: sentido y práctica. *Revista Ciencia y Sociedad* 35, 521-541.
- Martínez Licona, J. (2013). Que piensan los alumnos sobre el aprendizaje: un estudio exploratorio en educación básica y media superior. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas* 2 (4).
- Mazzitelli, C., & Aparicio, M. (2010). El abordaje del conocimiento cotidiano desde la Teoría de las Representaciones sociales. *Revista Eureka Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 7 (3), 636-652.
- Ministerio de Educacion de la Nación (2011). Diseño e implementacion del Plan de Mejora Institucional. Documento 1. Buenos Aires, Argentina: Presidencia de la Nación.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea digital* (2), 1-25.
- Morales Godino, C. B. (2013). Representación social sobre la educación construida por jóvenes adultos que desean culminar. *Kairos Revista Temas Sociales Año 17 (32)*, 10-19.
- Moreno Murcia, J., & Silveira Torregrosa, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 169-182.
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los fenómenos de investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (2004). O conceito de Themata. En S. Moscovici, *Representações Investigacoes en psicologia social*, (pp.215-250). Petrópolis: Vozes.
- Muñoz Justicia, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti* 5. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Niemeyer, B. (2006). El Aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque de déficit. *Revista de Educación* 341 Septiembre- Diciembre, 99-121.

- Nobile, M. (2011). Redefinición de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G. Tiramonti, *Variaciones sobre la forma escolar*, (pp.179-204). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Nobile, M. (2014). Redefinición del mérito en secundaria: el lugar del esfuerzo en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Investigación Educativa* 18, 88-110.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid: Paidós Estado y Sociedad.
- Nussbaum, M. (2012). Las capacidades centrales. En M. Nussbaum, *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano* (pp. 53-54). Madrid: Paidós.
- OREALC/UNESCO. (2007). *Educación de Calidad para Todos un asunto de Derechos Humanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- OREALC/UNESCO. (2009). *Experiencia educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Orrú, S. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Revista de educación* (332), 33-54.
- P.N.U.D. (2004). *Informe sobre Desarrollo Humano. La libertad cultural en un mundo diverso de hoy*. Barcelona : Ediciones Mundi Prensa.
- P.N.U.D. (2010). *La verdadera riqueza de las naciones: caminos al desarrollo humano*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Peralta, N. (2010) Teoría del conflicto sociocognitivo. De la operacionalidad lógica hacia el aprendizaje de conocimientos en la investigación experimental. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12 (2) Julio – Diciembre, 121-145.
- Pereira de Sá, C. (1998). *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Río de Janeiro: UERJ.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare XV (1)*, 15-29.
- Perera Pérez, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectorias y actualidad. *CIPS - La Habana*, 1-36.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Métodos y Técnicas*. Madrid: Hernandarias.
- Pérez Soto, G., & Romero, M. (2012). *Futuros Inciertos. Informe sobre la vulnerabilidad, precariedad y desafiliación de los jóvenes del conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Aulas y Andamios.
- Petracci, M., & Kornblit, A. (2007). Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En A. Kornblit, *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp.91-112). Buenos Aires: Biblos Libros.
- Planeamiento, D. P. (2010). *Definiciones de vulnerabilidad educativa*. Obtenido de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoserie/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf>
- Prado de Souza, C. (2000). Develando la cultura escolar. En D. Jodelet, & A. Guerrero Tapia, *Develando la cultura*, 127-151. México: UNAM.

- Prado de Souza, C., & Pintor Santiso Villas Boas, L. (2011). El estudio de las representaciones sociales y los desafíos para la investigación en educación. En S. Seidmann, *Hacia una psicología social de la Educación* (pp. 14-37). Buenos Aires, Argentina: Teseo y Universidad de Belgrano.
- Redondo, P. (2006). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Resolución 814/SED/04. Buenos Aires, Argentina. Obtenido de <http://ar.vlex.com/vid/resolucion-n-33123025>
- Resolución Ministerial 2439-MEGC/2014. Buenos Aires. Obtenido de <http://boletinoficial.buenosaires.gob.ar>
- Rodriguez Ruiz, O. (2005). *La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales*. Obtenido de <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>
- Rodríguez Salazar, T. (2002). Representar para actuar, representar para pensar. Breves notas metodológicas. En C. Palacio Montiel, *Cultura, Comunicación y Política* (pp. 25-39). México: Universidad de Guadalajara.
- (2003). El debate de las Representaciones Sociales en Psicología Social. *Relaciones* 93, 52-80.
- (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En T. y Rodríguez Salazar, *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp.157-188). México: Universidad de Guadalajara.
- Roselli, N. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y Teoría de la Representación Social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* 2 (2), 173-191.
- Rotstein, G. (Septiembre de 2013). *Normativa de los Programas Socioeducativos dependientes de la Subsecretaría de Equidad Educativa*. Obtenido de http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/lua/pdf/programas_socioeducativos_sept_2013.pdf
- Sabatini, F. y Brain, I (2008) La segregación, los guetos y la integración social urbana: mitos y claves. *Revista EURE* 34, (103), 5-26.
- Salazar, J., & Marqués, M. (2012). Acompañamiento en el aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Salvia, A., & De Grande, P. (2008). Segregación residencial socioeconómica y espacio social. Deserción escolar de los jóvenes en el área metropolitana del Gran Buenos Aires. En A. Salvia, *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, 63-90. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1977). *La estructura del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Seidman, S, Ghea, M, Gueglio Saccone,C, Kracht, P; Mira, F. (2014). *La "zona muda" de la representación social sobre los jóvenes invisibles*. Obtenido de <http://www.academica.org/000-035/528.pdf>
- Seidmann, S, Thomé,S , Di lorio,J. (2011). Representaciones sociales y dialogicidad: la psicología social y la construcción del sujeto de educación. En S. P. Seidmann, *Hacia una psicología social de la educación [En línea]* 41-58. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.

- Seidmann, S. (2015). Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. *Cuadernos de pesquisa 45 (156)*, 344-357.
- Seidmann, S., & Prado de Souza, C. (2011). *Hacia una psicología social de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Teseo y Universidad de Belgrano .
- Sen, A. (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sierra Bravo, R. (1992). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Sirvent, M.T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., Lomagno, C. (2007). Necesidades y demandas de jóvenes y adultos en sectores populares y movimientos sociales emergentes. Propuestas en relación con la formación en Ciencias de la Educación. *Oficina de publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA*.
- Sirvent, M. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de las demandas potenciales y efectivas. *IICE Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* , 77-92.
- Sirvent, M., & Topasso, P. (2006). *Análisis del nivel educativo de riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*. Ciudad de Buenos Aires: UBA- Facultad de Filosofía y Letras.
- SITEAL-IIPE. (Noviembre de 2014). *Dialogos del SITEAL Conversación con Pablo Gentili*. Obtenido de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf
- Soler, E. (2006) *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Caracas: Equinoccio.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Ed. Universidad de Antioquia.
- Terigi, F. (2006). Las otras primarias y el problema de la enseñanza. En F. (Terigi, *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 191-230). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde una perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación (50)*, 23-39.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. La Pampa: Ministerio de Cultura y Educación .
- Terigi, F., Toscano, A., & Briscioli, B. (1-4 de Agosto de 2012). *La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre regimen académico y trayectorias escolares*. Obtenido de http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2012/10/Terigi-Toscano-Briscioli-ISA.pdf
- Tiramonti, G. (2010). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G., & Minteguiga, A. (2010). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela . En Tiramonti, G. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp.101-117). Buenos Aires: Manantial.
- Torres Molina, J. (2012). Los Bachilleratos Populares: Una nueva educación para nuevos actores sociales. *Question I (34)*, 60-67. Obtenido de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/viewArticle/1322>

- Torres, M. R. (2006). *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos:
<http://www.oei.es/alfabetizacion/AprendizajePermanenteESP.pdf>
- Tuñón, I. (2012). *La Infancia Argentina sujeto de derecho*. Buenos Aires: Observatorio de la Deuda Social Argentina- Serie Bicentenario (2010-2016)/Año II.
- Tuñón, I., & Halperin, V. (2010). http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/Microsoft_Word_-_Desigualdad_social_y_percepcion_de_la_calidad_en_la_oferta_educativa_argentina_urbana__1_.pdf. Obtenido de <http://www.uca.edu.ar>
- UNESCO. (10-17 de junio de 1994). *Declaración de Salamanca. De principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales*. Obtenido de <http://www.educacion.especial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>
- UNESCO. (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y educación de adultos*. Buenos Aires : Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de la vida.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París, Francia: Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Urcola, M. (2010). *Hay un niño en la calle. Estrategias de vida y representaciones sociales de la población infantil en situación de calle*. Buenos Aires, Argentina: CICCUS Ediciones.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Veleda, C., Rivas, A., & Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC - UNICEF Embajada de Finlandia.
- Villaroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum Revista Venezolana de Soc. y Ant.* 17 (49).
- Wagner, W., & Elajabbarria, F. (1997). La morfogénesis de las representaciones sociales. En J. Morales, *Psicología Social*, 817-842. Madrid: McGraw Hill.
- Wagner, W., Hayes, N., & Flores Palacios, F. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Antropos.
- Ziegler, S., & Nobile, M. (2012). Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. *Archivos de Ciencias de la Educación Año 6, 4ta época*, 1091-1115.

Apéndice

1. Modelo de consentimiento informado

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

PARA JOVENES MADUROS NO EMANCIPADOS

Universidad Católica Argentina

Me ha sido solicitada la colaboración en el proyecto de investigación que realiza la Prof. FACCIOLA en el colegio..... Me ha sido explicado que el trabajo consiste en indagar acerca de MI APRENDIZAJE ESCOLAR

Se me ha dicho que mi participación será a través de *entrevistas*. Cada una de ellas tendrá una duración de una hora aproximadamente. Se me informó que mis respuestas u opiniones en las entrevistas serán sólo de conocimiento del equipo de investigación y no se dará a conocer mi nombre de pila. También se me informó que serán *observadas mis carpetas*. Y se me ha explicado que los resultados tanto de lo dicho en la entrevista como fragmentos de mi carpeta podrán ser presentados en Congresos y/o publicados en revista científicas preservándose mi identidad.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que la Prof. FACCIOLA es la persona a quienes tengo que contactar en caso de alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, pudiéndolas ubicar en la sede de la UCA, Alicia Moreau de Justo 1500, Facultad de Psicología y Psicopedagogía.

Se me ha informado que en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización sin que ello afecte mi relación con el colegio..... Aunque debería realizarlo con tiempo para no afectar el proceso de la investigación.

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Aclaración:

DNI:

- *Experiencia escolar (exploración psicológica)*

1. ¿Te gusta venir a esta escuela?
2. ¿Qué cosas te interesan en la escuela?
3. ¿Cuáles son los motivos por los que continuas estudiando?
4. ¿Qué piensa tu familia sobre la escuela?

- *Rendimiento escolar (exploración psicológica y pedagógica)*

1. ¿Cuáles fueron tus mejores logros en la escuela?
2. ¿Y tus dificultades?
3. ¿Necesitaste algún apoyo?

- *Aprendizaje escolar (exploración de significados, actitudes, creencias)*

1. ¿Qué significa para vos aprender en la escuela?
2. ¿Qué aprendés en la escuela? (pregunta de opinión)
3. Nombra cinco cosas que te gusten aprender en la escuela ¿Por qué? (pregunta de actitudes)
4. Algunas personas dicen que Aprender es crecer: ¿qué opinas al respecto? (pregunta de opinión)
5. Algunos chicos dicen que lo que aprendes en la escuela no sirve para nada: ¿vos que pensás?

Frases para la contra argumentación

"Aprendemos desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida, dentro y fuera de la escuela. Los aprendizajes más importantes tienen lugar antes y después del paso por la escuela, en la vida misma"

"El buen estudiante es el que saca buenas notas y el más inteligente. Buen alumno es el que tiene curiosidad e interés por saber, el que hace preguntas para comprender mejor, el que comprende, el que busca información, no se limita a lo que recibe en clase, sino que está en búsqueda permanente".

3. Cierre de la entrevista

3. Guía de entrevista que acompaña la observación de carpeta

Guía de preguntas para la entrevista semiestructurada

1. Apertura: agradecimiento por la presentación de la carpeta

2. Preguntas:

2.1. Acerca de la carpeta escolar

2.1.1. ¿Cómo está organizada tu carpeta?

2.1.2. ¿Qué escribís en ella?

2.1.3. ¿Cómo la usas?

2.1.4. ¿Para qué la usas?

2.1.5. ¿Cuándo la usas?

2. Acerca del esfuerzo escolar

2.2.1 Tener una carpeta en condiciones ¿requiere de esfuerzo?

2.2.2 ¿Qué tipo es el esfuerzo?

2.2.3 ¿Qué significa hacer “el esfuerzo” para vos?

3. Cierre de la entrevista

4. Guión de entrevista con docentes referentes

1. Encuadre

- Presentación de la Investigación
- Agradecimiento
- Solicitud de permiso para grabar la entrevista

2. Preguntas:

Sobre el Origen de la escuela:

- ¿Por qué y cómo surge?
- ¿Quiénes toman la iniciativa?
- ¿Cuándo surge? ¿Dónde empieza a funcionar?
- ¿Cuáles fueron los hitos positivos? ¿Cuáles fueron los hitos negativos?

Sobre la evolución de la idea

- ¿Cómo fue evolucionando la idea de abrir una escuela en la villa?
- ¿Cuáles fueron los hitos más significativos?
- ¿Quiénes fueron los líderes más significativos?

Sobre la Escuela y la relación con otras organizaciones barriales

- ¿Qué vinculación tiene la escuela con las organizaciones presentes en el barrio?
- ¿Y con las organizaciones fuera del barrio?
- ¿Cuáles han sido los hitos más relevantes? ¿Cómo han influido en la vida de la comunidad barrial?

3. Cierre de la entrevista

5. Protocolo de observación de carpetas escolares

Objetivo: Identificar las formas de organización, aspectos formales, y tipo de escritura, copia o la producción reflejadas en la carpeta escolar de cada alumno como sistema simbólico que pone en evidencia el tipo de organización interna del aprendizaje.

| | | |
|---------------------------------------|--|---|
| 1.1 Organización de la carpeta | <i>Secuencia como orden temporal</i> <i>O /y</i> <i>Temático</i> | <u>Temporal</u> : Por fecha, Por día de cursada, Por materia, Por área; <u>Arbitraria</u> |
| 1.2 Aspecto Formal | <i>Condiciones de la carpeta</i> | <u>Físicas</u> : buen o mal estado de la carpeta <u>Estéticas</u> más o menos cuidada con detalles personales incluidos <u>Previsión de hojas</u> : Con o sin hojas para el trabajo |
| | <i>Prolijidad</i> | Cuidado de los trabajos realizados en clase Cuidado en los trabajos realizados en su casa |
| | <i>Tarea escolar</i> | Completa Semicompleta Incompleta: identificar cuales |
| 2.1 Producción Escrita | <i>Legibilidad</i> | Velocidad con la que se lee. Sin detención del flujo lector: Legibilidad óptima, legible, legible con dificultad, ilegible ⁷ |
| | <i>Forma de letra</i> | Disposición de los elementos gráficos: omisiones, agregados, sustitución, uso de mayúsculas |
| | <i>Tipo de letra</i> | Cursiva, imprenta, mixta |
| | <i>Trazo</i> | Continuos, discontinuos, fragmentados, temblorosos |
| | <i>Redacción</i> | Estructura sintáctica Signos de puntuación. Tiempos verbales. Diferenciación de títulos Uso de mayúsculas Subrayados Resaltados |

| | | |
|--------------------|------------------------------|--|
| | | |
| 3.Consignas | <i>Forma</i> | Fotocopiados Copiada del pizarrón |
| | <i>Resolución</i> | En aula En casa |
| | <i>Resultado</i> | Completo Incompleto |
| | <i>Estructura sintáctica</i> | Simple: claras y comprensibles Compleja: confusas, términos complejos |

Guía de observación de tipos de actividades y diseño didáctico

| <i>Tipos de Actividad (Gvirtz,2009)</i> | | <i>Si</i> | <i>No</i> |
|---|--|-----------|-----------|
| | <i>- de copia: implica la traslación fiel, literal y correcta del pizarrón a la carpeta</i> | | |
| | <i>-de completamiento: implica cerrar y completar el sentido de una oración, frase o párrafo por medio de una palabra, fecha o número.</i> | | |
| | <i>-de composición: este tipo de actividades implica la unión y combinación de determinados elementos.</i> | | |
| | <i>-de relación: tipo de ejercitación que implica establecer vínculos entre dos o más objetos del universo a partir de un criterio que puede estar o no explicitado.</i> | | |
| | <i>-de ejercitación: realizar ejercicios para el afianzamiento de procedimientos mecánicos</i> | | |
| | <i>-de resumen: extraer conceptos relevantes de un texto literario de forma tal que se obtenga otro equivalente al primero.</i> | | |
| | <i>- de redacción: es una actividad en la que se ejercitan convenciones sociales aceptadas para decir algo mediante la escritura.</i> | | |
| | <i>- de definición: enunciar con claridad la significación de una palabra.</i> | | |
| | <i>- de clasificación: implica dividir en clases o subclases que comparten una misma propiedad.</i> | | |
| | <i>- de comparación: reconocer semejanzas y diferencias entre dos o más elementos de un todo.</i> | | |
| | <i>-de resolución de problemas: responder básicamente a ciertas situaciones problemáticas planteadas.</i> | | |
| | <i>-de ejemplificación: dada una definición presentar ejemplos comprendidos en ella.</i> | | |
| | <i>-de análisis: división del todo en partes, clasificación de las partes en el todo y recomposición de la totalidad.</i> | | |
| | <i>Otra</i> | | |
| Tipo de didáctica: | | | |
| | <i>- contextualizada</i> | | |
| | <i>- descontextualizada</i> | | |

6. Fragmento del cuestionario para juicio a expertos

| Objetivo | plano | pregunta | Pertinencia en la dimensión | | | | Claridad en la formulación | | | | Sugerencia para la formulación |
|---|----------------------------------|---|-----------------------------|---|---|---|----------------------------|---|---|---|--------------------------------|
| 1. Conocer los motivos de reingreso | 1.1 intrapersonales | Los jóvenes vuelven a la escuela para dar un sentido a sus vidas | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | | Los jóvenes vuelven a la escuela para terminar sus estudios y terminar una etapa escolar | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 1.2 interpersonales | Los jóvenes reingresan a la escuela para obtener una certificación de estudio que los habilite para el trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | | Los jóvenes ingresan a la escuela para ayudar a otros chicos del barrio en las tareas escolares y superarse. | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | | otros | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 2. Identificar facilitadores del AE | 2.1 Auto representación positiva | La imagen positiva que el joven tiene de sí ¿facilita el aprendizaje en la escuela? | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 2.2 Vínculos positivos | Una buena relación afectiva con los profesores: ¿favorece el aprendizaje escolar? | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | | Una buena relación con los compañeros ¿mejora el aprendizaje en la escuela? | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | 2.3 Apoyo social ¹ | El apoyo escolar ¿favorece el aprendizaje en la escuela? | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | | El apoyo familiar ¿es importante para aprender en la escuela? | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| | Otro | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 3. Identificar obstaculizadores del aprendizaje | 3.1 Auto representación negativa | La imagen negativa que el joven tenga de sí mismo ¿dificulta el proceso de aprendizaje en la escuela? | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

7. Carta de presentación



Universidad Católica Argentina

“Santa María de los Buenos Aires”

Facultad de Psicología y Psicopedagogía

Departamento de Psicopedagogía

Buenos Aires, 16 de junio de 2014

Señor Director de

Prof.

De mi mayor consideración:

Me dirijo a Usted con el fin de dejar constancia que la Lic. Mariana Facciola, DNI. 16876752, es Profesora de la cátedra Teorías del Aprendizaje, Taller de Trabajo Final, Ética y Deontología profesional y Aprendizaje y Contextos Socioculturales de la carrera de Psicopedagogía desde el año 2008 y continúa desempeñándose en la actualidad.

Es por ello que, a su solicitud y a los efectos de colaborar con su trabajo de Tesis del Doctorado en Psicopedagogía, relacionado con la Institución que Usted conduce, que se extiende la presente constancia.

Sin otra particular, saluda atentamente.

Lic. María Cristina Arias de Boronat

Directora del Departamento de Psicopedagogía

8. Diseño de encuesta

ENCUESTA

| | |
|------------------------------------|-------------------------|
| Sexo: | Edad: |
| Título: | Antigüedad en el cargo: |
| Propuesta educativa de referencia: | |

1. Indique con una cruz dos (2): motivos por los cuales los jóvenes que tiene a su cargo educativamente vuelven a la escuela.

Otros motivos:

| | | |
|--|--|--|
| 1. Para tener una vida mejor. | | |
| 2. Para terminar sus estudios y terminar una etapa escolar. | | |
| 3. Para obtener una certificación de estudio que lo/la habilite para un trabajo. | | |
| 4. Para ayudar a otras personas en las tareas escolares. | | |

2. ¿Cuáles de las actitudes y comportamientos enumerados a continuación afectan el aprendizaje en la escuela?

Otras actitudes y comportamiento

| | Mucho | Poco | Nada |
|--|-------|------|------|
| 1. Una imagen positiva de sí mismo. | | | |
| 2. Vínculo de respeto con los profesores. | | | |
| 3. Una buena relación con los compañeros. | | | |
| 4. Interés en participar en las actividades de la escuela. | | | |
| 5. Responsabilidad con sus tareas escolares. | | | |

3. ¿Participan los jóvenes y adultos en algún apoyo escolar?

Tache lo que corresponda

¿Cuál?

| | |
|----|----|
| SI | NO |
|----|----|

4. ¿Suele colaborar en las tareas escolares de sus alumnos jóvenes y adultos? ¿Cómo?

| | | |
|-------|------|------|
| MUCHO | POCO | NADA |
|-------|------|------|

5. ¿Cuánto influye el apoyo escolar en los aprendizajes recibidos en la escuela? Tache lo que corresponda y fundamente su respuesta

¿Por qué?

| | | |
|-------|------|------|
| MUCHO | POCO | NADA |
|-------|------|------|

6. ¿Cree usted que, los jóvenes y adultos que tiene a su cargo educativamente, al asumir las tareas de la casa o el cuidado de menores descuida su proceso de aprendizaje? ¿Por qué?

| | |
|----|----|
| SI | NO |
|----|----|

7. ¿Cuánto influyen las dificultades económicas del grupo familiar en el proceso de aprendizaje de los jóvenes y adultos que tiene a su cargo educativamente.

Explique por favor.

| | | |
|-------|------|------|
| MUCHO | POCO | NADA |
|-------|------|------|

8. ¿Cuánto afectan al aprendizaje escolar las actitudes y comportamientos enumerados a continuación?

¿De qué modo? Explique, por favor

| | Mucho | Poco | Nada |
|---|-------|------|------|
| 1. Imagen negativa de sí mismo. | | | |
| 2. Sentirse diferente. | | | |
| 3. Mala relación con los compañeros. | | | |
| 4. Mala relación con los profesores. | | | |
| 5. Desinterés por las actividades escolares. | | | |
| 6. Falta de responsabilidad con sus tareas escolares. | | | |

9 ¿Qué cree que aprenden los jóvenes y adultos que usted tiene a su cargo en la escuela?

Otro aprendizaje: ¿Cuáles?

| | Siempre | A Veces | Nunca |
|---|---------|---------|-------|
| 1. Aprenden cosas que les ayudan a crecer como personas | | | |
| 2. Aprenden a reconocer actos buenos y malos | | | |
| 3. Aprenden cosas nuevas | | | |
| 4. Aprenden a estudiar | | | |
| 5. Aprenden a esforzarse para conseguir algo | | | |

10. ¿Cuáles de los siguientes significados acerca de la escuela cree usted que afecta los aprendizajes?

Otros significados

| | Mucho | Algo | Poco | Nada |
|---|-------|------|------|------|
| 1. Un lugar donde hacer nuevas amistades. | | | | |
| 2. Un lugar donde obtener un título. | | | | |
| 3. Un lugar para conocer más. | | | | |
| 4. Un lugar donde te enseñan a ser mejor persona. | | | | |
| 5. Un lugar para perder el tiempo. | | | | |

11. ¿Cuánto cree usted que los jóvenes y adultos valoran los siguientes espacios de aprendizaje?

Otro espacio/s de aprendizaje:

| | Mucho | Algo | Poco | Nada |
|---|-------|------|------|------|
| 1. El grupo familiar como espacio de aprendizaje. | | | | |
| 2. El grupo de amigos/amigas como espacio de aprendizaje. | | | | |
| 3. La parroquia como espacio de aprendizaje. | | | | |
| 4. El centro comunitario como espacio de aprendizaje. | | | | |
| 5. El apoyo escolar de las organizaciones presentes en el barrio como espacio de aprendizaje. | | | | |
| 6. La escuela como espacio para el aprendizaje. | | | | |

12. ¿Cuáles de las siguientes afirmaciones representa mejor las expectativas de los jóvenes y adultos que tiene a su cargo?

| | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Para nada de acuerdo |
|--|-----------------------|------------|----------------------|
| 1. Seguir estudiando. | | | |
| 2. Terminar los estudios y conseguir un trabajo digno y quedarse en el barrio. | | | |
| 3. Conseguir un trabajo digno y salir del barrio. | | | |

9. Plantillas de volcado de datos para análisis abierto y axial.

| FASE I - CODIFICACION ABIERTA | | |
|-------------------------------|---|--|
| E.P | CODIGO DESCRIPTOR | CODIGO NOMINAL i – IN VIVO |
| 6.3 | Cursé la primaria en el CFP 9, es un centro de formación de adultos... yo tuve que cumplir una probation y ellos me ayudaron un montón. Hicimos un trato de hacer un tratamiento ambulatorio por el problema de estupefacientes y bueno, terminé el primario. Terminé el tratamiento y todavía continúo con la secundaria . Ellos me ayudaron un montón | Ayuda de otros – la confianza |
| 6.4 | Dejé la escuela porque tenía problemas de adicciones. Tenía idas y vueltas no podía sostener un estudio no concurría a la escuela | Abandonó la escuela por adicción |
| 6.5 | Me gusta ir a la escuela. Soy amante de la escuela... | Motivación : terminar |
| 6.7 | Me gusta porque quiero terminar. Quiero cumplir mi objetivo que es terminar el secundario, continuar (estudiando) ir a la facultad | Motivación : terminar Seguir estudiando |
| 6.18 | Quiero estudiar psicología social o derecho | Planteo de futuro : seguir estudiando |
| 6.8 | Me estoy por capacitar en acompañante terapéutico...ayudamos a los pibes a salir de la calle un poco, los llevamos al hogar. Los acercamos al CESAP (centro de salud primaria) para que se atiendan, si tienen algún virus, alguna infección | Como ayuda a otros |
| 6.8; 6.9 | También trabajo con los chicos haciendo apoyo escolar | Ayuda a otros |
| 6.11 | (aprender) es escuchar... Compartir, viste un intercambio de ideas | Aprender como escuchar entender |
| 6.15 ^a | Mi familia es muy separada y yo soy muy familiaro. Siempre me trataron como genio de la casa, mi mamá me decía Sarmiento porque me gustaba ir a la escuela. Yo siempre la remé la escuela. | Apoyo de la madre |
| 6.15b 6.15c | Mi primo me sacó de la casa de mi cuñada, me trajo acá. El , su mujer y sus hijos son mi familia. El me enseñó a vivir. | La ayuda del primo |

| FASE II AXIAL – CATEGORIZACIÓN | | |
|---|--|---|
| E.P | CODIGO DESCRIPTOR | CODIGO NOMINALI |
| F1.27, F2.17, F2.21, F5.20, f5.30. F6.11 | Terminar | Motivaciones para ir a la escuela a aprender |
| F2.17, F6.11, F8.26 F8.27 | Conseguir un buen trabajo/ trabajo digno | |
| F2.30, F3.20 | Ayudar a los hijos en el futuro | |
| F4.27 Y 28 | Obtener un título | |
| F5.20, f5,21 | Tener mejor calidad de vida | |
| F2,27, F7.34 ,F7.40, F7.38B, F8.27 | Con crecer / convivir | Con qué relacionan el aprender en la escuela |
| F3.41. F8.28, F8.27 | Con madurar | |
| F1.25, F2.28 F.3.41, F4.30, F6.12, F7.22, F7.25, F7.34, F7.31, F7.38A, F7.39 | Ser más culto, como saber o interés por saber | |
| F1.25, F3.40 | Acceder al mercado laboral | |
| F3.40 | Ser alguien | |
| F1.24, F8.30 | Saber qué está bien y qué está mal | |
| F1.32, F3.40, F4.19, F4.20, f5.29 | Con esfuerzo | |
| F2.35, F6.30, f7,26, f2.21 | Estudiar y tener interés / buenas notas | |
| F7.26B | No estudiar ni manifestar interés (Vagos) | |
| F1.18, F2.25, F3.36/37, F4.15, F4.22, F5.26, F6,13, F8.14, F2.22, F8.14, F4.22, F6.13/14, F8.15, F1.17, F7,20 | Apoyo /ayuda familiar (madre, hermana, padre) | |
| F1.22 | Ayuda/apoyo al estudio | |
| F1.22 | Vínculo con los compañeros | |
| F1.8, F1.11, F2.25, F5,25, F6.17, F7.30, F8.10, F8.12 | Vínculo con los profesores | |
| | Visión positiva de uno mismo | |
| F1.14, F4.14, F4.17, F4.30 | Sentirse diferente (por la lengua) | Aspectos que pueden obstaculizar el aprendizaje |
| F1.22; F6.4 | Dificultades económicas | |
| F3.38, f5.27 | Obligaciones familiares (cuidar a los hermanos, hacerse cargo de la casa= comida limpieza) | |
| F7.31 | La familia | Reconocimiento de espacios de aprendizaje |
| F2.33 | La vida en general | |
| | la parroquia | |
| F2.35, f1.24, F7.26ª, F8.27 | Escuela (como espacio para estudiar y aprender) | |

| | | |
|---------------------|-----------------------------------|------------------------|
| <i>F1.27</i> | <i>Seguir estudiando</i> | <i>PLANES A futuro</i> |
| <i>F5.20. F3,20</i> | <i>Trabajar/ Salir del barrio</i> | |

10. Cuadro de categorías previas y emergentes reagrupadas

| Categorías previas | Categorías emergentes reagrupadas |
|---|---|
| APRENDIZAJE ESCOLAR ¿Cómo es tu experiencia de aprender en la escuela? ¿Qué significa para vos aprender? | 1. Significados del aprendizaje escolar 1.1. AE promueve el saber, entender, ser más inteligente 1.2. AE posibilita ser alguien |
| ¿Qué te gusta o interesa aprender? ¿Qué te llevó a volver a la escuela? | 2. El AE asociado a esfuerzos y a la motivación 2.1. Motivación interna para terminar 2.2 Motivación externa |
| | 3. Planes a futuro 3.1 Seguir estudiando 3.2 Trabajar |
| RENDIMIENTO ESCOLAR Lo que dificulta | 4. Dificultades que afectan la escolarización y el aprendizaje 4.1. la autorepresentación negativa 4.2. las dificultades económicas 4.3. las obligaciones familiares |
| Lo que facilita | 5. Las ayudas como estrategias de vida 5.1 Ayudas pedagógicas 5.2. Ayudas de contención 5.3. Apoyos sociales |
| EXPERIENCIA EN LA ESCUELA | 6. Espacios para el aprendizaje 6.1 La escuela un lugar para aprender y estudiar 6.2 otros espacios otros sentido |

11. Cuadro síntesis de respuestas de preguntas abiertas del cuestionario

| | |
|---|---|
| <p>Para el 83.4% La situación económica familiar influye negativamente en el aprendizaje y en la escolarización. (61/73)</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Tienen que trabar, estudian menos y faltan (32.8%). 2. Aumentan las obligaciones familiares (4.1%). 3. Tienen necesidades básicas insatisfechas (20.5%). 4. La escuela se transforma en un gasto (20.5). 5. Se afecta la autoestima, se deprimen (5.5%). |
| <p>Para el 84.8% Las obligaciones familiares influyen negativamente en el aprendizaje y en la escolarización. (62/73)</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Hace que se prioricen las tareas del hogar por sobre las tareas escolares (13.7%). 2. Le quitan tiempo al estudio (35.6%). 3. Genera cansancio que afecta al rendimiento (9.6%). 4. Afecta la asistencia (15%). 5. Depende de cada persona (10.9%). |
| <p>El 63% percibe que el apoyo escolar ejerce una influencia positiva en el aprendizaje escolar (46/73) y garantizan la continuidad en la escolarización.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. En la recuperación de tiempo (5.5%). 2. En el refuerzo de contenidos (31.5%). 3. En la continuidad tanto en la escuela como en el estudio (9.6%). 4. En la organización escolar y de las materias (4.1%). 5. Y como espacio personalizado para el aprendizaje (12.3%). |
| <p>El 72.6% de los Docentes y no docentes colaboran en las actividades escolares (53/73)</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudas al aprendizaje para mejorar el rendimiento en el aula (38.4%). 2. Ayudas de contención pedagógica a través de diversos tipos de apoyos escolares fuera del aula o de la escuela secundaria; (24.6%). 3. Ayudas de contención escolar para favorecer y retener al alumnado en el proceso escolar (9.6%). |
| <p>Para el 66.5% de docentes y no docentes encuestados los alumnos asisten a los Apoyos escolares.(48/73)</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. En la escuela (35%). 2. Fuera de la escuela (4.1%). 3. Para áreas específicas (26%). 4. para organización general (1.4%). |

12. Cuadro síntesis de significados en torno al sujeto de aprendizaje.

| | |
|---|---|
| <p>Significado 1: Los jóvenes y adultos como víctima de las condiciones personales, familiares y sociales</p> | <p>“son múltiples las causas por los que los estudiantes se fragilizan en su opción inicial de retomar los estudios: la poca gimnasia a estudiar, la dificultad de comprensión, problemáticas estructurales de personalidad, dificultades familiares, violencia del entorno, falta de contención afectiva.” (BP)</p> <p>“los jóvenes y adultos son víctimas de la vulnerabilidad social que es un proceso económico-sanitario-habitacional-laboral; las dificultades económicas son una más de las dificultades que atraviesan nuestros alumnos.”</p> <p>“dejan de venir a la escuela por cuidar a sus hermanos o hijos propios.”</p> <p>“tienen responsabilidad de adultos en una etapa evolutiva adolescente.”</p> <p>“en algunos chicos al tener responsabilidades en el momento que solo tendrían que estudiar, les produce cansancio y eso a veces, hacen que dejen de rendir lo suficiente.”</p> <p>“En principio la falta de insumos como hojas, lapiceras, afiches, fotocopias, libros o dinero para el ciber para investigar e imprimir, retrasan el aprendizaje. Luego su autoestima cae y finalmente asumen una posición de fracaso eterno y la naturalización de ese estado como propio de la gente de su clase.”</p> |
| <p>Significado 2: Los jóvenes y adultos como víctimas de las políticas socioeducativas</p> | <p>“La escuela evidencia no haber cumplido su objetivo.”</p> <p>“cuando más necesidades básicas sin cubrir, la vida no puede tomar un cauce. Y las dificultades económicas que padecen los sectores populares están emparentadas a necesidades básicas insatisfechas.”</p> <p>“(tienen que aprender) a concebir a la persona como ser político y a sentirse parte responsable de la marcha de un pueblo.”</p> |
| <p>Significado 3: Los jóvenes y adultos como alguien a quien proteger y contener</p> | <p>“Sobre todo las que son madres, el instituto utiliza un espacio como sala de jardín para el cuidado de los hijos de las alumnas”</p> <p>“... [la escuela] les ofrece alimento y material didáctico.”</p> <p>“Desde la escuela colaboramos con un fondo común para usar en gastos de materiales o de viajes si lo necesitaran.”</p> |
| <p>Significado 4: Los jóvenes y adultos una mirada valorativa</p> | <p>“la mayoría de los alumnos del CENS tienen voluntad a la par con la experiencia educativa que se les propone, lo cual favorece el aprendizaje y el clima en general. Hay mucho diálogo entre profesores y alumnos. Hay una predisposición natural al diálogo” (CENS)</p> <p>“algunos (jóvenes y adultos) tienen una organización favorable. Otros tienen promesa de apoyo familiar... pueden ir bien (en la escuela) sin dejar de cumplir como padres, esposos, o hijos... obviamente no hay mayor riesgo”.</p> <p>“es importante el esfuerzo para lograr los objetivos personales”</p> |