
Entre significados de estudiantes del aprendizaje escolar y miradas docentes y no docentes de la modalidad de educación permanente en contextos vulnerables de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires

Among meanings from school students about learning and perspectives from teaching and non-teaching staff about the method of permanent education in vulnerable contexts from the southern area of the City of Buenos Aires

Mariana C. Facciola ¹

En el presente artículo se presentan los resultados parciales acerca de la exploración de los significados atribuidos al aprendizaje escolar de jóvenes y adultos (n17) de una escuela media de adultos del barrio de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Los mismos se obtuvieron por entrevistas semiestructurada y fueron analizadas por método comparativo constante. Se construyeron veintiún códigos y cinco categorías: el aprendizaje como promotor del saber y del ser alguien requiere de esfuerzo y motivación. Se identifican factores subjetivos y sociales que dificultan el proceso, así como también redes de ayuda que facilitan el aprendizaje. Las categorías emergentes constituyeron la base del diseño de la encuesta cuyas preguntas abiertas y cerradas fueron tomadas a docentes y no docentes de la modalidad (n73). En el análisis de las preguntas abiertas se identificaron dos tipos de miradas acerca de los sujetos de aprendizaje: quienes consideran a los jóvenes y adultos como sujetos pasivos, víctimas de las situaciones familiares, escolares y económicas y otra que los considera como sujetos activos, actores de

¹ Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Licenciada en Gestión Educativa. Docente de la Universidad Católica Argentina. Buenos Aires, Argentina. E-mail: marianafacciola@gmail.com.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba. ISSN: 1667-2003 - ISSN: 2524-9274 (en línea)

su propia vida y constructores de otros futuros posibles. Se concluye que las miradas de los docentes y no docentes ejercen una influencia simbólica significativa y son predictores de futuro para los sujetos de la modalidad. Esta polarización de miradas reclama un trabajo de explicitación y revisión de prácticas profesionales.

Educación permanente - Aprendizaje - Representación mental

This article presents the partial results about the exploration of the meanings attributed to school learning for young and adult learners (n17) of an average adult school district in the south of the City of Buenos Aires. The results were obtained by semistructured interviews which were analyzed by a constant comparative method. Twenty codes and five categories were made: learning as a promoter of knowledge and of being someone requires effort and motivation; subjective and social factors that hinder the process are identified, as well as support networks that facilitate learning. The emerging categories constituted the basis for the design of a survey based on open and closed questions taken to teachers and non-teachers of the modality (n73). In the analysis of the open questions two types of views about the subject of learning were identified: those who consider young and adult learners as passive victims of family, school and economic situations and those who consider them as active subjects, actors of their own lives and builders of a different possible future. It is concluded that the views of teachers and non-teachers have a significant symbolic influence and are predictors of future for the subjects' mode. This polarization of views calls for a work of explicitation and review of professional practices.

Lifelong learning - Learning - Mental representation

Problema de investigación

La presente investigación, orientada al campo de la educación secundaria de jóvenes y adultos de la modalidad de educación permanente, tuvo como propósito explorar las representaciones sociales del aprendizaje escolar desde la perspectiva de estudiantes docentes y no docentes de contextos vulnerables

de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, donde se concentran los índices de mayor deserción escolar en adolescentes, jóvenes y adultos.

Se elige la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) porque se constituye en una

demanda efectiva de un colectivo que se caracteriza por una escolarización secundaria incompleta y con necesidades básicas insatisfechas según la Encuesta Joven realizada por el Observatorio de la Juventud (2012) de la Ciudad de Buenos Aires.

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

Sirvent y Topasso (2007) 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% 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% 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% de los jóvenes y adultos pobres han dejado de asistir a la escuela y cuentan con un nivel primario incompleto, primario completo o secundario incompleto.

En particular, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de acuerdo con los datos analizados por Sirvent y Topasso (2007) del Censo 2001, el 68% 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% de la población joven y adulta que tiene Necesidades Básicas Insatisfechas pero que se encuentra por encima de la línea de Nivel Educativo de Riesgo. 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 (2007, 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% de la población. Es decir que 7 de cada 10 jóvenes de 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 permanente de jóvenes y adultos (EPJA). 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, Toubes y Santos (2001) la demanda efectiva en la Ciudad de Buenos Aires representa el 4.9% de la demanda potencial de jóvenes y adultos.

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% para el total de la provincia y 90% 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 & Lorenzatti, 2012).

Ferreyra y Blanas (2010) realizaron un estudio descriptivo tipo cuanti-cualitativo en las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Santa Fe y Tucumán y elaboraron una herramienta denominada Línea de Base tendiente a sistematizar las características específicas de las diversas ofertas educativas en Educación de Jóvenes y Adultos.

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 ac-

tual. En segundo lugar, indagó en las historias de vida de adultos que desertaron del sistema educativo y en la actualidad desean continuar. A partir de un diseño cualitativo centrado en historias de vida, la autora llegó 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 concluyó que se ha detectado un nivel de descuido y falta de registro oficial respecto del proceso inaugural de la Educación de Adultos.

El análisis de los antecedentes permitió identificar estudios asociados a las concepciones, sentidos y representaciones sociales en estudiantes, docentes y no docentes de la modalidad de educación permanente.

En cuanto a los estudiantes jóvenes y adultos, las líneas de investigación más desarrolladas se centraron en temáticas asociadas con: (a) la escuela (Sapiains Arrué & Zulueta Pastor, 2001; Hernández, 2010; Chaves & Vecino, 2012); (b) el estudio, el trabajo y proyectos a futuro (Aisenson et al., 2007; Legaspi, Aisenson & Valenzuela, 2012; Macri, 2010); (c) y en menor medida acerca del aprendizaje (Carvalho & Andrade, 2013).

En cuanto a docentes y no docentes las líneas de investigación desde la Teoría de las Representaciones Sociales se focalizaron en: (a) la escuela y la escolarización (Achilli, 2010; Brusilovsky & Cabrera, 2005; Tiramonti & Mintegui-ga, 2010); (b) en los estudiantes y sus

capacidades (Kaplan, 2008; Marambio, Gil de Montes, Valencia & Zubieta, 2015).

Los antecedentes, presentados en los párrafos anteriores, permiten constatar el interés de la comunidad científica en el desarrollo de la teoría de las representaciones sociales en el campo educativo asociado a la educación.

Se evidencia un déficit en investigación educativa en el área de los aprendizajes desde el campo de la psicopedagogía, en la modalidad de educación permanente y en contextos vulnerables, razón por la cual se justifica la realización de la presente investigación.

Por lo anteriormente dicho, las preguntas problema que orientaron la realización de la investigación estuvieron orientadas en primer lugar a explorar el conocimiento cotidiano que construyen acerca del aprendizaje en un grupo social específico, jóvenes de 15 años y más, que tienen un nivel de educación media incompleta, y que, desafiando el contexto hostil en el que están insertos, deciden volver a la escuela para finalizar su escolarización: ¿Cómo se representan el aprendizaje escolar los jóvenes y adultos que reingresan al sistema escolar para finalizar sus estudios a través de la escuela media de adultos?

En segundo lugar, las preguntas estuvieron orientadas a conocer qué piensan, docentes y no docentes, acerca del aprendizaje de los estudiantes jóvenes y adultos de contextos vulnerables reingresantes a las escuelas: ¿Cuáles son las concepciones de docentes y no docentes acerca del significado del aprendizaje en los estudiantes jóvenes y adultos? ¿Cómo intervienen

dichas concepciones en el desarrollo educativo?

El propósito del presente artículo consiste en evidenciar las representaciones sociales que los estudiantes, docentes y no docentes tienen acerca del aprendizaje escolar de los jóvenes y adultos de las escuelas medias de adultos y documentar las concepciones acerca del aprendizaje desde la perspectiva de los docentes y no docentes de las escuelas de reingreso de los jóvenes y adultos en la modalidad de educación permanente.

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 nacional 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.

La noción de aprendizaje tiene, según Ferreyra y Vidales (2012), un potencial integrador significativo dado que involucra interacción entre sujetos educativos, contenidos, capacidades, desarrollo de la identidad y cambio social. Se valora su relación con el concepto de aprendizaje para toda la vida y con el desarrollo de capacidades, entendidas estas últimas como cualidades adquiridas o desarrolladas para hacer frente a la realidad que implica una formación integral de los sujetos con trayectorias educativas discontinuas y bajo nivel 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 & Pintor Santiso Villas Boas, 2011, p. 14). 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 se constituyen en sistemas de actuación en el mundo con una orientación positiva o negativa (Araya Umaña, 2002) que influye en las relaciones sociales (Duveen & Lloyd, 2008).

Estudiar las representaciones sociales posibilita comprender la dinámica psíquica que subyace a la producción del pensamiento cotidiano en interacción social con diversos actores educativos -estudiantes, docentes y no docentes-, y reconocer los factores intervinientes en las prácticas educativas. Así como también implica un compromiso de transformación de acciones (Prado de Souza, 2000) a partir de intervenciones destinadas a modificar una situación de vida en un contexto de inscripción específico, entendiendo que las representaciones se desarrollan en múltiples "esferas o universos de pertenencia" (Jodelet, 2008, p. 50) tales como la intrasubjetiva, intersubjetiva y transubjetiva. La transformación de las representaciones en un área repercute en las siguientes.

Método

El diseño de investigación de tipo descriptivo tuvo dos etapas sucesivas: una cualitativa y otra cuantitativa.

El objetivo de la primera etapa cualitativa fue explorar las representaciones mentales sobre el aprendizaje escolar en jóvenes y adultos de contextos vulnerables de la modalidad de educación permanente de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello se entrevistó a estudiantes jóvenes y adultos de una escuela media de adultos de la zona sur de la ciudad.

La escuela de reingreso elegida fue la Escuela Media de Jóvenes y Adultos de gestión privada y social, ubicada en un barrio urbano marginal de la zona sur de 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.

En la zona externa a 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 identifica-

ción y los de evitación. En la villa no había escuelas y "no hay historia ni tradición de escuela secundaria" (Entrevista con el coordinador de la escuela media de la zona [ECZ]: 1,17)

La escuela, de reciente creación, surge "como consecuencia del plan de inclusión (2004),² 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" (ECZ: 1,13). La institución empezó a funcionar en el predio de la parroquia del barrio y surgió como "lugar donde poder reunirse con los jóvenes" (ECZ: 1,17).

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" (ECZ: 2, 14) 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, excep-

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

to 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 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" (ECZ: 2, 16) 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 esta.

El equipo de docentes y no docentes presentaba características heterogéneas en su nivel educativo, antigüedad y preparación o experiencia en el área de educación de adultos, ya que al pertenecer a la educación de gestión privada, no se regían 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" (ECZ: 1, 18); 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 experiencia en educación secundaria en la zona sur de la Ciudad, y con experiencia en trabajo con jóvenes de barrios desfavorecidos.

En cuanto a los criterios de selección de los estudiantes, para la participación en la investigación, 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).

El análisis de las características demográficas de los estudiantes entrevistados puso de manifiesto que los 17 jóvenes y adultos son mayoritariamente jóvenes (M, 19.24; DE, 3.19; siendo el *Mínimo* del rango 16 y el *Máximo* 27), de nacionalidad argentina (58.8%), con una importante presencia de extranjeros provenientes de Paraguay (35.3%) y Brasil (5.9%).

En cuanto a la trayectoria educativa previa, todos han finalizado la escuela primaria (la mayoría en la escuela común, uno en escuela primaria de adultos). La mayoría (76.6%) continuó los estudios secundarios sin poder completarlos. Entre los motivos de discontinuidad en las trayectorias escolares se destacan dos grupos de argumentaciones, por un lado, las referidas a las dificultades escolares (47.1%), a problemas en el estudio (23.5%) y otros refieren a una visión negativa de sí, problemas de conducta, e inasistencia (13.6%), y a problemas económicos y obligaciones familiares (29.4%).

Al día de la toma, 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.

La mayoría de los entrevistados no trabajan (casi el 60%). Algunos refieren querer terminar de estudiar para trabajar y otros se encontraban buscando trabajo.

La mayoría de los entrevistados vive con sus padres (58.8%) que alcanzaron bajos niveles de educación, (primaria incompleta para el 52.9% de los padres y 47.1% de las madres) y se encuentran en una situación laboral precaria con un bajo nivel de ingresos. Algunos no llegan a cubrir sus necesidades, mientras que en otros casos reciben apoyo del Estado a través de subsidios. Por lo anteriormente dicho, el beneficio de la beca de estudio -que reciben solamente dos entrevistados- para permanecer en la escuela, no alcanza a la mayoría de los jóvenes y adultos de la Escuela Media de Adultos.

Para la recolección de datos de la etapa cualitativa se diseñaron entrevistas semiestructuradas, se realizaron observaciones de carpetas, y se procedió a la revisión bibliográfica. La muestra estuvo constituida por 17 jóvenes de 15 años y más que asisten a la escuela media de adultos de gestión privada del Barrio de Barracas.

Para la segunda fase de la investigación, a partir del análisis de las categorías se elaboró una encuesta destinada a docentes y no docentes de la modalidad de Educación Permanente. El criterio de muestreo fue la técnica tipo Bola de Nieve (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2008), 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, esta es la zona donde residían los estudiantes entrevistados en la primera fase del estudio. Finalmente la toma pudo realizarse en seis propuestas educativas de nivel secundario para adultos: Centros de Enseñanza de Nivel Secundario, 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 participación en la investigación 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.

El análisis de las características demográficas de la muestra 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* (61.6%) 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 tiene 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 (32.9%) como de gestión privada (28.8%) y de gestión social (5.5%). Todos los docentes han alcanzado un nivel educativo terciario y/o universitario.

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 últimos 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, en los no docentes que realizan tareas administrativas (el 20.8%) el nivel educativo alcanzado fluctúa entre nivel secundario y terciario, mientras que los no docentes profesionales han alcanzado un nivel educativo terciario y universitario. No se observaron diferencias entre los grupos docentes y no docentes.

Resultados

Se presentan en primera instancia los hallazgos obtenidos del análisis de las representaciones mentales del aprendizaje escolar de los jóvenes y adultos de la escuela media de jóvenes y adultos. En segundo lugar se presentan los resultados del análisis semántico de las respuestas abiertas obtenidas por encuesta. Se concluye con el análisis comparativo de las representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar en estudiantes, docentes y no docentes.

Análisis cualitativos de datos descriptivos obtenidos por entrevista

En el presente artículo se exponen los resultados obtenidos del análisis bidimensional del sistema sociocognitivo, simbólico-práctico, que remite tanto a qué saben y cómo interpretan la realidad los entrevistados como a qué hacen o cómo actúan ante dicha realidad.

A nivel simbólico, el aprendizaje escolar, en tanto objeto de representación, manifiesta un potencial significativo expresado a través de diversos significados: (a) *como proceso de desarrollo cognitivo que favorece el saber*, "usar la cabeza", "abrir la mente", "ser más inteligente", "tratar de entender", "saber más", "saber hacer; (b) *como proceso de construcción de identidad donde se ponen en juego valores vinculados a la experiencia de pertenecer a un grupo escolar*, "aprendiendo podés llegar a ser alguien" (M9, 25), "al colegio venimos a aprender a ser personas decentes" (M7, 17), "más que nada aprendés a ser buena persona" (M4, 14). Ambos

significados remiten a procesos existenciales tales como construir la propia identidad y adquirir conocimientos. Estos significados remiten a la importancia de la escuela como grupo de pertenencia constituyente de identidad, y parte del proceso identitario diferencial, que sirve de anclaje para los procesos de aprendizajes específicos y la construcción de futuros posibles; (c) *el aprendizaje requiere de esfuerzo en tanto requiere del hacer*. Los jóvenes y adultos que llegan a esta instancia han transitado por entre dos y seis escuelas, de circuitos de baja calidad educativa en tanto provienen de escuelas reconocidas como escuelas de repetidores. Para estos jóvenes y adultos sostener la motivación para finalizar sus estudios es una aventura y requiere de múltiples ayudas o apoyos.

Los hallazgos realizados permiten acordar con los resultados presentados por Nobile (2011 y 2014) y Ziegler y Nobile (2012) al reconocer que el esfuerzo de los estudiantes de las escuelas secundarias de adultos cobra centralidad, tanto en el plano académico, como en las responsabilidades extraescolares, vinculadas tanto al trabajo como a las obligaciones familiares. Este componente juega un papel importante en la redefinición de la permanencia escolar. De allí que los vínculos positivos, el sentido de pertenencia y la confianza se constituyen en condiciones fundamentales para el aprendizaje en el sistema de educación de adultos (Arroyo & Nobile, 2008; Janjetic, 2015; Crego & González, 2015) constituyéndose en procesos de subjetividad, claves para el afianzamiento del vínculo escolar y su permanencia en la escuela.

La representación que los jóvenes y adultos tienen de la escuela está asociada a la valoración tanto del "espacio real" donde se producen los aprendizajes como del "campo simbólico" (Duschatzky, 2005, p. 20) donde se construye la "imagen identitaria" (Correa, 2009, p. 307) y los vínculos de pertenencia.

En este espacio intersubjetivo, la escuela se constituye en un lugar simbólico significativo y de frontera (Duschatzky, 2005; Redondo, 2006), que según uno de los entrevistados: "te sirve para ser alguien en la vida". La escuela de adultos, como el lugar de pertenencia, es el contexto social inmediato, que garantiza relaciones personalizadoras a partir del clima educativo y el buen trato, propicia condiciones de vida distintas y favorece el ingreso a un escenario de mayor reconocimiento personal y social, (Ziegler & Nobile, 2012) cumpliendo así con su función de resguardo (Tiramonti & Mingueira, 2010).

El universo simbólico anteriormente mencionado está íntimamente asociado a la dimensión práctica que orienta positiva o negativamente, según Anaya Umaña (2002), el comportamiento. En otras palabras la acción práctica, devela valoraciones, y hace visible el pensamiento de los sujetos.

Para poder superar las diversas dificultades presentadas en el ámbito familiar, escolar y económico, los jóvenes y adultos entrevistados tramitan su permanencia en la escuela a través de un sistema de *ayudas*.

Las ayudas se convierten en estrategias de vida para llevar adelante su decisión, sin esas ayudas familiares,

educativas, institucionales no sería posible avanzar. En el presente trabajo se identificaron tres tipos de estrategias de ayudas: (a) *Las estrategias de sostenimiento o contención*, que articulan los esfuerzos personales con los apoyos familiares (Caro Córdoba, Preciado, Pérez, Carrizola & Molina, 2011), compañeros (Martínez González, 2010) y profesores para el logro de las metas; (b) *Las estrategias de ayuda social*, en tanto apoyo social, experimentada y materializada en beneficios sociales, tienen por objetivo el acceso y permanencia de los jóvenes y adultos en la escuela, pero no tienen influencia directa sobre los aprendizajes; (c) *Las estrategias pedagógicas* orientadas a la creación de condiciones para el aprendizaje, entendidas como las ayudas al estudio, que realizan los profesores e impactan de manera directa en el aprendizaje. Los apoyos escolares, tanto dentro como fuera de la escuela, se constituyen en espacios de refuerzo de contenidos, ambos remiten al mismo propósito, la retención y el cuidado de los aprendizajes formales. Estas estrategias inciden directamente en la motivación o desmotivación y el cumplimiento de las metas.

Análisis semántico de las respuestas abiertas obtenidas por encuesta

El presente apartado pretende aportar información acerca las representaciones de docentes y no docentes acerca de dos núcleos semánticos: a) la noción de sujeto de aprendizaje, y b) las ayudas al aprendizaje que los estudiantes requieren según los docentes y no docentes.

En cuanto a la noción de sujeto de aprendizaje se identificaron cuatro sub-categorías:

1. El sujeto víctima de las condiciones personales, familiares y sociales:

"Son múltiples las causas por las 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".

"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".

"Dejan de venir a la escuela por cuidar a sus hermanos o hijos propios".

"Tienen responsabilidad de adultos en una etapa evolutiva adolescente".

"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".

"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".

2. El sujeto víctima de las políticas educativas y sociales:

"La escuela evidencia no haber cumplido su objetivo".

"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".

"[tienen que aprender] a concebir a la persona como ser político y a sentirse parte responsable de la marcha de un pueblo".

3. El sujeto que vive en esta situación es alguien a quien hay que proteger y contener:

"Sobre todo las que son madres, el instituto utiliza un espacio como sala de jardín para el cuidado de los hijos de las alumnas".

"[la escuela] les ofrece alimento y material didáctico".

"Desde la escuela colaboramos con un fondo común para usar en gastos de materiales o de viajes si lo necesitaran".

4. Pero también el mismo sujeto es visto como un sujeto activo ante su situación y se valora sus actitudes y su capacidad frente a la adversidad, se reconoce su capacidad de diálogo, el apoyo de la familia y el esfuerzo para lograr sus metas:

"la mayoría de los alumnos del Centro de Enseñanza de Nivel Secundario 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".

"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".

"es importante el esfuerzo para lograr los objetivos personales".

En cuanto a las ayudas al aprendizaje, docentes y no docentes de la modalidad de Educación Permanente, consideran que el aprendizaje escolar requiere de condiciones, tanto *afectiva asistencial* como *pedagógica*, expresadas en distintos tipos de apoyos, tanto hacia el estudio y el aprendizaje.

Estas ayudas se gestionan tanto dentro de la escuela en las horas de clase, horas libres o en contraturno, así como también fuera de la escuela a través de diversos apoyos escolares gestionado por diversas organizaciones de la sociedad civil.

A continuación se ilustran las ayudas pedagógicas entendidas como ayudas al estudio y hacia el aprendizaje y las ayudas de contención.

- *Ayudas al estudio*: Entendidas como actividades específicas que realizan docentes y no docentes para ser utilizadas de forma mecánica por los estudiantes y que se aprenden mediante la práctica. Se ilustra a continuación con registros textuales de las encuestas:

"Ayudando a comprender consignas, explicando métodos de estudio".

"Ejemplificando cada técnica y apoyando el desarrollo de las actividades"

"Con bibliografía, cuadros sinópticos, líneas de tiempo".

"Organizar el material, las carpetas, acercarse a la organización de los espacios, y además, permite trabajar distintos contenidos".

"Se les ayuda a organizar el estudio".

- *Ayudas al aprendizaje*: Entendidas como métodos, medios y mediaciones didácticas para facilitar el aprendizaje. Se ilustra con registros realizados en las preguntas abiertas de las encuestas:

"Explicando temas no entendidos".

"Reorientando con explicaciones lo que no entienden, generando espacios donde socializar el trabajo de cada uno, clarificar contenidos, corregir, reescribir y animarlos a completar y cumplir con sus tareas".

"Proporcionándoles materiales, ayudándoles a comprender textos".

"Acompañándolos con lecturas para que comprendan textos".

"Ayudando a organizar la tarea, además de dar herramientas para la comprensión conceptual a través de aprendizaje significativo".

"Sugiriendo material, respondiendo preguntas, cediendo tiempos".

- *Ayudas de contención afectiva o asistencial*: Entendidas como métodos, medios y mediaciones de ayuda personal y familiar para facilitar la permanencia en la escuela y en el proceso de aprendizaje.

"Escuchando al alumno si tiene algún problema, llamando a la casa, haciendo acuerdos para cursar mejor".

Discusión y conclusiones

Se evidencia que la representación del aprendizaje entre los estudiantes es de tipo hegemónica. Todos coinciden en atribuirle al aprendizaje escolar significados de gran potencialidad tales como *saber, ser alguien y el hacer con esfuerzo* que evidencian la percepción que los sujetos tienen y los ubica en un proceso integrador que requiere de ellos una actitud activa no exenta de ayudas. La escuela, como imagen identitaria (Heredia, 2009), se constituye como anclaje de esos procesos y dinámicas.

Estos significados son interpretados por docentes y no docentes de diversa manera. Los hallazgos empíricos permiten confrontar la información obtenida con los trabajos realizados por Brusilovsky y Cabrera (2005), Arroyo y Nobile (2008) y Fiabane Salas y Yáñez Oyarzún (2008) quienes estudiaron las percepciones de los docentes sobre los sujetos de aprendizaje en diversas propuestas de educación media de jóvenes y adultos. Se constata la coincidencia con las representaciones acerca de la noción de sujeto de aprendizaje que orientan las prácticas escolares de docentes y directivos en educación escolar de jóvenes y adultos.

Se identifican dos tipos de representaciones. Por un lado una representación hegemónica por parte de docentes y no docentes que considera a jóvenes y adultos como *víctimas* del entorno y los considera *pasivos* ante su contexto. Esta representación social coincide con los hallazgos realizados por las autoras anteriormente citadas. Asimismo se constata una incipiente

representación de tipo emancipada que reconoce al *sujeto como activo* ante su situación y ante las dificultades. Esta mirada emergente, portadora de un nuevo pensamiento, reconoce el valor de la voluntad, la motivación y condiciones de organización familiar como factores de apoyo (Longás Mayayo, Cussó Parcerisas, Querol Durán & Riera Romanín, 2016) que sostienen el rol activo del sujeto en los aprendizajes.

Estas representaciones, hegemónica y emancipada, de docentes y no docentes, tienen fuerte valor simbólico y predictivo, tanto psicológico como pedagógico, en los estudiantes de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Desentrañar estas representaciones es hacer lugar a aquello que por invisible o difícil de objetivar incide en la tarea cotidiana escolar.

En cuanto al sistema de ayuda, *tanto a nivel pedagógico como de contención afectiva*, estudiantes, docentes y no docentes coinciden en reconocer su importancia. Los resultados obtenidos concuerdan con los resultados de los trabajos realizados por Brusilovsky, Cabrera y Kloberdanz (2010). Estas ayudas son consideradas prácticas necesarias pero no suficientes para lograr calidad educativa.

Se concluye que, para mejorar la calidad educativa de las ofertas educativas de la modalidad de Educación Permanente, es necesario, evaluar las necesidades en función de los alumnos en orden al desarrollo y adquisición de capacidades dado que no hay uniformidad de criterios en cuanto al trabajo pedagógico, promover una Formación Docente específica de la modalidad, promover

acciones pedagógicas tendientes a pasar de la adecuación curricular a un desarrollo curricular centrado en competencias vinculadas al hacer y emprender, y generar proyectos educativos situados que posibiliten un mejor ajuste de contenidos y expectativas entre los sujetos aprendientes y enseñantes de la modalidad potenciando la autonomía personal y comunitaria.

A partir de los hallazgos obtenidos en términos de representaciones sociales, hegemónicas y emancipadas, en estudiantes, docentes y no docentes,

se identifican tres desafíos específicos para la psicopedagogía: reflexionar acerca de la epistemología disciplinar, revisitarse la noción de sujeto joven y adulto desde el paradigma de aprendizaje a lo largo de toda la vida, promover una formación profesional específica en Educación Permanente y revisar las prácticas psicopedagógicas desde una mirada situada y desde un modelo estratégico e interaccional.

Original recibido: 12-10-2015

Original aceptado: 03-06-2016

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.

Aisenson, D., Aisenson, G., Alonso, D., Batlle, S., Davidzon, S., Legaspi, L., Mone-dero, F. et al. (2007). De la orientación vocacional a la psicología de la orientación. Desarrollo de una línea de investigación a lo largo de cinco estudios. En A. Diana, J. A. Castorina, N. Elichiry & A. Lenzi, *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educativa* (pp. 43-65). Buenos Aires: Noveduc.

Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para la discusión*. Costa Rica: FLACSO.

Arroyo, M. & Nobile, M. (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. Recuperado el 22 de marzo de 2012, de <http://www.aacademica.com/000-096/23/390.pdf>.

Brusilovsky, S. & Cabrera, M. E. (2005). Cultura escolar en educación media para Adultos. Una tipología de sus orientaciones. *Convergencias*, 38, 277-311.

Brusilovsky, S., Cabrera, M. & Kloberdanz, C. (2010). Contención: una función asignada a la escuela de adultos. *Revista Iberoamericana de Adultos*, 32(1), 25-39.

- Caro, C., Preciado, G., Pérez, L., Carrizola, V. & Molina, F. (2011). Determinantes socioculturales : su relación con el rendimiento académico de los alumnos de la escuela secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96.
- Carvalho, W. & Andrade, M. (2013). Social representations formulated by high school students. *Estudios de Psicología Campinas*, 30(1), 29-37.
- 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*, 6(1), 1-23.
- Correa, A. (2009). Imágenes identitarias. En A. Correa, *La fase borrosa de las representaciones sociales. Lecturas del campo representacional en torno al trabajo en la Villa* (pp. 307-316). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Cragolino, E. & Lorenzatti, M. (2012). La situación educativa de jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba. *Cuaderno de Educación*, 1, 209-220.
- 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* (pp. 95-113). Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- 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. A. Castorina, *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 29-39). Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Ferreira, H. & Blanas, G. (2010). *Alfabetización y Educación de Adultos. Educación permanente de personas jóvenes y adultas. La línea de base como herramienta para la sistematización y producción de información cuantitativa*. Recuperado el 23 de febrero de 2016, de http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ADULTOS/RLE3476_Ferreira.pdf.
- Ferreira, H. & Vidales, S. (2012). Aprendizaje y capacidades fundamentales: claves de un nuevo escenario educativo. *Revista Educación y Ciudad*, 23, 67-76.
- Fiabane Salas, F. & Yañez Oyarzún, N. (2008). Rol docente en contextos vulnerables. Construcción de subjetividades. *Docencia*, 35, 86-90.
- 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: 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*, 46(15), 945-967.

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. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 5(3), 32-63.

Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias*. Buenos Aires: Colhiue.

Legaspi, L., Aisenson, G. & Valenzuela, V. (2012). Temporalidad e identidad en jóvenes vulnerables. *Anuario de investigación*, 1(19), 1-35.

Longás Mayayo, J., Cussó Parcerisas, I., Querol Durán, R. & Riera Romaní, J. (2016). Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(28), 107-127.

Llosa, S., Sirvent, M. T., Toubes, A. & Santos, H. (2001). La situación de la educación de jóvenes y adultos en Argentina. *Revista Brasileira de Educacao*, (18), 22-35.

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*, 3(14), 45-55.

Martínez González, A. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 20(8), 111-138.

Morales Godino, C. B. (2013). Representación social sobre la educación construida por jóvenes adultos que desean culminar. *Kairos Revista Temas Sociales*, 17(32), 10-19.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

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.

Observatorio de la Juventud. (2012). *Informe Encuesta Joven*. Dirección General de Políticas de Juventud. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado el 25 de septiembre de 2015, de http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/informeencuestajoven2012_1.pdf.

Prado de Souza, C. (2000). Develando la cultura escolar. En D. Jodelet & A. Guerrero Tapia, *Develando la cultura* (pp. 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.

Sapiains Arrué, R. & Zuleta Pastor, P. (2001). Representación social de la escuela en jóvenes urbanos desescolarizados. *Última década*, 15, 53-72.

Seidmann, S. (2015). Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. *Cuadernos de pesquisa*, 156(45), 344-357.

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*, VII(12), 77-92.

Sirvent, M. & Topasso, P. (2007). *Análisis del nivel educativo de riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*. Buenos Aires: UBA - Facultad de Filosofía y Letras.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Tiramonti, G. & Minteguiga, A. (2010). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En G. Tiramonti, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 101-117). Buenos Aires: Manantial.

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.