

# Representaciones sociales sobre la escuela por parte de jóvenes de sectores populares de Villa 15 (CABA) en situación educativa de riesgo, a la luz de sus biografías educativas.

Autor:

Castañeda Agüero, Juan Pablo

Tutor:

Llosa, Sandra

2024

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas.

Posgrado

Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas.  
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Título de Tesis:

**Representaciones sociales sobre la escuela por parte de jóvenes de sectores populares de Villa 15 (CABA) en situación educativa de riesgo, a la luz de sus biografías educativas.**

Tesista: Lic. Juan Pablo Castañeda Agüero.

Directora de tesis: Dra. Sandra Llosa.

Invierno 2024

## **Índice:**

**-Agradecimientos. p.3**

**- Introducción y presentación general de la Tesis. p.4**

**-Antecedentes. p.14**

**-Marco teórico. p.36**

**-Metodología. p.60**

**-Resultados. p.77**

**-Conclusiones. p.160**

**-Bibliografía. p.175.**

**-Anexo. p.185.**

## **Agradecimientos.**

A través de estas palabras quiero extender mi abrazo y gratitud a cada joven de Ciudad Oculta que generosamente compartió conmigo sus sentires, historias de vida y esperanzas. También a referentes barriales y educadores que abrieron una y otra vez sus puertas para el encuentro y la palabra. Gracias por los aprendizajes y la mano fraterna.

Agradezco a mis padres, hermanos y compañera de vida por el apoyo incondicional, la solidaridad, el amor y la paciencia, sin los cuales no podría haber escrito esta tesis.

Agradezco a la Universidad Pública la posibilidad de haberme formado en ella. En sus caminos conocí a quienes han sido mis maestras. Esta tesis nace aprendiendo con ellas. Gracias a los equipos UBACyT y de Cátedra por la reflexión colectiva, la orientación y el apoyo.

Gracias Sandra por la dedicación y la enseñanza, la rigurosidad y la ternura, la motivación y la palabra justa.

## Capítulo de Introducción y presentación general de la Tesis.

Esta tesis refiere al estudio de la representación social sobre la escuela por parte de jóvenes de sectores populares de Villa 15 (CABA) en situación educativa de riesgo (con secundario incompleto), a la luz de sus biografías educativas. Se enmarca en un trabajo de investigación apoyado durante los años 2015-2018 por una Beca UBACyT de Maestría<sup>1</sup>, formando parte de dos proyectos UBACyT con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires<sup>2</sup>.

Considerando los antecedentes trabajados para esta investigación, se afirma que tanto el reconocimiento y expresión de la necesidad educativa a lo largo de la vida, como su demanda, es un proceso complejo que implica múltiples aprendizajes (Sirvent, et.al., 2006). En este proceso intervienen tanto factores socio-estructurales que hacen a las condiciones de vida en las cuales se encuentran los individuos y grupos sociales; como así también factores psico-sociales (entre ellos, las representaciones sociales) que pueden facilitar o inhibir los procesos de construcción de demanda por educación a lo largo de la vida (Sirvent, 1986; Llosa, 2010b). Es en esta dimensión psico-social en donde me focalizo, indagando la construcción de aspectos representacionales sobre la escuela por parte de jóvenes que han interrumpido su escolaridad. Representaciones sociales que pueden ser analizadas y comprendidas a la luz de sus biografías educativas y el contexto social, educativo y comunicativo del grupo social estudiado.

Asumiendo la perspectiva de la educación permanente (ver capítulo de marco teórico), la “escuela” es comprendida en un sentido amplio: considerando a la escuela “común” dirigida a las niñeces y adolescencias para los niveles primario y secundario del sistema educativo; y también a la modalidad de educación de jóvenes y adultos (EDJA) dirigida a la culminación de estos niveles para las personas mayores de 14 años. Esta mirada amplia sobre la escuela es asumida, además, al considerar las biografías educativas y la propia perspectiva expresada por el grupo de jóvenes con el que se trabajó en esta investigación. Como se verá en el capítulo de resultados, este grupo se refiere a la escuela como un continuo o una totalidad por la que fueron transitando a lo largo de la vida; siendo un trabajo analítico la distinción entre la escuela “común” y la de EDJA.

---

<sup>1</sup> Título del plan de beca: *Representaciones sociales sobre educación por parte de jóvenes de sectores populares de Mataderos y Villa 15 en situación educativa de riesgo, con secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado, a la luz de sus biografías educativas*. Directora: Dra. Sandra Llosa. Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (FFyL-UBA).

<sup>2</sup> Proyecto UBACyT 2014-2017: *Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: identificación y conformación de la red de factores y procesos que se articulan como condiciones de la construcción de la demanda individual y social por educación permanente* (Dirección Dra. Sirvent – Codirección Dra. Llosa); y Proyecto UBACyT 2018-2021: *Los procesos pedagógicos y psicosociales que dan cuenta de la construcción colectiva de conocimientos, en experiencias político-pedagógicas de diferente grado de formalización, en organizaciones sociales y movimientos populares de ámbitos sociocomunitarios urbanos. Estudio de casos en relación con áreas problemáticas de la vida cotidiana en Ciudad de Buenos Aires*. (Dirección: Dra. Sandra Llosa).

Las Representaciones Sociales<sup>3</sup> (Moscovici, 1961) son una construcción teórica que nos permite analizar una forma particular de pensar e interpretar nuestra realidad cotidiana, desde el llamado “sentido común”. Éstas son socialmente construidas y compartidas en los grupos sociales; y se constituyen a partir de nuestras experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamientos que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Jodelet, 1991a). Se producen para otorgar sentido a situaciones sociales que afectan y resultan significativas para los grupos sociales (por ejemplo, los referidos a la escuela), orientando sus acciones en relación con estos fenómenos.

Tomando en consideración lo dicho hasta aquí, el objeto problema de esta tesis es el siguiente:

¿Qué representación social sobre la escuela tienen los jóvenes de sectores populares de Villa 15 en situación educativa de riesgo, con secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado? y ¿De qué manera se podría relacionar esta representación social con la situación educativa en la que se encuentran estos jóvenes<sup>4</sup>?

A continuación, se presentarán elementos del contexto de descubrimiento de la investigación (Sirvent, 2004), los cuales fundamentan la relevancia social de investigar este objeto de estudio. Estos aspectos hacen referencia al contexto sociohistórico y académico desde donde me sitúo, me pregunto y tomo decisiones como investigador. Son elementos que dan sentido a mis preguntas y preocupaciones, incluidas, de manera general, en la problemática de la vulneración al derecho a la educación a lo largo de la vida; y, particularmente, en la dimensión psico-social de los procesos de construcción de demanda por educación de jóvenes y adultos (EDJA).

En principio, es importante situar temporalmente esta investigación: se inicia a fines de 2015 con una beca de Maestría otorgada por la Universidad de Buenos Aires; y el trabajo de campo y relevamiento de la información se realiza fundamentalmente entre los años 2016 a 2018.

Mi interés y acercamiento por las problemáticas educativas que atraviesan las personas jóvenes y adultas que se encuentran excluidas de la escuela (es decir, que están en situación educativa de riesgo<sup>5</sup>), tienen su origen tanto en mi experiencia y formación como educador en espacios educativos de Ciudad y Provincia de Buenos Aires; como así también en mi propia trayectoria como investigador en formación y docente universitario<sup>6</sup>. Participando en distintos espacios educativos desde el año 2008, he

---

<sup>3</sup> Este concepto se desarrollará con mayor detalle en el capítulo del marco teórico.

<sup>4</sup> En esta tesis se utiliza el artículo “los” para referirme a la totalidad del grupo de jóvenes. No obstante, en este grupo también se incluye a una joven. La decisión de utilizar el plural en masculino radica en poder facilitar la fluidez de la lectura. No tiene por objeto invisibilizar la diversidad de géneros.

<sup>5</sup> Concepto desarrollado en el capítulo de marco teórico.

<sup>6</sup> Me desempeño como docente en la materia Educación y Experiencias Sociocomunitarias / Educación no formal: Modelos y teorías, de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Articulando docencia-investigación-extensión, este equipo ha trabajado hace años en las problemáticas

podido conocer las problemáticas que vive un sector de la población trabajadora que aún hoy se encuentra atravesado no sólo por una vulneración al derecho a la educación, sino también por la pobreza económica, la mala alimentación, la desocupación o el trabajo precario, la vivienda precaria o inestable y una salud afectada por estos determinantes sociales. Se trata de algunas de las condiciones de vida presentes en los barrios populares, en una sociedad que produce y reproduce desigualdades económicas, sociales, políticas y también educativas. Aun reconociendo procesos de avances en la realización de algunos derechos democráticos durante las últimas décadas, la desigualdad social y la precarización de la vida sigue afectando a buena parte de las niñeces, juventudes y la población adulta que vive especialmente en las calles, villas y barrios populares. En este sentido, en esta investigación se asume la persistencia de un contexto de múltiples pobrezas (Sirvent, 1999); es decir, la presencia de un conjunto de factores inhibitorios frente una trama de necesidades materiales y no materiales que resultan insatisfechas para una gran parte de la población.

Es ampliamente reconocido el hecho de que toda situación de pobreza impacta, “cuestionando, interfiriendo y fragilizando” las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación (Gentili, 2009: p.37). En este sentido, la vulneración de derechos no solo va determinando formas precarias de subsistencia y una pobreza vinculada a esos derechos vulnerados, como pueden ser el trabajo o la vivienda; sino que también va desplazando y restringiendo la realización de otros derechos, como el de la educación a lo largo de la vida. A través de las experiencias educativas en las que he participado, los espacios académicos en los que me he formado y, fundamentalmente, el trabajo sobre las biografías educativas desarrollado en esta investigación<sup>7</sup>, he podido aproximarme a la complejidad de la problemática socioeducativa de la exclusión escolar. La construcción de conocimiento científico que aporte a su comprensión con objetivos transformadores, nos desafía no solo a tomar en consideración los factores de pobreza estructural que van condicionando las posibilidades de ingreso y continuidad educativa; la disponibilidad de ofertas escolares en un determinado territorio; o las prácticas pedagógicas acontecidas en las instituciones educativas. Comprender los procesos de exclusión escolar y de demanda por educación de jóvenes y adultos requiere, también, estudiar la elaboración subjetiva de estas condiciones de vida, el pensamiento cotidiano que las personas y grupos sociales construyen sobre su propia experiencia educativa, sus proyectos vitales y su entorno social. Se trata de los procesos psico-sociales (como lo son las representaciones sociales) que se van entramando junto con los factores socioestructurales, en los procesos reflexivos y “toma de posición” frente a la escuela (Sirvent, et.al., 2007; Llosa, 2017).

---

vinculadas al derecho a la educación a lo largo de la vida y los procesos de necesidades y demandas por educación de jóvenes y adultos.

<sup>7</sup> El trabajo referido a las biografías educativas se desarrollará con mayor detalle en los próximos capítulos.

En mi trabajo profesional de acompañamiento a las trayectorias escolares de adolescentes de barrios populares del conurbano bonaerense<sup>8</sup> (durante los años 2014-2015, previo al inicio de esta investigación), fui recogiendo algunas expresiones referidas a la escuela que me hacían pensar en un vínculo conflictivo con ésta: “mi mamá me dice que para qué estudio tanto si voy a terminar limpiando casas”; “a mi hermana le da vergüenza volver a la escuela porque ya repitió y está muy grande”, entre otras afirmaciones. Años antes, participando en un movimiento social en el barrio de Constitución (CABA), había podido constatar que uno de los mayores desafíos había sido el acompañamiento para un “regreso a la escuela” de adultos. Incluso con la presencia de una diversidad de ofertas escolares en el barrio y desarrollando un trabajo de articulación para facilitar su acceso, el acercamiento a estas ofertas por parte de las personas jóvenes y adultas no resultaba fácil. El regreso a la escuela solía postergarse, priorizando muchas veces (de manera excluyente) la realización de otras necesidades como el trabajo, la vivienda o la salud. Estas experiencias, previas a la investigación, me resultaron importantes al formar parte de las primeras problematizaciones acerca del ejercicio del derecho a la educación por parte de la población joven y adulta de sectores populares. Como se verá en el capítulo de resultados, al abordar las biografías educativas de los jóvenes del grupo con el que se trabajó, los “rodeos” en torno a la escuela de adultos es un elemento que resulta común: el entrar, salir, postergar. La “vuelta” a la escuela para terminar la secundaria, no es un camino sencillo ni obvio para esta población. Esta tesis trata sobre esta problemática, haciendo foco en su dimensión psico-social desde la perspectiva de los jóvenes.

A partir del análisis de los datos disponibles al inicio de esta investigación, otorgados por el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, como equipo UBACyT identificamos que del total de la población de 15 años y más de CABA que asistió y ya no asiste a la escuela, un 30% tenía el primario incompleto, completo o el secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado. Se trata de 599.921 personas jóvenes y adultas que se encontraban vulneradas en su derecho a la educación. A nivel país, este número de personas en situación educativa de riesgo, alcanzaba a 14.075.486 (Topasso, Castañeda A., et.al., 2016). Si bien aquí se está considerando los datos del Censo 2010 para dar cuenta del contexto educativo y de significación del grupo de jóvenes con el que se trabajó; resulta importante destacar que aun considerando el Censo 2022 estos porcentajes de pobreza educativa son altos a nivel país: la situación educativa de riesgo alcanzaría al 45% de la población de 15 años y más que asistió y ya no asiste a la escuela (12.185.965 personas)<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Durante los años 2014-2015 formé parte del Equipo de Participación Social de la Secretaría de Desarrollo Social en Quilmes, trabajando con adolescentes en el Centro Educativo Abuela Eduarda ubicado en Villa Itatí, Don Bosco-Quilmes.

<sup>9</sup> Los datos referidos al Censo 2022 son de elaboración propia y se presentan en su carácter preliminar. Al momento de terminar de escribir esta tesis, los datos educativos de este último Censo han sido recientemente publicado; por lo cual no se contó con la posibilidad de profundizar en el análisis y actualización del diagnóstico de la situación educativa de riesgo y su comparación con los datos del Censo 2010.

Estos porcentajes aumentan al observar las comunas del sur de CABA, como la Comuna 8 en donde se encuentra ubicada Villa 15 junto con otras villas que conforman las zonas de Villa Lugano, Soldati y Villa Riachuelo. Aquí esta situación educativa alcanzó al 58% de los jóvenes de 15 a 24 años que asistieron y ya no asistían a la escuela (10.178 jóvenes), según el Censo 2010. Se trata de la franja etaria y la comuna de CABA más afectada por esta situación de pobreza educativa de acuerdo con este Censo de referencia (Topasso, Castañeda A., et.al., 2016).

Al considerar a la población joven que vive en hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), la situación se vuelve aún más crítica, habiendo una relación estadística significativa entre la vulneración del derecho a la educación y la pobreza en los hogares medida por el INDEC. En la comuna 8, según el Censo 2010, los porcentajes de jóvenes de 15 a 24 años en situación educativa de riesgo en los hogares con NBI (70%), superaban por quince puntos a los hogares sin NBI (55%). Tal como lo vienen señalando los trabajos precedentes de este equipo UBACyT (Sirvent y Llosa, 2001; Sirvent y Topasso, 2007), se continúa identificando la relación de injusticia social que entrama el nivel educativo alcanzado con la situación de pobreza socioeconómica de la población. Las condiciones materiales de vida, el contexto sociopolítico, el sistema educativo y sus instituciones, las continuas o fragmentadas trayectorias escolares, entre otros factores, van generando tramas que posicionan de manera desigual a los grupos sociales en relación con el conjunto de sus derechos (entre ellos el educativo) y sus posibilidades o no de demandarlos.

A la luz de estos datos, se acuerda con lo señalado por Gentili cuando advierte que

*Todos tienen el mismo derecho a la educación, pero no todos tienen el mismo derecho a la escuela, por lo que los resultados del proceso de escolarización son tan desiguales como son desiguales las condiciones de vida de los grupos, clases, estamentos o castas que componen la sociedad o, en términos más precisos, el mercado.*

(Gentili, 2009: p.45)<sup>10</sup>.

En este sentido, la educación como un derecho universal no significa un acceso igualitario para toda la población, tratándose de un “universalismo estratificado”, con fuertes diferencias en el acceso, tipo y calidad para los distintos sectores sociales (Gluz y Rodríguez Moyano, 2013). Para un importante sector de la población trabajadora, el derecho a la educación aún se encuentra vulnerado al mismo tiempo en que lo está el conjunto de sus otros derechos, afectando las posibilidades de una trayectoria escolar continua y un efectivo egreso.

La vulneración al derecho a la educación también impacta en la realización de otras necesidades. En las experiencias educativas en las que he participado<sup>11</sup> previo a la

---

<sup>10</sup> Los aspectos referidos a la política educativa y el derecho a la educación mencionados en esta introducción y el capítulo de resultados, fueron trabajados fundamentalmente en el marco de la Maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas (FFyL-UBA); en el Seminario “La educación como Política Pública” a cargo de las profesoras Myriam Feldfeber y Nora Gluz.

investigación y también a lo largo de su desarrollo, pude conocer algunos de los “efectos expansivos” de la exclusión escolar. Se trata de consecuencias o dificultades vinculadas a esta problemática educativa que impactan de manera significativa a esta población. Por ejemplo, dificultades para la lectura y comprensión de material escrito referido, entre otros, a la atención, prevención y promoción de la salud (obstaculizando el acceso y apropiación de este derecho); dificultades para la participación en tareas administrativas o de mayor responsabilidad dentro de organizaciones sociales al contar con niveles básicos de lectoescritura; dificultades para la participación y comprensión reflexiva en instancias de formación política que implican el trabajo con material escrito; dificultades para colaborar en las tareas escolares de sus hijos y para la expresión poética o literaria de manera escrita; no poder continuar estudiando un oficio u otros estudios que requieren el título secundario completo; la expresión de una auto descalificación o baja autovaloración como estudiantes; dificultades para el acceso a mejores empleos al no tener el título secundario, entre otros. Si bien estos aspectos son considerados aquí como problemáticos, ya que dificultan el ejercicio pleno de derechos y el desarrollo integral de los intereses y necesidades de las personas; es importante aclarar que estas necesidades no son comprendidas únicamente desde la carencia ni como un fenómeno individual. Por el contrario, se conceptualiza a las necesidades humanas también como potencia (ver capítulo de marco teórico), reconociendo las múltiples prácticas individuales y colectivas que se ponen en juego para hacer frente a esta realidad social.

Como aquí se observa y luego se trabajará en el capítulo de resultados (al considerar los motivos que tiene el grupo de jóvenes para volver a la escuela), el “efecto expansivo” de la exclusión escolar es más complejo que un problema de empleabilidad, aunque ésta sea una visión dominante en algunos discursos. Esta problemática educativa afecta también el ejercicio de una ciudadanía participativa y crítica, entre otros múltiples aspectos del despliegue personal y social. A esto hace referencia el concepto de “situación educativa de riesgo” trabajado por Sirvent y equipo: la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado, de distintas maneras y diferentes grados, de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado (ver capítulos de marco teórico y antecedentes).

Para algunos sectores de la población, esta situación educativa se ha producido en un contexto en donde también se ha desarrollado una nueva regulación y expansión del ingreso al sistema escolar, especialmente al nivel secundario. Desde el año 2002 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y desde el año 2006 en todo el país, a través de la Ley de Educación Nacional (LEN), se volvió obligatoria la escolaridad hasta el nivel secundario. Para el año 2007, la DINIECE ya advertía los desafíos que implicaba la puesta en marcha de la obligatoriedad de este nivel a partir de la LEN, haciendo énfasis fundamentalmente en el problema del “abandono”. Si bien el documento da cuenta de un movimiento en la matrícula desde la oferta de la escuela secundaria “común” a la

---

<sup>11</sup> En espacios educativos de jóvenes y adultos vinculados a la alfabetización, la educación para la salud, formación política, educación para el trabajo, en el Programa FiNES 2, entre otros.

escuela de adultos, mantenía una preocupación en relación con los niveles de permanencia y egreso de la secundaria para ambas modalidades. Al mismo tiempo, el documento señala la existencia de distintos tipos de trayectorias “no ideales” o “no estandarizadas”: de los jóvenes de 13 a 17 años de edad que asisten al sistema educativo formal, el 41% presenta, al menos, un año de demora en la escolarización según la trayectoria “ideal” (DINIECE, 2007).

En este contexto, el año 2009 a través de la Resolución N°79 del Consejo Federal de Educación, se crea el Plan Nacional de Educación Obligatoria dirigido a integrar políticas educativas nacionales y jurisdiccionales para “enfrentar los desafíos de la educación obligatoria en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades” y para la articulación intersectorial de distintos ministerios y organizaciones sociales para tales fines. La resolución incluye a las personas adultas como destinatarias de las políticas educativas orientadas a garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria. En este marco, se produjo efectivamente un crecimiento en la oferta escolar para las personas jóvenes y adultas, principalmente a través de la creación del Programa FiNES.

Baquero, et.al., (2009) señalaban que, si bien aumentó sostenidamente la cobertura del nivel medio permitiendo el ingreso de jóvenes de sectores tradicionalmente excluidos, aún persistían grandes desigualdades en los niveles de acceso, permanencia y egreso; siendo proporcionalmente menor el crecimiento de los niveles de egreso en relación al de la matrícula<sup>12</sup>. En este sentido, Terigi, et.al., (2014), advertían que aún persistían problemas históricos de la escuela secundaria “común”, vinculados a la repitencia y el alto grado de “abandono”. De acuerdo con las autoras, continuaba manteniéndose la tendencia de “expansión excluyente” propia del nivel.

Para el año 2015 (cuando se inicia la investigación de esta tesis) y hasta la fecha, las condiciones en las que se encuentra gran parte de la educación de jóvenes y adultos en los barrios populares del sur de CABA continúan siendo precarias, como las condiciones de vida de la mayoría de sus estudiantes. Estas ofertas educativas (PAEByT, CENS, FinES, Bachilleratos Populares, entre otros), han sido objeto de políticas de desfinanciamiento, desconocimiento estatal y desplazamiento en cuanto a las prioridades de la política educativa (Llosa, Stein, et.al., 2022). En muchos de estos casos, termina recayendo sobre los docentes y las organizaciones sociales que las albergan, gran parte de las posibilidades institucionales de ofrecer propuestas educativas de calidad, sin un acompañamiento estatal significativo para mejorar las condiciones de su trabajo. Son en estos circuitos educativos por los cuales vuelven a transitar, para terminar el nivel primario o secundario, algunos pocos (cerca del 5%) de los ya excluidos de la escuela “común” (Topasso, Castañeda, et.al., 2016). Este diagnóstico referido a la exclusión escolar ha sido también trabajado de manera coincidente por

---

<sup>12</sup> El análisis desde la perspectiva de las trayectorias escolares es trabajado en esta tesis tomando en consideración los aportes del Seminario “Trayectoria social y escolar: La educación pública como política cultural” a cargo de la profesora Flavia Terigi, de la Maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas (FFyL-UBA).

equipos de investigación que han tomado como caso de análisis las provincias de Entre Ríos, Chaco y Córdoba (Homar y Altamirano, 2018) y Jujuy (Patagua, 2019).

El desmantelamiento o desfinanciamiento de distintos programas educativos (entre ellos el programa FinES) por parte del gobierno nacional durante el periodo 2016-2019, pusieron en riesgo algunas de las políticas educativas y de inclusión puestas en marcha hasta el momento, en un contexto signado por alzas en los despidos, la pobreza e inflación. Recientemente, con la emergencia sanitaria por covid-19 y las medidas tomadas por los Estados y el poder económico, se ha visibilizado aún más las condiciones de vida desiguales e injustas que afectan a parte importante de la población. En los últimos años de pandemia, en Argentina y en otros países latinoamericanos, estas desigualdades se vieron potenciadas, agudizando las diferentes problemáticas preexistentes y, especialmente, la vulneración al derecho a la educación a lo largo de la vida (Llosa, Stein, et.al., 2023; Llosa, Stein, et.al., 2022; Llosa y Stein, 2021; Mejía y Jara Holliday, 2020).

Como es señalado por Gluz y Rodríguez Moyano (2013), recuperando los aportes de Ball, podemos pensar la política educativa como un discurso o codificación producto de relaciones de fuerza social, cuya descodificación se da en contextos determinados por actores que lo hacen desde su punto de vista en función de sus recursos, intereses y posiciones sociales. En este sentido, la política educativa implica tanto las fuerzas que despliega el Estado sobre las instituciones (o no, podríamos agregar), como las apropiaciones, resignificaciones y recontextualizaciones que hacen los agentes sobre ella (Gluz y Rodríguez M., 2013). Si bien esta tesis no tiene por objetivo realizar un análisis de la política educativa, si resulta importante considerarla al formar parte, en su dimensión discursiva y de implementación, del objeto de la representación social estudiada (la escuela). Teniendo presente la preocupación sobre el derecho a la educación, resulta interesante preguntarse cómo ha sido resignificada la escuela (“común” y de jóvenes y adultos) por parte de quienes son los destinatarios de la política educativa; en este caso, quienes conforman la “demanda potencial” por educación de jóvenes y adultos en los barrios populares. A través del concepto de representación social, esta tesis pretende aportar a la comprensión de cómo este grupo de jóvenes se ha representado a la escuela; tomando en cuenta sus contextos socioeconómicos y comunicativos, sus propias biografías educativas y la de su entorno significativo, la imagen propia como estudiantes, los sentidos referidos a lo educativo y su trama en relación con otras necesidades, entre otros aspectos. Como se verá en el capítulo de resultados y conclusiones, esta representación social construida teóricamente a partir de esta investigación, pone en tensión o por lo menos plantea la pregunta de si la educación es un derecho que es apropiado y reconocido por parte del grupo de jóvenes entrevistados. O, dicho de otro modo, si estos jóvenes se autoperciben como sujetos de derechos en relación con la educación.

De acuerdo con el objeto problema planteado, en esta investigación se ha adoptado un abordaje metodológico de tipo cualitativo o de generación conceptual (Sirvent, 2007), a

efectos de identificar y comprender dichas representaciones sociales en el entramado social y cultural en el que este grupo de jóvenes las producen. A su vez, considerando los antecedentes de este equipo UBACyT, se asume la indagación de las representaciones sociales a través de la perspectiva de las biografías educativas (Dominicé, 1985; Llosa, 2014), afirmando la potencialidad de esta perspectiva para dar cuenta de una historicidad en la conformación y carácter de las representaciones sociales.

Esta tesis cuenta con cinco capítulos compuestos por los antecedentes, el marco teórico, la perspectiva metodológica adoptada, los resultados y finalmente las conclusiones.

En el *capítulo de antecedentes* se trabaja especialmente en torno a investigaciones que han abordado problemáticas vinculadas al objeto de estudio de esta tesis: trabajos que han indagado sobre los factores psicosociales intervinientes en los procesos de reconocimiento de necesidades y expresión de demanda por educación de jóvenes y adultos; e investigaciones que han realizado aportes al estudio de las representaciones sociales en el campo educativo. Aquí también se incluirán algunas investigaciones referidas a las trayectorias escolares y la construcción de sentidos sobre lo escolar.

En el *capítulo de marco teórico* se presenta la perspectiva epistemológica asumida en esta investigación, con las principales herramientas teóricas con las cuales se abordó y analizó el objeto de estudio. Se desarrollan los aspectos teóricos adoptados desde la teoría de las representaciones sociales, el paradigma de la educación permanente, la conceptualización referida a las necesidades y demandas educativas y la perspectiva de las biografías educativas. A su vez, se presentan los supuestos de anticipación de sentido que se sostuvieron en esta investigación.

El *capítulo metodológico* presenta las decisiones tomadas principalmente en las dimensiones del proceso metodológico de la investigación (Sirvent, 2007) referidas a la estrategia general y las técnicas de obtención y análisis de la información empírica. Aquí también se incluyen los principales hitos que conforman la “historia natural” de esta investigación.

En el *capítulo de resultados* se despliega el conocimiento construido referido al objeto de estudio indagado. Para ello, este capítulo se organiza en dos apartados: el primero trabaja sobre el contexto, los sujetos y el objeto de representación social (la escuela); mientras que el segundo desarrolla la construcción conceptual de ***La escuela no correspondida, categoría de carácter representacional que constituye el argumento central de esta tesis***. Esta categoría pretende dar cuenta de la identificación de una posible tensión entre un “querer volver a la escuela” y, al mismo tiempo, concebir a la escuela como un “lugar para otros” (y no para sí mismos). En este sentido, se trata de una representación social marcada por expectativas depositadas en la escuela en relación con un cambio en las condiciones de vida de los jóvenes; al tiempo que se encuentra atravesada por las marcas de una serie de situaciones biográficas que podrían entenderse como de exclusión escolar. ***La escuela no correspondida*** es analizada como una construcción psicosocial que, de algún modo, permite (auto)explicar la exclusión escolar vivida y, al mismo tiempo, podría operar subjetivamente en el presente como

mecanismo interiorizado de autoexclusión o de anticipación frente a una potencial exclusión escolar. Se logra identificar, de este modo, tanto aspectos actitudinales como cognitivos referidos a esta representación social.

Finalmente, en el capítulo de *conclusiones* se profundiza el análisis de los resultados obtenidos, formulando algunas reflexiones, preguntas e hipótesis derivadas de este trabajo. Por último, se mencionan posibles líneas de continuidad para la indagación y acción educativa.

También se agrega un *anexo* en el cual se adjuntan documentos e instrumentos de trabajo elaborados en el marco de esta investigación: registro a tres columnas para el relevamiento de la información empírica; guion de entrevista utilizado; cuadro de trayectorias de los jóvenes del grupo entrevistado, entre otros.

## Capítulo de Antecedentes.

Este capítulo presenta una sistematización de los antecedentes relevados en el marco de esta tesis, vinculados al objeto de estudio trabajado: *representación social sobre la escuela por parte de jóvenes de sectores populares de Villa 15 (CABA) en situación educativa de riesgo*<sup>13</sup>, a la luz de sus biografías educativas. Como fue señalado en el capítulo introductorio, esta investigación parte de la problematización de los procesos de exclusión escolar vividos por un conjunto importante de la población joven y adulta de los sectores populares del país. Se nutre y dialoga, en este sentido, con investigaciones dentro de las cuales se encuentran los trabajos realizados por el equipo UBACyT en el que me inscribo, bajo la dirección de María Teresa Sirvent y Sandra Llosa.

Considerando lo anterior, un primer apartado de este capítulo hace referencia a investigaciones que han trabajado sobre los procesos de necesidades y demandas por educación de jóvenes y adultos (EDJA) y que han considerado los aspectos psicosociales intervinientes en estos procesos. Las preguntas y objetivos de esta investigación se ubican en este campo problemático, entendiendo a las representaciones sociales como parte de los factores psicosociales intervinientes en los procesos de reconocimiento de las necesidades educativas y en la expresión de demanda por educación a lo largo de la vida<sup>14</sup>. En este primer apartado también se incluyen investigaciones que han indagado, desde distintas perspectivas, los discursos y sentidos referidos específicamente a la EDJA en Argentina.

En un segundo ítem, teniendo en cuenta el concepto central que hace al objeto de estudio de esta investigación, se presentan investigaciones que han indagado sobre las representaciones sociales en el campo educativo escolar, considerando algunos antecedentes metodológicos para su estudio. Finalmente, también se incluyen algunas investigaciones que han trabajado sobre las trayectorias escolares y la construcción de sentidos sobre la escuela, fundamentalmente por parte de docentes y estudiantes de la escuela “común” y la EDJA.

La presentación de estos antecedentes no tiene como objetivo dar cuenta exhaustiva del amplio número de investigaciones realizadas en esta área de conocimiento; sino más bien, identificar algunos de los grandes problemas de investigación que han sido abordados en este campo y que dialogan de algún modo con esta tesis. En este sentido, se han incluido investigaciones cuyos aportes forman parte del marco teórico, como así también otros antecedentes que dan cuenta del campo de estudio y las problemáticas abordadas desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, distintas al enfoque cualitativo y crítico adoptado en esta investigación.

---

<sup>13</sup> Jóvenes que asistieron y ya no asisten a la escuela y que, al momento de la investigación, estaban con la secundaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado. Esta definición conceptual es desarrollada en el capítulo de Marco Teórico.

<sup>14</sup> Estas consideraciones son desarrolladas en el capítulo de marco teórico.

Desde ya se anticipa que han sido muy pocas las investigaciones relevadas que han trabajado con población joven y adulta excluida del sistema escolar y, más aún, las que han trabajado desde un abordaje cualitativo para investigar los sentidos que esta población le atribuye a la escuela. Se sigue manifestando, de este modo, lo que otros autores han expresado en cuanto a la escasa y relativamente reciente producción científica respecto a la comprensión de los procesos psicosociales (como lo son las representaciones sociales) puestos en juego en las personas jóvenes y adultas ante sus necesidades y demandas educativas (Dominicé, 1985; Llosa, 2010).

### **1. Estudios referidos a los procesos de necesidades y demandas por educación de jóvenes y adultos (EDJA), que han considerado los aspectos psicosociales intervinientes.**

En esta área de estudios se encuentran, entre otras, las producciones realizadas por integrantes del programa *Desarrollo sociocultural y educación permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela*, con sede en el IICE-FFyL-UBA, del cual formo parte. Los trabajos de María Teresa Sirvent (directora de este Programa) junto con Silvia Brusilovsky en la década del '70, forman parte de los primeros antecedentes en Argentina en considerar a las representaciones sociales (RS) como parte de los factores psicosociales intervinientes en los procesos de reconocimiento y realización de las necesidades humanas (entre ellas las educativas), por parte de las personas jóvenes y adultas. Entre estos primeros trabajos se encuentra el diagnóstico sociocultural de la población de Bernal-Don Bosco realizado por Sirvent y Brusilovsky en 1978, donde indagaban las representaciones sociales de la cultura y el tiempo libre en diversos grupos de la población. Aquí estas representaciones son entendidas como “variables” que pueden facilitar o inhibir (junto con los factores socioestructurales de la sociedad) la toma de conciencia y expresión de demanda de las necesidades de participación, creación, reflexión y recreación (Sirvent y Brusilovsky, 1983). Tanto en esta investigación como en las realizadas años más tarde por Sirvent en Brasil, se trabajaron las necesidades educativas y culturales de la población partiendo de la teoría sistémica de las necesidades humanas (asumida también en esta tesis -ver marco teórico-), comprendiendo su interjuego con las prácticas culturales y las representaciones de los diferentes grupos sociales. En el diagnóstico sociocultural dirigido por Sirvent en San Pablo (1981), se realiza en este sentido una caracterización de distintos aspectos de la población de Campo Olimpo - Parque Araribá, combinando el análisis de datos demográficos, educativos, socioeconómicos y de infraestructura urbana; como así también de las prácticas culturales en el uso del tiempo liberado. En su análisis cualitativo, indaga las representaciones sociales sobre el uso del tiempo, la mujer, el hombre y la familia; sosteniendo que estas representaciones actúan como marco de referencia para el reconocimiento de las necesidades y para las “elecciones” de los individuos en sus vidas cotidianas. Concluye que estas representaciones sociales pueden actuar como factores inhibidores del reconocimiento de las necesidades

objetivas o de la realización de prácticas favorecedoras al desarrollo humano. Interrelacionando la investigación acción participativa con la educación popular, Sirvent afirma en esta investigación que para una transformación social que apunte a elevar la calidad de vida de los sectores populares, es necesario actuar sobre el conjunto de estas representaciones sociales.

A partir de estas investigaciones comienza a formularse una trama conceptual apoyada por la evidencia empírica que es adoptada posteriormente por el equipo UBACyT dirigido por Sirvent y Llosa y que es asumida en esta tesis (ver capítulo de marco teórico). Esta trama conceptual comprende a las necesidades educativas desde la perspectiva amplia y sistémica de las necesidades humanas, al tiempo que entiende al fenómeno educativo desde la concepción amplia e integral del paradigma de la Educación Permanente. A su vez, como fue antes mencionado, el reconocimiento y la expresión de las necesidades educativas son entendidos como procesos complejos donde intervienen tanto factores socioestructurales como de carácter psicosocial.

En una investigación iniciada a mediados de los '80 en el barrio de Mataderos (CABA), sobre la participación social y la cultura popular luego de la última dictadura civil-militar, Sirvent indaga (entre otros aspectos) las representaciones sociales del barrio y el impacto de la historia del mismo en las prácticas culturales y necesidades colectivas. En esta investigación la autora recupera de la tradición marxista la relación entre cultura y clases sociales, tomando como referencia a Franz Fanon para entender a la cultura popular como “un terreno de conflictos políticos y sociales, de resistencia o aceptación de un orden establecido” (Sirvent, 1999: p.109). Aquí también retoma los aportes de Gramsci y Bourdieu para comprender conceptualmente al “sentido común”, como parte de una trama de dominación que incluye la naturalización de los valores de la clase dominante para el conjunto de la sociedad. Para Sirvent, siguiendo los aportes de Bourdieu, el concepto de representación social ayuda a comprender cómo un grupo puede abandonar la resistencia a la influencia de un otro y adoptar una “imagen especular” de su opresor, reduciendo su capacidad de pensamiento reflexivo. Se ampliará el antecedente de Bourdieu en un próximo ítem.

Tomando en cuenta los aportes de Moscovici (1961), la Psicología Social francesa y sus propias investigaciones antecedentes en Brasil, Sirvent señalará que las representaciones sociales son determinadas socialmente por las condiciones sociales, políticas y económicas que afectan de manera diferente a los individuos y grupos. Aquí incorpora una perspectiva clasista de las representaciones sociales, afirmando que éstas pueden actuar orientando a las personas en el mundo, como así también inhibiendo la elaboración de proyectos de transformación social. De este modo, el estudio de las RS permitiría captar las estructuras internalizadas de creencias, valores y normas de un grupo social sobre diversos aspectos de su vida cotidiana. Como se desarrollará en el capítulo de Marco Teórico, Sirvent considerará a las representaciones sociales como parte de aquellas variables psicosociales que pueden poner de manifiesto la acción “indirecta” de las condiciones estructurales de una sociedad: “Esta acción indirecta se da a través de una red de fenómenos culturales que orientan la conducta de los

individuos al “elegir” los objetos en su vida cotidiana, y determinan el estilo de relación con dichos objetos” (op. cit.: p.115). Las representaciones sociales, en este sentido, determinarían en parte la selección y valorización de algunos satisfactores (por sobre otros) para la realización de las necesidades humanas.

Como parte de los trabajos desarrollados por este equipo UBACyT, también se encuentra la investigación realizada por Llosa (1996) referida al saber cotidiano de docentes y padres; y su incidencia en la formulación de demandas educativas. En esta investigación, desarrollada en la zona de La Ribera de Quilmes, Llosa considera a las representaciones sociales como factor que afecta y condiciona la realización de las prácticas culturales, pudiendo incluso inhibir el proceso de reconocimiento de necesidades educativas y la elección de los satisfactores adecuados (Llosa, 1996). Siguiendo esta perspectiva conceptual y considerando una visión amplia acerca de lo educativo, también se encuentra el trabajo desarrollado por Santos (1999) en el área de la salud, quien ha investigado las RS sobre el cuerpo y la sexualidad por parte de mujeres jóvenes y adultas participantes en espacios educativos en Centros de Salud de CABA. A través del trabajo cualitativo con entrevistas, Santos ha indagado estas RS entendiéndolas como factores intervinientes en las prácticas de cuidado y en los procesos de demanda en salud.

En lo que refiere a la educación escolar, a lo largo de las investigaciones desarrolladas por este equipo, se ha logrado conceptualizar una situación educativa vivida por jóvenes y adultos caracterizada por la interrupción de sus trayectorias escolares, antes de haber alcanzado el nivel secundario completo. Para referirse a esta población, se ha construido el concepto de Nivel Educativo de Riesgo (Sirvent, 1997; Sirvent y Llosa, 1998; 2001; Sirvent y Topasso, 2007; Topasso, Castañeda y Ferri, 2016) o Demanda Potencial prioritaria por EDJA (ver desarrollo conceptual en el capítulo de marco teórico). La relación entre el nivel educativo alcanzado y sus efectos en la construcción de una demanda educativa, también se ha trabajado en diversas investigaciones en Argentina y otros países. En ellas, se ha reafirmado la existencia del principio de avance acumulativo en educación (Sirvent 1992; Belanger y Federigui 2004; Riquelme, 2010; Sirvent y Llosa 2011, entre otros), identificando al nivel alcanzado en la Educación Inicial<sup>15</sup> como el principal predictor de la inserción en instancias de EDJA a lo largo de la vida.

Por su parte, a partir del abordaje cualitativo de las biografías educativas, se ha logrado profundizar en la comprensión de la relación entre las trayectorias educativas y la conformación de sentidos y significados construidos por las personas adultas sobre sí mismas y en torno a lo educativo. Luego de una primera elaboración de categorías conceptuales, que buscaban dar cuenta del significado de la EDJA y de los hitos en las decisiones tomadas por las personas jóvenes y adultas referidas a la educación (Sirvent y Llosa 1998; Llosa 2000; Llosa, et.al., 2002), se realizó un estudio de casos para la

---

<sup>15</sup> Ver en el capítulo de Marco Teórico la definición del componente de la Educación Inicial desde la perspectiva de la Educación Permanente.

profundización en la identificación de aspectos psicosociales involucrados. En esta línea se encuentra la investigación doctoral de Llosa (2010), enfocada en la comprensión de los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de las demandas por EDJA en personas adultas de sectores populares de Mataderos y Villa 15, con primaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado. En su investigación se destaca la identificación de tres procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demanda por EDJA: el reconocimiento de las aspiraciones educativas; la orientación hacia los espacios de EDJA como satisfactores; y la realización de las aspiraciones educativas. La autora afirma que se trata de procesos psicosociales ya que en ellos se observa el impacto y el procesamiento del orden sociohistórico a nivel del sujeto: es en interacción con otros y en condiciones concretas de existencia, cómo se ha interiorizado y aprendido valores, normas, mandatos, representaciones sociales, formas de relacionarse (Llosa, 2012). Aquí resulta importante destacar, como antecedente directo de esta tesis, lo señalado por Llosa en relación con la orientación hacia los espacios de EDJA como satisfactores de las aspiraciones educativas: en la identificación de este espacio educativo como satisfactor, interviene una representación del objeto (los posibles espacios de EDJA) en interjuego con la representación del sujeto acerca de su vida y de sí mismo, incluyendo aspectos cognitivos y afectivos construidos en experiencias sociales a lo largo de la vida (Llosa, 2017).

En investigaciones más recientes desarrolladas por integrantes de este equipo UBACYT, también se ha indagado en algunos aspectos representacionales que se ponen en juego al momento de apropiarse de las prácticas y saberes escolares. En la tesis doctoral de Kurlat (2015) referida a la construcción del sistema de escritura por parte de personas adultas, se ha identificado en los procesos de alfabetización la intervención de aspectos psicosociales (entre ellos, representaciones sociales) que forman parte de lo que ha conceptualizado como “marcas de enseñanza” y “marcas de exclusión”. Estas “marcas” intervienen, también, en los procesos de construcción de demanda por EDJA: “cuantos menos conocimientos se tienen sobre el sistema de escritura, mayores son las posibilidades de que las personas dejen de concurrir a los espacios de alfabetización” (Kurlat, 2015: p.583). De este modo, para Kurlat este círculo vicioso de la exclusión escolar sería alimentado por representaciones de sí mismos, sobre la enseñanza y el saber referido a la escritura; donde “la vergüenza”, la “sensación de nulidad” y la percepción de que “la escuela es un lugar para otros”, se vuelven constitutivos en la discontinuidad en los espacios de alfabetización.

En este apartado también resulta importante dar cuenta de algunas investigaciones que, desde otras perspectivas y equipos de investigación, han abordado de algún modo los sentidos construidos en torno a la EDJA y al sujeto pedagógico de esta modalidad. Desde una perspectiva histórica, Rodríguez (1996) indagó los diferentes sentidos que ha tenido la educación escolar de personas jóvenes y adultas en Argentina durante el siglo XX y, particularmente, cómo se ha concebido a este sujeto de la educación. Advierte que han sido múltiples y variados los sujetos que han llevado a cabo experiencias

educativas y discursos referidos a la EDJA en el país, constituyéndose como un campo que ha transitado por períodos de enfrentamientos, dispersión, fragmentación y también consolidación de discursos hegemónicos por parte del Estado Nacional. En este apartado de antecedentes, interesa especialmente destacar la sistematización realizada por Rodríguez en relación con las características de los discursos que se fueron constituyendo como hegemónicos; entendiendo que forman parte de los sentidos puestos en juego tanto en la política educativa como en la apropiación de la misma. Rodríguez destaca que el campo de la educación de adultos fue adquiriendo su especificidad vinculada a la alfabetización a partir de la incapacidad del sistema escolar de lograr atraer y retener la matrícula infantil. En este sentido, ya para la década del '30, la educación de adultos habría puesto en evidencia la imposibilidad del cumplimiento de la “promesa fundante” de una Argentina “moderna”, “civilizada”, alfabetizada. De este modo, la definición del “adulto” en el sistema educativo fue distinta a su definición política o jurídica, estableciéndose como adulto pedagógico a las personas a partir de los 14 años de edad. Rodríguez afirma que el adulto de la educación, más que ser definido por su edad o capacidad, es un eufemismo que oculta que el destinatario es un “marginado pedagógico” del sistema escolar, que pertenece a sectores sociales subordinados y que expresa una carencia. Este discurso hegemónico sobre la educación de adultos, afirma Rodríguez, pone en evidencia un problema existente en otro lugar, constituyéndose en un campo que no puede ser pensado de manera independiente de la problemática del conjunto del sistema escolar y de los grupos excluidos.

En sus investigaciones más recientes, Brusilovsky (2006) afirma que, en un sentido similar al planteado por Rodríguez (1996), la oferta escolar de educación de adultos “fue resultado de los fracasos en la escolarización inicial, de la diferenciación de las condiciones educativas de sectores sociales subalternos y tuvo un carácter fundamentalmente compensatorio” (Brusilovsky, 2006: p.6). En este sentido, haciendo foco en las características sociales del sujeto de la EDJA, Brusilovsky señala que esta nominación constituyó históricamente un eufemismo para hacer referencia a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares. A su vez, afirma Brusilovsky, los atributos que el sistema escolar y los docentes le asignan a los estudiantes de las escuelas de adultos estarían vinculados a su pertenencia social. Esto resulta de relevancia en el marco de este capítulo de antecedentes, ya que la autora advierte que los saberes y representaciones sociales de los docentes tienen eficacia simbólica, en la medida en que resultan orientadores de sus prácticas y, en consecuencia, de sus resultados escolares. Estos aspectos serán desarrollados más adelante, en el punto 2.b) de este capítulo, cuando se presente como antecedente el trabajo de Brusilovsky y Cabrera (2012).

## **2. Investigaciones que han tenido como objeto de estudio a las representaciones sociales en el campo educativo escolar.**

Si bien en el apartado anterior se presentaron algunas investigaciones que han considerado a las representaciones sociales, éstas han sido trabajadas (junto con otras categorías de análisis) como parte de los factores psicosociales intervinientes en los procesos de reconocimiento de necesidades educativas y de construcción y expresión de demandas por educación a lo largo de la vida. Es decir, se trata de investigaciones que han considerado a las representaciones sociales como parte de sus investigaciones, pero sus objetos de estudio las han trascendido.

En este apartado de antecedentes se abordarán investigaciones que han focalizado su objeto de estudio en las representaciones sociales vinculadas al campo educativo y, fundamentalmente, a la escuela.

Ha sido amplia la cantidad de autores que han adoptado la teoría de las representaciones sociales (TRS) y han seguido desarrollándola y sistematizando sus aportes desde la investigación pionera de Serge Moscovici (1961/1979) titulada *El psicoanálisis, su imagen y su público*. En esta investigación, Moscovici sienta las bases epistemológicas de la TRS desde una perspectiva renovada de la Psicología Social, haciendo énfasis en el carácter creativo, racional, comunicacional y social del conocimiento cotidiano; ubicando a las RS como una articulación teórica central para esta disciplina (ver su desarrollo conceptual en el capítulo de marco teórico). A partir de un marco conceptual amplio e integrador, la TRS se ha ido desplegando y nutriendo de investigaciones que han abordado diferentes “objetos de representación”, contruidos por distintos grupos sociales en diversos contextos. En América Latina, el desarrollo de la TRS ha venido de la mano de investigaciones que han abordado problemáticas signadas por las desigualdades sociales, trabajando las RS desde una perspectiva fundamentalmente crítica (Urbina Cárdenas y Ovalles Rodríguez, 2018; Jodelet, 2000).

Las investigaciones dedicadas específicamente al estudio de las RS en el campo educativo y la escuela, pueden ubicarse a partir de la década del '70 particularmente en Francia (Gilly, 1996; Jodelet, 2011). En la actualidad, pueden verse trabajos y líneas de investigación que se han desarrollado en países latinoamericanos como México, Brasil y Argentina, donde ha prevalecido el interés por el estudio de las RS de docentes sobre sus prácticas escolares. Según Jodelet (2011), la proliferación de investigaciones vinculadas a las RS en el campo educativo escolar ha tenido lugar con los cambios sociales y políticos de la segunda mitad del siglo XX, que han impactado en los sistemas educativos. Para Gilly (1996), en tanto, este interés radica en la posibilidad de percibir la incidencia de los factores sociales sobre los procesos educativos y en sus resultados. Para este autor, los estudios sobre RS han favorecido a la comprensión de fenómenos como la pertenencia a los grupos sociales, las actitudes y comportamiento frente a la escuela, la percepción docente sobre su rol; como así también a la

comprensión de los procesos de construcción de saberes y la comunicación al interior de la clase.

La gran mayoría de las investigaciones que se han podido relevar en esta tesis, tienen como sujetos de la RS a actores que se encuentran fundamentalmente “dentro” de la escuela: maestros, inspectores, estudiantes o familiares de los mismos, entre otros. Aquí hay una distinción importante respecto al universo de análisis adoptado en esta tesis, donde se ha trabajado con jóvenes que ya no se encuentran en la escuela y no han concluido el nivel secundario; es decir, que forman parte de la demanda potencial por Educación de Jóvenes y Adultos. Por otra parte, también han sido escasos los antecedentes encontrados de investigaciones referidas específicamente al estudio de las RS en relación con la escuela de jóvenes y adultos.

A continuación, se presentará una organización de estos antecedentes teniendo como criterio los distintos objetos y sujetos de las RS, referidas al campo educativo escolar. Estos antecedentes se organizan en tres apartados *a) investigaciones referidas a la relación entre las RS y el conocimiento científico en ámbitos educativos; b) investigaciones referidas a las RS sobre las prácticas escolares y sus actores; y c) investigaciones que estudian las RS acerca de la educación y su función social.* Finalmente, se incluirá un punto *d) con otros estudios referidos a la producción de sentidos sobre la escuela, considerando las trayectorias escolares.*

Si bien estas últimas investigaciones no trabajan estrictamente sobre las RS, sí tratan aspectos de la producción de sentidos sobre la escuela que resultan pertinentes considerando el objeto de estudio abordado en esta tesis.

Se presentará, por último, un breve apartado *e) de antecedentes que han trabajado específicamente aspectos metodológicos para el estudio de las representaciones sociales.*

## 2. a) Investigaciones referidas a *la relación entre las representaciones sociales y el conocimiento científico en ámbitos educativos.*

La teoría de las representaciones sociales, al considerar al conocimiento como objeto de estudio, ha establecido desde sus orígenes un vínculo con el campo de la educación (Jodelet, 2011). Desde la investigación desarrollada por Serge Moscovici (1961/1979) sobre el psicoanálisis y su reapropiación en el conocimiento cotidiano en Francia, el autor trabaja y abre una línea de investigación vinculada a la relación dialéctica entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano, considerando transformaciones mutuas en su diálogo. En estos procesos, Moscovici identificó una recreación de los saberes “eruditos” en el sentido común de los grupos sociales, a partir de sus representaciones, normas, creencias y valores preexistentes. Como parte de esta problemática de estudio puesta en juego en el ámbito escolar, podríamos ubicar las investigaciones que han abordado la construcción de RS sobre los contenidos curriculares.

A partir de la década del '70 se han realizado investigaciones vinculadas a la “divulgación científica”, la difusión de conocimientos y la “transposición didáctica” de las ciencias, con autores como Roquelpo (1974) y Astolfi y Giordan (1974), citados por Gilly (1996). En estas investigaciones, destaca Gilly, el énfasis estuvo puesto en los procesos sucesivos de “descontextualización” y “recontextualización” del saber: desde su origen científico hasta el saber propuesto a los estudiantes; a través de la selección y reorganización de la información que se traduce luego en los contenidos de enseñanza, la definición de la propuesta pedagógica, la confección y utilización de manuales, etc. En este proceso, se destaca la sucesión de representaciones sociales puestas en juego tanto por docentes como por estudiantes; quienes abordan estos objetos de enseñanza a partir de sus propias representaciones sociales (Gilly, 1996).

Un concepto central en esta discusión, aportado tempranamente por Moscovici (1979), ha sido la hipótesis de la *Polifasia Cognitiva*, la cual plantea la coexistencia de diversos sistemas cognitivos en las personas. Tal como señala Castorina (2011),

*en la vida escolar coexisten los saberes escolares de las disciplinas, las conceptualizaciones individuales y las representaciones sociales, interactuando en el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo las condiciones contextuales peculiares del dispositivo y la intervención didáctica* (Castorina, 2011: p.178).

En este sentido, de acuerdo con los trabajos de Castorina, Barreiro y las investigaciones desarrolladas por sus equipos de investigación, las RS constituyen un obstáculo y una condición para el aprendizaje escolar: si bien en la polifasia cognitiva se incluyen RS que pueden obstaculizar la aproximación de los estudiantes a saberes disciplinares; al mismo tiempo éstas sirven de base para la elaboración intelectual, un marco de interpretación inicial para la construcción de sentido respecto a la información escolar y para la construcción conceptual (Castorina, et.al., 2010). De este modo, los autores advierten que si bien la enseñanza no puede sustituir las creencias sociales y el sentido común sobre la sociedad; si puede cuestionarlos, “ponerlos entre paréntesis” y permitir que frente a ciertos problemas se adquiera una actitud crítica. Este señalamiento resulta importante en esta tesis, para pensar el trabajo crítico sobre las RS y las posibles intervenciones educativas que busquen su problematización cuando éstas se conforman como factores inhibidores para el reconocimiento y realización de las necesidades educativas.

Desde el campo de la didáctica en Argentina, resulta pertinente mencionar los aportes de las investigaciones desarrolladas por Souto y equipo al momento de estudiar la clase escolar y las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Abordando la complejidad de su objeto de estudio, Souto considera como uno de los componentes de la situación de clase, entre muchos otros, a las representaciones (conscientes e inconscientes) grupales e individuales de docentes y estudiantes acerca del conocimiento, de la escuela, de los otros, etc. (Souto y Mazza, 2010). Desde una “perspectiva psíquica”, apoyándose de la

teoría psicoanalítica, se pone foco en la “vida emocional de la clase”, tomando en cuenta diferentes aspectos como lo grupal, la relación con el conocimiento y las representaciones acerca de enseñar y aprender. A su vez, Souto también considera la llamada transposición didáctica del conocimiento, siguiendo los trabajos de Chevallard. Desde esta teoría, se reconoce en la escena pedagógica el interjuego de tres tipos de conocimientos: el erudito, el que se va a enseñar y el enseñado. Es justamente en estos procesos de transposición donde también se identifica el diálogo entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

También en Argentina, se encuentran los aportes realizados por Seidmann y equipo. Junto con el trabajo teórico y de compilación de estudios referidos a las representaciones sociales en el campo educativo (Seidmann, et.al., 2011), este equipo ha investigado el vínculo entre RS y el conocimiento científico en las prácticas docentes. De este modo, Rolando y Seidmann (2013), desde un abordaje exploratorio y cualitativo, han investigado las RS sobre la educación sexual por parte de docentes jóvenes de nivel medio en la Provincia de Buenos Aires; centrando la preocupación del estudio en el vínculo entre estas RS y sus prácticas. Las autoras destacan los procesos identitarios puestos en juego en relación con el rol docente frente a los contenidos a enseñar, cuestión inherente en la conformación de las RS.

En esta línea, también encontramos trabajos como los de Mazzitelli (2012), que ha investigado las RS acerca de la Física, la Química y la docencia, puestas en juego por estudiantes de profesorado de esas disciplinas en el nivel superior.

## 2. b) Investigaciones referidas a *las representaciones sociales sobre las prácticas escolares y sus actores.*

En este apartado se relevan investigaciones que dan cuenta de la construcción de RS sobre las prácticas escolares y los distintos vínculos entre sus actores.

Aquí se encuentra el trabajo europeo realizado por Voluzan (1975), citado por Gilly (1996), donde estudia las RS sobre la escuela primaria por parte de inspectores. Analizando los discursos de estos actores, señala Gilly, se desprende un complejo sistema de representaciones que dan cuenta de diversas y contradictorias imágenes sobre la infancia, los estudiantes, las relaciones maestro-alumno, los objetivos de la escuela, los prototipos sobre el maestro, entre otros. En estas representaciones convivirían distintas perspectivas o “modelos” ligados a corrientes pedagógicas que coexisten en los discursos y prácticas escolares: desde la concepción de una “infancia imperfecta” que debe ser modelada por la relación asimétrica maestro-alumno y la visión de una escuela selectiva y diferenciadora; hasta una “mirada humanista” que pone al niño como constructor y protagonista del vínculo pedagógico, tendiendo hacia una relación más bien colaborativa en una “escuela igualitaria” (Gilly, 1996). Algo similar habría investigado Meyer (1978, 1981) y Mollo (1986), citados también por Gilly (1996), pero esta vez desde la perspectiva de los maestros en relación con la escuela, su funcionamiento y sus propias prácticas. En estos trabajos, lo que prevalece

es el análisis sobre las resistencias de los modelos “tradicionales” o “dominantes” de enseñanza por sobre aparentes “reformas” o perspectivas “renovadas”; dando cuenta de la estabilidad de ciertos núcleos centrales de las RS por parte de estos actores.

Por su parte, el propio Gilly (1980) investigó las RS de los maestros sobre “los sistemas de aprehensión y percepción” de estudiantes de la escuela “común”, y cómo valoraban (positiva o negativamente) aspectos tales como las actitudes frente al trabajo escolar, las cualidades de “asimilación” y “creación”, la conformidad o no sobre las “reglas sociales y morales de la vida escolar”, entre otros. Como parte de sus resultados, Gilly afirma que estos maestros han ido construyendo un “retrato” sobre sus estudiantes, el cual tiene consecuencias prácticas en relación con su valoración y propuesta de actividades. En estos estudios el papel de las representaciones sociales de los maestros sobre sus estudiantes y las acciones pedagógicas que se derivan de ellas, actuarían como un factor relevante (como “profecía autocumplida”) al momento de explicar las diferencias de “éxito escolar”.

Sobre este punto, en sus trabajos Jodelet (2011) advierte sobre el “principio de causalidad de la falta” (de recursos intelectuales y culturales para el aprendizaje escolar por parte de los estudiantes) y las explicaciones vinculadas a la “teoría del don” dedicadas al estudio de las inteligencias y su asociación con la exclusión escolar; las cuales asumen supuestas insuficiencias de las capacidades intelectuales de los estudiantes. Este tipo de explicaciones, afirma Jodelet, han jugado un papel ideológico para desplazar la responsabilidad de la exclusión escolar fuera de la relación pedagógica y, especialmente, de la tarea docente.

En este campo problemático, en relación con la escuela “común”, se encuentra la investigación desarrollada por Kaplan (1995) donde indaga las representaciones sociales de maestros de escuelas primarias públicas de CABA, acerca de la “inteligencia escolar” de los niños. Estas RS se expresan en sus prácticas como “modos de adjetivación”, que implican principios de clasificación y calificación, al tiempo que se relacionan con el origen social de los estudiantes calificados. De este modo, a partir de las entrevistas realizadas a los maestros, Kaplan identifica en ellos cinco dimensiones al momento de evaluar la inteligencia en situación escolar, que hacen referencia a: a) la disciplina escolar y los hábitos de trabajo, b) el interés por aprender; c) las cualidades cognitivas académicas; d) la creatividad; e) y las condiciones socio-familiares.

Otras investigaciones que han trabajado con futuros docentes y docentes en ejercicio en escuelas de EGB de la Provincia de Jujuy (Sagastizábal y Heras, 2005), han investigado sus representaciones sociales sobre los estudiantes incluyendo en el análisis la situación socioeconómica de éstos y su origen “étnico-cultural” y lingüístico. Las autoras han analizado cómo estas RS influyen en las maneras de concebir la enseñanza y el aprendizaje por parte de los docentes. Aquí las autoras entienden a la escuela como un “sistema abierto” que es permeado por patrones ideológicos a partir de los cuales se interpreta y se actúa sobre las diferencias; dando cuenta de RS de los docentes que

jerarquizan determinados tipos de conformación familiar, modos de aprender y situaciones económico-sociales sobre otras (Sagastizábal y Heras, 2005).

Por su parte, bajo la dirección de Silvia Brusilovsky, se han desarrollado investigaciones que han trabajado distintos aspectos de la Educación de Jóvenes y Adultos, teniendo en cuenta los sentidos, opiniones y también representaciones sobre la escuela y los estudiantes por parte de docentes del nivel medio de esta modalidad. Aquí podemos mencionar el trabajo de Brusilovsky y Cabrera (2012), donde sistematizan y profundizan los análisis realizados por el equipo en sus investigaciones desde principios de la década del '90 (antes mencionado). Es interesante cómo estas investigaciones retoman el concepto de representación social para analizar el vínculo entre las formas que adopta el trabajo escolar con adultos y las concepciones que tienen los docentes sobre sus estudiantes. Las autoras destacan a la situación social y a la edad de los estudiantes, como principales variables o “atributos” de consideración por parte de los docentes para la conformación de sus representaciones, dando cuenta de grupos sociales desiguales respecto al derecho a la educación. Identifican en los docentes una ausencia de representación de los jóvenes estudiantes como sujetos de derecho, resaltando la condición de sujetos individuales con ciertas características que los hacen “poco deseables” para la escuela de adultos. Al momento de captar las representaciones de los docentes respecto a las trayectorias escolares de sus estudiantes, se identifican dos tipos de representaciones: una que atribuye la interrupción escolar a factores estructurales, históricos y también vinculados al sistema educativo; y otro que pone énfasis en las causas individuales de la situación de vida y el mérito.

También bajo la dirección de Brusilovsky, Chaves (2009) ha indagado las opiniones y representaciones de los jóvenes y adultos acerca su propia trayectoria escolar y cómo se explican el haber dejado la escuela “común” y luego retomarla en escuelas de EDJA. Utiliza la categoría de “migración escolar” para dar cuenta de trayectorias escolares “nómades” que, principalmente en los jóvenes, se caracterizan por una continuidad en las entradas y salidas por el sistema escolar, sin una “desvinculación” prolongada en el tiempo. La autora utiliza el concepto de representación social para dar cuenta de los aspectos representacionales comunes por parte de los estudiantes y egresados en relación con las explicaciones causales de la interrupción escolar. Junto con afirmar que en los CENS predomina un estudiantado proveniente de clases “medias bajas” y de sectores populares, identifica un “fuerte carácter neoliberal” en las explicaciones sobre el haber dejado la escuela “común”. Las causas expresadas por los entrevistados se centran en aspectos individuales como la falta de motivación, la inmadurez o dificultad de aprendizaje, “sin tomar críticamente aspectos de las escuelas y del sistema socioeconómico que constituyeron obstáculos para amplios grupos de población adolescente” (Chaves, 2009: p.65): tener que trabajar tempranamente o reconfigurar sus vidas bajo prescripciones de género en relación con las tareas de cuidado en el caso de las madres jóvenes. En este sentido, afirma la autora, estos jóvenes no se autoperciben como desfavorecidos o perjudicados por un sistema de desigualdad social, sino que expresan más bien una lucha personal por sobrevivir y beneficiarse del sistema escolar

sin reclamar responsabilidad al sistema político o educativo por su situación escolar (Chaves, 2009).

## 2. c) Investigaciones sobre las *RS acerca de la educación, la escolaridad y su función social*.

En este tercer apartado de antecedentes se agrupan aquellas investigaciones que tienen como objeto de representación a la educación y, más específicamente, a la escuela considerando su función social.

Aquí podríamos mencionar la investigación desarrollada por Bourdieu y Passeron en *Los Herederos* (1964/2009); si bien no utilizaron estrictamente el concepto de “representación social”, sus investigaciones marcaron de manera significativa una perspectiva acerca de la relevancia de considerar las representaciones (colectivas) en relación con la función de la escuela. Los autores afirman que las diferentes orientaciones que toman los estudiantes al finalizar la escuela (o algunos de sus niveles), no se explica solo por las desigualdades económicas o geográficas, ni por el llamado “éxito” o “fracaso” escolar. En estas diversas orientaciones, señalan los autores, también entrarían a jugar las representaciones sobre la escuela que tienen los diferentes grupos sociales, clases y fracciones de clase. Aquí resulta importante destacar el vínculo de las trayectorias escolares y la cultura. En *Los Herederos*, los autores dan cuenta de las trayectorias escolares transitadas por los estudiantes universitarios franceses provenientes de distintas clases sociales durante la década del '60; deteniéndose en aquellas “formas ocultas” de desigualdad ante la educación, manifestadas en su “probabilidad de acceso” y “elección” de distintas disciplinas y el “retraso o estancamiento” en sus estudios. En este análisis los autores plantean que las variaciones en las posibilidades educativas según origen social, se expresan en las percepciones y determinan una imagen sobre los estudios superiores, como futuros “imposibles”, “posibles” o “normales” (Bourdieu y Passeron, 2009). En este sentido, entra a jugar la *creencia práctica* o *habitus* como principio orientador de las prácticas, expectativas y percepciones en el campo educativo. Si bien los autores sitúan al origen social como el factor de diferenciación que ejerce mayor influencia en el medio estudiantil, esto no se debe exclusivamente a su aspecto económico. El *habitus* aparece ligado al origen social en tanto estructura generada a partir de las experiencias anteriores y como organizador y factor determinante de las experiencias futuras en el campo educativo.

Si bien el *habitus* no corresponde estrictamente al concepto de representación social, estas consideraciones teóricas sobre el vínculo entre trayectoria educativa y cultura resultan interesantes para comprender las prácticas de la vida cotidiana, en las cuales se construyen y operan las representaciones sociales.

Los estudios franceses realizados por Zoberman (1972) y Paillard y Gilly (1972), citados por Gilly (1996), también se ubican dentro de este campo problemático. Aquí los autores indagan las distintas representaciones sobre la función de la escuela, su

valoración y las explicaciones de la exclusión escolar, comparando familias provenientes de distintos sectores sociales. En sus resultados, los autores destacan cómo familias de “sectores desfavorecidos” daban una mayor importancia a la escuela desde una función vinculada a la “instrucción de saberes de base”, por sobre otras funciones más amplias vinculadas a la formación cognitiva en general o a los aspectos “socio-relacionales”. También se identificó en estas familias una adhesión al carácter selectivo de la escuela y la reproducción de una “ideología meritocrática” sobre el “don”, tendiendo a una mirada más bien conformista, incluso en detrimento de sus propios hijos. En estas investigaciones y en las desarrolladas por Siano (1985) en torno a familias campesinas, citado por Gilly (1996), se identifica la coexistencia de ideas aparentemente opuestas o contradictorias, como por ejemplo la de igualdad y justicia social junto con la justificación de la desigualdad educativa. La presencia de esta aparente contradicción en el sistema de representación, señala Siano, se podría entender por su valor adaptativo para la aceptación de la realidad desigual y selectiva de la escolaridad, constituyéndose en “representaciones sociales auto selectivas” y “alienantes” (Gilly, 1996: p.75). En este sentido, se identifican ciertas similitudes con los resultados desarrollados por Bourdieu y Passeron antes citados.

En América Latina, por la cercanía de su objeto de estudio y el tipo de muestra con el que trabajan, resulta interesante destacar la investigación de Sapiains Arrué y Zuleta Pastor (2001), quienes indagan las representaciones sociales sobre la escuela “común” por parte de “jóvenes desescolarizados” (de entre 15 y 19 años, a lo sumo, con primaria completa como máximo nivel educativo alcanzado) de sectores populares urbanos en Santiago de Chile. En esta investigación, los autores identifican dos núcleos figurativos presentes en las representaciones de este grupo: por una parte, la escuela aparece como un espacio social validado (en sus formas y funciones), como también validador de los jóvenes en su rol de estudiantes. De este modo, la escuela aparece como el único lugar posible para obtener una “identidad juvenil positiva y reconocida”. A su vez, la legitimidad de la escuela radicaría en considerarla como la única “institución dueña de los saberes y de los poderes necesarios para desempeñar el rol educador en la sociedad”, considerándose la institución garante de las aspiraciones futuras. Por otra parte, como segundo núcleo figurativo de esta RS, la escuela estaría asociada a sentimientos negativos vinculados a los ámbitos disciplinarios, instruccional e instrumental: “la escuela se vivencia como un espacio poco gratificante en lo afectivo, inútil para lograr un mejor presente y futuro laboral, y coartador de la expresión e iniciativa juvenil”, reafirmando la condición de desescolarizado (Sapiains Arrué y Zuleta Pastor, 2001: p.5). De este modo, señalan los autores, la escuela es vivida como un espacio que les resulta ajeno, impropio, impuesto y al que no logran adaptarse.

Dentro de este campo problemático, se encuentran también algunos estudios contemporáneos al trabajo de esta Tesis, enfocados en escuelas secundarias de jóvenes y adultos en Argentina. Entre ellas, la investigación realizada por Facciola (2017), al estudiar las RS de estudiantes y docentes acerca del aprendizaje escolar de jóvenes y

adultos. Facciola toma como muestra a estudiantes de una escuela media de adultos de gestión social y privada en la villa 21-24 (CABA); y también a docentes y no docentes de diversos establecimientos de la modalidad de Educación Permanente en “contextos vulnerabilizados” de la zona sur de CABA. En sus resultados señalan que, para estos estudiantes, la RS del aprendizaje escolar está asociada a una meta deseable a alcanzar, con una fuerte carga positiva al ser vinculada “al desarrollo de los procesos cognitivos que posibilitan entender, saber más, comprender, y que implica “abrir la cabeza” y el desarrollo de los procesos de construcción de la propia subjetividad en el espacio real y simbólico de la escuela” (Facciola, 2017: p.127). También se identifican factores (mencionados por los estudiantes) que afectan el cumplimiento del aprendizaje escolar: la imagen negativa de sí mismos, “derivada de la estigmatización social por pertenecer a la villa”; la situación económica familiar; y las “obligaciones familiares derivadas de un sistema económico familiar deficitario que prioriza tareas domésticas familiares por sobre las tareas escolares”. Para la autora, estos aspectos representacionales les permitirían a estos estudiantes comprender y explicar su realidad.

Por su parte, en la investigación realizada por Donvito, et.al. (2017), los autores indagaron las representaciones sociales sobre la escuela secundaria de adultos por parte de estudiantes de esta modalidad en la ciudad de Tandil. Para ello, realizaron entrevistas con grupos focales, centrándose en tres ejes de indagación: los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes para asistir a la escuela secundaria de adultos; sus opiniones acerca de las matemáticas estudiada en esta modalidad (línea de interés general de este equipo de investigación); y sus opiniones acerca de la enseñanza de este contenido. En el trabajo citado, los autores se centran en el primer eje de indagación, compartiendo sus resultados en torno a las representaciones sociales de los estudiantes acerca de la función social de la escuela secundaria de adultos. Desde un abordaje cualitativo, en relación con los intereses y expectativas de los estudiantes en torno a la escuela secundaria de adultos, construyeron las subcategorías de “mejorar la posición laboral”; “reconocimiento social” y “búsqueda de conocimientos”. En relación con la primera subcategoría, los entrevistados hacen referencia fundamentalmente al valor del título para mejorar la posición laboral. En este sentido, los autores identifican en las entrevistas una asociación entre la vulnerabilidad laboral y la carencia de estudios de nivel secundario, lo cual también es relacionado a un bajo nivel de autoestima. Concluyen que la función social de la escuela secundaria de adultos, desde la perspectiva de estos estudiantes, sería ayudar a mejorar la posición laboral a partir de la obtención del título, desestimando los conocimientos reales o las capacidades que se puedan obtener en la escuela. En cuanto a la segunda subcategoría, en torno al “reconocimiento social” que para los estudiantes se obtiene al lograr el título secundario, se agruparon intereses que varían entre lograr el reconocimiento por parte de otros cercanos (“lograr ser alguien”) y un reconocimiento de ellos mismos (“concluir algo pendiente”), impactando positivamente en la construcción de autoestima. Finalmente, en torno a la “búsqueda de conocimientos”, los estudiantes manifestaron intereses y expectativas que se vinculan con aprender aquello que podría ser útil para

sus vidas y aspiraciones: continuar estudiando o ayudar a sus hijos en las tareas. Los autores concluyen que estas representaciones, vinculadas a la “inutilidad del conocimiento escolar” y a la “sobreevaluación del título”, no les permitirían a los estudiantes tomar una postura crítica para analizar si la escuela se orienta a sus expectativas o no (Donvito, et.al., 2017).

Investigando las RS sobre la educación secundaria de la EDJA, Molina Galarza (2021) identificó entre docentes de la modalidad de la Provincia de Mendoza, una representación social sobre derecho a la educación secundaria que lo vincula al mérito y a la igualdad de oportunidades. En este sentido, la autora advierte la necesidad de "ampliar las bases de sustentación y consenso" en torno a este derecho legalmente establecido; el cual no llega a alcanzar la fuerza de la ley en las representaciones de los actores (Galarza, 2021). Esta disonancia entre el derecho a la educación establecido por ley y las RS de quienes teóricamente son sujetos de este derecho, es una problemática que también se reflexionará en la presente tesis, especialmente en el capítulo de conclusiones.

Para concluir este apartado, resulta pertinente también mencionar la identificación de investigaciones que, sin abordar las representaciones sociales como objeto de estudio específico, han identificado elementos vinculados a ellas, como son las representaciones individuales (con posibles anclajes en RS) y valoraciones sobre la escuela por parte de niños y adolescentes estudiantes (Jacinto, et. al., 1996; Caciorga, 2004).

2. d) *Otros estudios referidos a la producción de sentidos sobre la escuela, considerando las trayectorias escolares*<sup>16</sup>.

En la indagación de antecedentes, también se ha trabajado con investigaciones que han abordado la problemática de la interrupción escolar en relación con la escuela desde la perspectiva del estudio de las trayectorias escolares. Si bien no se han encontrado trabajos que aborden específicamente la elaboración de RS por parte de jóvenes que hayan interrumpido su escolaridad, si se identifican investigaciones que han analizado la elaboración de sentidos referidos a la escuela. Este es el caso del trabajo de Binstock y Cerrutti (2005), quienes consideran en su investigación a jóvenes de sectores populares de CABA. Combinando perspectivas metodológicas (cualitativas y cuantitativas), las autoras hacen un trabajo comparativo entre estudiantes “asistentes” y aquellos llamados “desertores”. Comparando las trayectorias de jóvenes provenientes de distintos contextos sociales, concluyen que son los jóvenes de hogares con mayores desventajas socioeconómicas los que “abandonan” con mayor frecuencia. Además, advierten que también son más proclives a abandonar aquellos que se han criado en hogares con un

---

<sup>16</sup> Los antecedentes que adoptan la perspectiva de las trayectorias escolares han sido abordados considerando lo trabajado en el seminario de la Maestría en Pedagogías Críticas: *Trayectoria social y escolar: la educación pública escolar como política cultural* (a cargo de Dra. F. Terigi y Dra. M.F. Juarros) y los aportes de la Dra. B. Briscioli, docente de la Maestría.

bajo capital educativo o en contextos familiares de mayor inestabilidad. También es de destacar la dificultad encontrada en poder compatibilizar los roles de estudiante y trabajador, identificándose una mayor frecuencia de “abandono” para quienes están en esta doble condición. Por último, como señalarán también otros autores, identifican la repitencia reiterada y el bajo desempeño escolar como factores asociados al “abandono”. En relación con la valoración hecha sobre la escuela por parte de estos jóvenes, identifican una valoración positiva vinculada a la posibilidad de adquirir “conocimientos básicos para desenvolverse socialmente”; poder ayudar a sus hijos en las tareas escolares; y como paso necesario para adquirir el título del nivel y obtener mejores condiciones laborales.

Por su parte, las investigaciones de Baquero, Terigi, et.al. (2009) en el área Metropolitana de Buenos Aires y de Mena Martínez, et.al. (2010) en España, han indagado sobre los sentidos generados sobre la escuela, específicamente en relación a cómo viven los jóvenes el pasaje del nivel primario al secundario. Ambos estudios coinciden en destacar la disrupción que significa este pasaje, marcado por la dificultad en la apropiación de las características específicas del nivel secundario. Desde el contexto escolar español, el trabajo de Mena Martínez, et. al. (2010) conceptualiza el proceso de “abandono” o “desenganche” de la escuela secundaria, como un fenómeno de “desapego hacia la institución”. Los autores dan cuenta de algunas motivaciones del “abandono escolar” expresado por jóvenes que ya no se encuentran en el nivel: el acercamiento a la vida laboral vinculada a la idea de “adultez”; y el inicio de vida en pareja o el tener hijos. Junto a ello, se comparte la idea de “dejar de perder el tiempo” al momento de abandonar los estudios. Aparece en este sentido la idea del aburrimiento y del querer “hacer algo útil”, aunque sin desconocer la oportunidad que otorga el ámbito escolar para conocer gente nueva, hacer amistades y realizar aprendizajes significativos.

En Argentina, también desde la perspectiva de las trayectorias escolares, se encuentra el trabajo desarrollado por Briscioli (2016) en el marco de su tesis doctoral dirigida por Terigi, dedicada a las trayectorias escolares de estudiantes de escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires (escuelas secundarias dirigidas a personas entre 16 y 20 años, que no han asistido a la secundaria hace por lo menos dos años). En esta investigación, Briscioli analiza las “condiciones de escolaridad” de este tipo de ofertas, argumentando que las condiciones de escolarización de la escuela secundaria “estándar” impone dificultades al tránsito por el nivel. Estas condiciones hacen relación, por una parte, a la “matriz organizacional tradicional” (la clasificación y organización del currículo en asignaturas cerradas, la designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por hora cátedra); y, por otra, al “régimen académico” que regula los cursos de los estudiantes (el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los estudiantes y las exigencias a las cuales deben responder). Basándose en investigaciones antecedentes, estos aspectos son considerados por Briscioli como obstáculos para la expansión y universalización de la escuela secundaria. En este sentido, la autora toma a las escuelas de reingreso como experiencias escolares “de baja

escala” que varían en algunas de estas condiciones, produciendo cambios en las trayectorias y experiencias escolares de sus estudiantes. Briscioli también analiza la intermitencia de las trayectorias escolares en el caso de los estudiantes de escuelas de reingreso, lo cual se traduce en prolongadas “estadías” en la escuela, considerando las sucesivas interrupciones y veces que la retoman. Este aspecto es retomado y analizado en la presente tesis, destacándose la persistencia en las trayectorias escolares del grupo de jóvenes entrevistados.

Desde un abordaje cualitativo, Briscioli identifica los argumentos de los estudiantes entrevistados al momento de explicar las circunstancias del “fracaso escolar”; los cuales refieren a problemáticas familiares o personales, dificultades que imponen las nuevas condiciones de escolarización para sobrellevar los cursos y la etapa vital del ingreso al nivel secundario. En relación con la elección de retomar la escolaridad a través de una escuela de reingreso, se identifica en los estudiantes una valoración de las características de la oferta: estar en turno vespertino; contar con espacio de cuidado para sus hijos; evitar el desfase etario que produce la repitencia; ser una escuela que los “aloja”; y una revalorización de la escuela secundaria vinculada a la nueva etapa vital en la que se encuentran. Considerando las innovaciones presentes en estas escuelas, Briscioli advierte igualmente un persistente “desgranamiento” y se pregunta por los límites de este tipo de propuestas “de baja escala”, que resultan difíciles de replicar al conjunto del sistema educativo.

Por su parte, la DINIECE publicó en el año 2010 un informe de investigación en torno a las trayectorias socioeducativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media de adultos en Ciudad de Buenos Aires (DINIECE, 2010). En esta investigación, además de entrevistar a trabajadores de la educación que se desempeñaban en CENS, se entrevistó a adultos (de entre 26 y 46 años) egresados, estudiantes y potenciales destinatarios de ofertas educativas de esta la modalidad; analizando sus trayectorias socioeducativas y los sentidos que le otorgaban a la escuela media de adultos. El informe resalta el protagonismo del sujeto en torno a su propia trayectoria escolar, la cual se entrama a otras dimensiones vitales y a los diversos significados que en ellas se producen. A la luz de los resultados, el informe enfatiza el comprender el “alejamiento escolar” no en términos de “abandono”, ya que los sujetos continúan un vínculo con lo educativo a lo largo de sus vidas, persistiendo en el deseo de retomar, acercarse a distintos espacios formativos o apostar por la escolaridad de sus hijos. Los diversos itinerarios, señala el informe, contribuyen a modelar valoraciones cambiantes en torno a las instituciones educativas, sean positivas o negativas (DINIECE, 2010). Entre quienes lograron concluir la educación secundaria de adultos, se identificaron experiencias vitales ligadas a lo laboral, las responsabilidades familiares, la cercanía o no respecto a la oferta escolar elegida, que se entraman en la producción de condiciones que facilitaron el retorno a la escuela. Se advierte además que las explicaciones más recurrentes que dan los propios sujetos acerca del alejamiento escolar, refieren a problemas “individuales” (como falta de capacidad, interés, migraciones, necesidad de trabajo o formar una familia) que, en algunos casos, se van jerarquizando por sobre

otros relatos que dan cuenta de arbitrariedades u otros procesos sociales o escolares que pudieron incidir en las decisiones de los sujetos. Para el grupo de “los que abandonaron” (que se encuentran sin cursar al momento de realizar la entrevista), sus relatos dan cuenta de trayectorias con múltiples acercamientos y alejamientos del sistema escolar, incluida la modalidad de adultos. Este recorrido por múltiples ofertas es interpretado como una búsqueda por aquellas que les resulten más adecuadas. Se expresa, en relación con este aspecto, una disconformidad por las que proponen una cursada a distancia o con sistema de tutorías. En este sentido, se afirma la necesidad de cursar todos los días con acompañamiento docente y con un grupo de estudiantes que les resulte de apoyo. En este grupo también se identificó como aspecto común, el contar con familiares con trayectorias escolares interrumpidas; otorgando un peso a los apoyos y expectativas depositadas a la escolaridad por parte de la familia. Por otra parte, al igual que otros grupos, se repite una valoración positiva del conocimiento, del estudio en sí mismo, vinculado a una realización personal y a la posibilidad de una mayor comprensión; vinculando también el terminar la secundaria con la posibilidad de encontrar mejores trabajos.

2. e) Antecedentes que abordan *aspectos metodológicos para el estudio de las representaciones sociales*.

Para finalizar este capítulo de antecedentes, se considera importante presentar algunos trabajos que abordan *aspectos metodológicos para el estudio de las representaciones sociales*.

Estos aspectos metodológicos han sido trabajados específicamente, entre otros, por autores como Moscovici (1979), Spink (1999), Banchs (2000), Abric (2001), Araya Umaña (2002), Perera Perez (2003), Petracci, et. al. (2004), Castorina y Barreiro (2010), Fernández (2007) y Wagner y Hayes (2011); quienes han coincidido en la necesidad del pluralismo metodológico para su abordaje, combinando diversas técnicas que permitan acceder a distintos niveles de información y dimensiones de la RS. En este sentido, han destacado la existencia de distintas líneas de desarrollo o “escuelas” respecto de cómo investigar las RS. Estas distintas formas de investigar no implican necesariamente una oposición o incompatibilidad entre sí, sino que han aportado distintos niveles de análisis de las representaciones sociales.

Por una parte, se podría destacar la línea de trabajo desarrollada por Jodelet enfatizando los “soportes” que vehiculizan las RS: los discursos de los individuos y grupos, sus comportamientos y prácticas. En términos generales, esta corriente ha desarrollado estrategias metodológicas que incluyen la elaboración de instrumentos de recolección y análisis de la información de tipo cualitativo. Por su parte, la escuela fundada por Doise ha enfatizado el rol de la posición de los grupos en las estructuras sociales, privilegiando métodos estadísticos para el estudio de las RS. Autores como Banchs (2000) y Spink (1999), distinguen a su vez dos perspectivas de las cuales emanan sus respectivos abordajes metodológicos: por una parte, una perspectiva procesual dedicada a la comprensión de la elaboración y transformación de las RS, su funcionamiento y

eficacia en la interacción social. Según los autores, en esta perspectiva están aquellos que estudian los mecanismos sociales que intervienen en la elaboración cognitiva y aquellos que analizan las propiedades estructurales de la RS, diferenciando núcleo central y aspectos figurativos (Abric, 1984). En este enfoque también se encuentran la mirada Psicogenética de la RS, que distingue los procesos de ontogénesis, microgénesis y sociogénesis de las RS (Duveen y Lloyd, 2003). Por otra parte, se encontraría el enfoque que estudia a las RS como producto, señalando su emergencia como pensamiento constituido y dedicando sus investigaciones en los aspectos constitutivos de la RS: información, imágenes, opiniones, creencias, afectos. De acuerdo con Sipink (1999), el análisis del contenido suele ser también complementado por la investigación de los factores determinantes de la estructuración del campo de representación.

En relación con estas perspectivas, cabe aclarar que la presente tesis trata al objeto de representación (la escuela), más bien como “producto” al pretender identificar algunos de sus aspectos constitutivos; aunque también da cuenta de ciertos elementos comunicativos y biográficos presentes en su conformación procesual.

También se han encontrado antecedentes que dan cuenta de un ejercicio de combinación metodológica, no solo entre lo cuantitativo y cualitativo, sino también incluyendo instancias de investigación participativa (Sirvent, 1999; Sagastizábal y Heras Monner Sans, 2005; Fernández, 2009; Llosa, 2010a; Rolando y Seidmann, 2013). Algunas de ellas han utilizado el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002), dando cuenta de su potencialidad para la construcción inductiva de categorías que permiten identificar un núcleo central de la RS y la relación entre distintos elementos que le dan sentido (Campo-Redondo y Labarca Reverol, 2009; Restrepo-Ochoa, 2013, entre otros). En el capítulo metodológico, se encontrará una mayor profundización sobre este método, al haber sido utilizado en esta investigación.

En la presente tesis también se asume que la indagación a través de las biografías educativas puede dar luz respecto las RS sobre la escuela, aportando a la comprensión de aspectos psicosociales y socioestructurales que hacen al proceso de formación de la RS. Este supuesto teórico y metodológico se fundamenta en investigaciones realizadas en el campo de la educación de jóvenes y adultos desde la perspectiva biográfica (Dominicé, 1985; Llosa, 2010a). Para el trabajo sobre el enfoque biográfico, también han sido considerados los supuestos epistemológicos y metodológicos sistematizados por estos autores y otros como Bertaux (1980); Alheit (1995); Pineau (2008); así como las consideraciones metodológicas aportadas por Sautu (1999). Desde el enfoque biográfico es posible dar cuenta, a través de la narración en primera persona, de una historicidad y un contexto social específico que produce y da sentido a la conformación y carácter de estas representaciones sociales. Las biografías educativas son asumidas, en este sentido, como relatos que dan cuenta de un universo social vivido, representado, significado por los sujetos sociales que las protagonizan, asumiendo una perspectiva amplia e integral de lo educativo.

Si bien no se han encontrado antecedentes que hayan utilizado el enfoque biográfico para el estudio específico de las RS, a la luz de los resultados de esta tesis se considera que éste ha sido un enfoque fértil y potente para su indagación. En el capítulo metodológico y en las conclusiones se ahondará sobre estos aspectos.

Para finalizar, considerando los distintos apartados que organizan este capítulo de antecedentes, se podría afirmar que esta tesis se nutre y dialoga fundamentalmente con las problemáticas abordadas por las investigaciones mencionadas en el apartado 1) correspondiente a los estudios referidos a los procesos de necesidades y demandas por educación de jóvenes y adultos (EDJA), que han considerado los aspectos psicosociales intervinientes. En el marco de esta problemática educativa nace el objeto problema y los interrogantes que se abordan. A su vez, el desarrollo de esta tesis condujo a la ampliación de antecedentes referidos específicamente al estudio de las representaciones sociales en el campo educativo. En este sentido, se comprende a esta investigación también en diálogo con las investigaciones trabajadas en el apartado 2.b) y 2.c). Sin embargo, cabe reiterar y destacar que, hasta el momento, salvo el trabajo de Sapiains Arrué y Zuleta Pastor (2001), no se han encontrado estudios de representaciones sociales acerca de la escuela por parte de jóvenes que se encuentren en situación educativa de riesgo; es decir, que tengan como sujeto de la representación a jóvenes que ya no estén en la escuela (común ni de jóvenes y adultos) y se encuentren con la escolaridad obligatoria incompleta (población que conforma la muestra de la presente tesis). Incluso la investigación de Sapiains Arrué y Zuleta Pastor (2001), a diferencia de esta tesis, trabajó en otro contexto, con jóvenes de franjas etarias menores y que, a lo sumo, habían alcanzado la primaria completa como máximo nivel educativo (no secundaria incompleta como es el caso de esta tesis).

La vacancia de conocimiento identificada en relación al objeto de estudio abordado en esta investigación, resulta interesante no solo al momento de pensar sus posibles aportes y pertinencia (los cuales son desarrollados en el capítulo de resultados); sino también en torno a los desafíos metodológicos que implica una investigación cualitativa de estas características (los cuales son trabajados en el capítulo correspondiente).

El trabajo sobre este capítulo de antecedentes ha permitido reafirmar uno de los supuestos de anticipación de sentido con los cuales se inició esta investigación: el objeto de representación abordado en esta tesis (la escuela), es un objeto social significativo y significado por amplios sectores de la población, presente en el discurso público y representado por diversos actores incluyendo aquellos jóvenes que han interrumpido su escolaridad. La problemática de las trayectorias educativas interrumpidas es extendida y puede configurar, a nivel social, una situación educativa de riesgo. Estudiar los aspectos intervinientes (tales como las representaciones sociales) reviste una relevancia académica y social, en tanto pueden afectar las acciones consecuentes.

A su vez, se reafirma que esta tesis se sitúa en un campo problemático en donde la exclusión escolar es resultado y a su vez provoca procesos de exclusión y desigualdad social. Por ello, la demanda potencial por EDJA y, particularmente, aquella que no ha concluido los procesos de escolaridad básicos, son entendidos en esta tesis como una demanda prioritaria para ser abordada por políticas públicas integrales que potencien el desarrollo pleno de estos derechos.

Los procesos de demanda educativa, como ha sido visto en este capítulo, han sido escasamente abordados considerando las voces y representaciones de quienes han quedado por fuera de la escuela. La constatación de esta vacancia sostiene nuestros interrogantes en cuanto al objeto problema de esta investigación y, a su vez, abre nuevas interrogantes al momento de pensar acciones educativas y políticas públicas para la superación de esta vulneración.

Como es señalado también por un conjunto de investigaciones relevadas, las RS intervienen en los procesos de reconocimiento y expresión de demandas educativas, como así también en el reconocimiento, acercamiento y alejamiento de satisfactores de esa necesidad. Se trata, la representación social, de un objeto de estudio complejo, con múltiples aspectos y modos de abordaje para su construcción teórico-empírica. El relevamiento de antecedentes permitió, en este sentido, dar cuenta y advertir esta complejidad, así como las vacancias en su estudio.

Finalmente, el trabajo sobre los antecedentes permitió considerar las trayectorias escolares de la población que transita por la EDJA, como una sucesión de “entradas” y “salidas” por el sistema escolar; en una trama de condiciones (escolares y no escolares) que facilitan o inhiben la permanencia y egreso de la escuela, en interacción con las múltiples trayectorias vitales de los sujetos.

## **Capítulo de Marco Teórico.**

A continuación, se definirán y desarrollarán las principales perspectivas teóricas y herramientas conceptuales con las que he trabajado en esta tesis. Al final, se colocan los supuestos hipotéticos que han orientado esta investigación, derivados de este enmarcamiento teórico, así como de los antecedentes.

### **- La teoría social crítica y la perspectiva hermenéutica como base epistemológica de esta tesis.**

La dimensión epistemológica de una investigación refiere a las decisiones tomadas por el investigador en relación con la construcción del objeto de estudio, las preguntas, el problema, sus objetivos; y también a la posición teórica desde la cual se trabaja, con qué conceptos, con qué categorías, entre otros (Sirvent, 2007). Como primer aspecto a considerar en este posicionamiento teórico y en concordancia con lo trabajado en los seminarios correspondientes a la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (FFyL-UBA), en la cual se enmarca esta tesis, ubicaré esta investigación en el llamado paradigma crítico de las ciencias sociales (Sirvent y Rigal, 2023).

Desde este paradigma la realidad es comprendida como una totalidad social, es decir, un todo estructurado, dialécticamente organizado y en permanente transformación; donde cada uno de sus componentes sólo puede ser entendido en relación con una trama de elementos socioestructurales y culturales. Reconociendo que nos encontramos en una sociedad dividida en clases sociales, el análisis crítico se centra en el conflicto social buscando denunciar las relaciones de injusticia y opresión, visibilizando la posibilidad de transformación y emancipación social. De este modo, la construcción de conocimiento crítico se entiende como una herramienta para la transformación y un derecho a conquistar vinculado al pensamiento reflexivo, a la participación social y a la posibilidad de imaginar y construir nuevas realidades. Desde esta tradición se plantea, incluso, la posibilidad de la participación de los propios sujetos y grupos sociales estudiados en la construcción y validación del conocimiento científico (Sirvent y Rigal, 2023; Sirvent, 2007; Llosa, 2000).

En el campo educativo, esta perspectiva permite analizar de manera compleja los fenómenos sociales que atraviesan las relaciones pedagógicas y de poder, al mismo tiempo que producir conocimiento que pueda facilitar la reconstrucción crítica y colectiva del lazo social, promoviendo una pedagogía para la diversidad y contra la desigualdad (Rigal, 2011).

Considerando el abordaje y el objeto de estudio de la presente investigación, referido al concepto de representación social, es importante afirmar la posibilidad de investigar y

comprender la realidad como una estructura de significados construidos socialmente por las personas y grupos en su vida cotidiana (Sirvent, 2007; Moscovici, 1979, entre otros). En este sentido, el paradigma crítico toma de la hermenéutica la preocupación por comprender el sentido de las acciones sociales tal como es atribuido por las personas y grupos sociales; reconociendo que el llamado “sentido común” está atravesado por mediaciones estructurales, económicas, sociales y culturales (Sirvent y Rigal, 2023). Se trata de una forma de comprender la realidad con sus contradicciones y complejidad, siendo tarea del investigador/a social poder integrar lo que desde el sentido común y la vivencia individual resulta fragmentado.

Si bien nuestro pensamiento y lenguaje refieren a significados, desde la teoría de las representaciones sociales estos significados no se desprenden directamente del reconocimiento y de la información percibida individualmente por nuestros sentidos. Hay un proceso social de construcción de significados en el que entran a jugar los puntos de vista, los sistemas conceptuales previamente construidos, la ideología y las representaciones sociales (Moscovici y Hewstone, 1986). Estos significados sociales, que nos preceden y que son expresados y construidos a través de las interacciones, el lenguaje y otras prácticas culturales, se ven a su vez entramados y cobran sentido cuando son considerados los factores socioestructurales que atraviesan la vida de la población estudiada (Sirvent, 2007). De aquí el carácter psicosocial de las representaciones, al tratarse de procesos intermedios entre lo personal-subjetivo y lo sociocultural (Wagner y Hayes, 2011). En este sentido, en esta investigación se asume una perspectiva de la teoría de las representaciones sociales que considera la necesidad de interrogarse y dar cuenta de los contextos sociales donde se producen y recrean estos significados sociales; reconociendo en ellos las relaciones sociales y de poder existentes entre los distintos grupos.

### **- Las Representaciones Sociales y las características del sentido común en la vida cotidiana.**

Las representaciones sociales (RS) corresponden a un concepto articulador que integra distintos procesos sociales, afectivos y cognitivos referidos a la construcción de un conocimiento social que se produce de manera espontánea en la interacción cotidiana. Desde la teoría de las representaciones sociales (TRS), referenciada inicialmente por los trabajos de Serge Moscovici (1961) y la psicología social francesa, las RS son constituidas a partir de las experiencias, conocimientos y modelos de pensamientos que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Moscovici, 1979; Jodelet, 1991a). Se trata de un concepto integrador que da cuenta de un fenómeno psicosocial complejo, una “totalidad significativa” que contiene diversos elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, creencias, opiniones, valores, actitudes, imágenes; que los individuos de un grupo comparten en relación a ellos mismos y a los fenómenos del mundo circundante (Jodelet, 1991b; Sirvent, 1999). También da cuenta de modelos culturales, creencias generales compartidas colectivamente y marcos de referencia sobre “lo que debe hacerse” (o no) para cada

situación o contexto. De este modo, la mayoría de los elementos que forman parte de las RS contienen tanto componentes evaluativos como descriptivos (Wagner y Hayes, 2011). En este sentido, son fenómenos culturales que condicionan el reconocimiento colectivo de necesidades, la selección de satisfactores y las prácticas culturales de la vida cotidiana de un grupo social (Sirvent, 1999).

Se trata de “teorías explicativas” construidas y compartidas en la vida cotidiana, que circulan hasta volverse independientes de su situación de origen. Más aún, Moscovici señalará que se trata de “instituciones compartidas” que nos preceden y a las cuales accedemos, formando nuevas representaciones a partir de las anteriores o contra ellas (Marková, 2003). En tanto “teorías”, cumplen la función de mostrar “cómo suceden las cosas” para entender nuestro mundo describiendo y explicando fenómenos sociales comunes que resultan significativos para los grupos que las comparten, permitiendo predecir y juzgar las conductas de los otros (Moscovici y Hewstone, 1986; Moscovici en el prólogo del texto de Wagner y Hayes, 2011). Explicar un fenómeno social, dice Jodelet (1991a), es una manera de representarlo. De este modo, las RS son un “código explicativo común” permitiendo una interpretación, evaluación y anticipación del mundo de modo semejante, aumentando así el sentido de pertenencia al interior de los grupos que las comparten (Santos, 2000; Castorina y Barreiro, 2010; Wagner y Hayes, 2011). Estas explicaciones se basan principalmente en la experiencia de las personas y su conocimiento acerca de las situaciones particulares, como así también en las opiniones de los grupos sociales de referencia. Su validez, dirán estos autores, se pone en juego en su utilidad para la acción.

Desde la teoría de las representaciones sociales, más que una disociación entre el “universo exterior” y el “universo del individuo o de los grupos”, se concibe una interdependencia entre ambos. Las RS hacen que el mundo y la vida social sea una construcción creativa de lo que pensamos o interpretamos, qué es o debiera ser; y no un hecho dado (Moscovici, 1979; Jodelet, 1991a; Duveen y Lloyd, 2003). En este sentido, resulta fértil pensar la distinción que propone Castorina y Barreiro (2010) entre lo que es la construcción social y la realidad social: si bien la realidad social provoca y limita la producción de las representaciones sociales, poniendo límites a su simbolización; el objeto al que se dirige la RS no es la realidad en sí misma, sino su reconstrucción por medio de la actividad simbólica que le otorga significado, haciendo que el concepto y la percepción puedan ser de algún modo intercambiables al originarse recíprocamente (Moscovici, 1979). De este modo, cuando hablamos de RS,

*el objeto está inscripto en un contexto activo, móvil, puesto que, en parte, fue concebido por la persona o la colectividad como prolongación de su comportamiento y sólo existe para ellos en función de los medios y los métodos que permiten conocerlo. (...) Pero al mismo tiempo se constituye el sujeto porque se sitúa en el universo social y material según la organización que se dé o acepte de lo real (Moscovici, 1979: p.32).*

Los *objetos de representación*, a los cuales hacen referencia las RS, son fenómenos socialmente relevantes, significativos, relacionados con aspectos que afectan directamente a las personas y grupos sociales en sus vidas cotidianas o que irrumpen sin que estos grupos cuenten con significados que les permitan explicarlos (Castorina y Barreiro, 2010). Pueden referir a fenómenos naturales, sociales, psíquicos, reales o imaginarios, que son explicados y reconstruidos simbólicamente a través de la representación social (Jodelet, 1991b): se sustituye el objeto y se hace presente en la mente; lo novedoso o inexplicable se vuelve “familiar”, atribuyéndole un carácter de realidad y de existencia a este objeto. Por eso este objeto social, señala Moscovici (1979), no puede considerarse neutro o ajeno a las finalidades y juicios de un grupo, sino que es siempre “aprehendido” asociado a él y a sus intenciones. En este sentido, las características del sujeto y del objeto tendrán una incidencia sobre las características de la representación (Jodelet, 1991b).

Esta actividad representacional se produce a través de dos procesos interdependientes señalados inicialmente por Moscovici (1979): la objetivación y el anclaje. La *objetivación* es un proceso que implica una selección y descontextualización de aspectos del objeto representacional, según criterios culturales y el sistema de valores propios de cada grupo social. Esta información es separada de su contexto de origen y apropiada por el grupo, construyendo un “conjunto” o núcleo figurativo, una imagen que estará provista de significados en su contracara simbólica (Jodelet, 1991a). A través de su “naturalización”, este modelo figurativo pasará a considerarse como parte de la realidad. El *anclaje*, en tanto, refiere al proceso de integración cognitiva del objeto representado: los nuevos elementos del saber se integran en el sistema de pensamiento preexistente, asimilándose dentro de la red de categorías conocidas o más familiares (Duveen y Lloyd, 2003; Doise, 1991). De este modo, se torna “familiar”, se “hace propio”, aquello nuevo que se busca explicar, dotándolo de significado y de un sentido evaluativo (Jodelet, 1991a). Es interesante advertir que, si bien las personas cumplen un papel activo en el proceso de construcción cognitiva y afectiva de la RS, éstas se producen y recrean de manera implícita para ellos, ignorando incluso su carácter social (Castorina y Barreiro, 2010). No obstante, al poder expresarse de manera discursiva, las RS tienen la posibilidad de volverse conscientes (Castorina y Barreiro, 2014). De aquí la posibilidad pedagógica de problematizarlas.

Para los grupos que producen y recrean las RS, este conocimiento cotidiano es considerado *altamente confiable* debido a la credibilidad de su fuente o la evidencia de la propia experiencia, por lo cual se le atribuye un carácter de certeza, de realidad difícil de cuestionar. Su evidencia no se debe tanto a su correspondencia con las cosas del mundo, sino más bien a la relación de esta creencia con la evidencia disponible y accesible de manera directa por parte de las personas, como así también por la evidencia social (Wagner y Hayes, 2011). Siguiendo a estos autores, las personas validan sus afirmaciones a través de la “comparación social”, tomando en cuenta las opiniones

emitidas por los grupos de referencia o de adscripción, validando a su vez una identidad social (Rijsman, 1983 citado por Wagner y Hayes, 2011). Esta validez sobre la RS se da, incluso, a pesar de la presencia de opiniones divergentes provenientes de otros grupos con “mayor estatus”.

En esta construcción representacional, Moscovici (1979) identifica tres dimensiones que componen a la RS. La *información* está relacionada con los conocimientos que posee el grupo social respecto al objeto de representación. La cantidad y calidad de la información, variará según la pertenencia grupal e inserción social de los sujetos, sus prácticas sociales y la cercanía o distancia que tengan en relación con este objeto. La *actitud*, en tanto, refiere a la orientación global en relación con el objeto de representación, la “toma de posición” o un “sentimiento primario general” respecto a él, considerando principalmente aspectos afectivos que orientan los comportamientos hacia este objeto. Cuando se tiene una actitud hacia un objeto, señala Moscovici, es porque ya se tiene una representación asociada a él, “ya es parte de uno mismo, en un sentido” (Marková, 2003: p.121). El *campo de representación*, finalmente, refiere a una organización jerarquizada de los elementos de la RS, una organización subyacente al contenido en torno a un núcleo figurativo como elemento de mayor estabilidad de la RS (Moscovici, 1979; Perera Pérez, 2003).

Se trata entonces de un conocimiento que es *fundamentalmente figurativo o icónico*, al apoyarse en imágenes representativas más que en conceptos. El “sentido común”, campo donde pertenece la RS, suele atribuir cualidades humanas a elementos que no lo son y características de seres vivos a los objetos, como así también afirmarse en generalizaciones y analogías excesivas (Santos, 2000), lo cual permite una orientación rápida y simple en la acción y toma de decisiones diarias. En este sentido, opera seleccionando y rechazando la información que percibimos en función de nuestras creencias, prejuicios y conveniencias. A partir de esta selección parcial de la información, se tiende a su generalización ampliando su sentido explicativo y alejándolo de su contexto original (Moscovici y Hewstone, 1986). Como señalan Wagner y Hayes (2011), el “poder de la similitud” forma parte del modo en que clasificamos a las personas “en nuestros mundos y nuestras vidas”, incluyendo los juicios y valoraciones que esto implica. La clasificación de esta información en categorías y su relación y “anclaje” con las representaciones previas, lleva a que al mismo tiempo que facilita la comunicación al interior de un grupo social, también pueda producir divergencias entre grupos culturalmente distintos y socialmente desiguales.

Tomando en cuenta estos aspectos, autores como Doise (1991) precisarán que lo “consensuado” en las representaciones sociales se da porque éstas conforman principios organizadores a partir de referencias comunes, permitiendo al mismo tiempo algunas variaciones entre los individuos. En este sentido, mientras que los estereotipos pueden ser consensuados al interior de un grupo, las actitudes y las opiniones pueden variar o ser más fluctuantes. Más aún, desde la corriente iniciada por J.C Abric en la teoría de las representaciones sociales, se ha identificado y conceptualizado aquello que perdura

en la RS como su núcleo central o núcleo estructurante. Desde esta perspectiva, la RS se estructura en torno a un núcleo que le da un sentido global y organiza los elementos periféricos, los cuales pueden tener cierta variabilidad e individualidad permitiendo un “margen de armonía” con las situaciones cambiantes de la vida cotidiana. Los elementos del núcleo central se caracterizan, entonces, por una mayor estabilidad, rigidez y consenso (Perera Pérez, 2003).

El conocimiento cotidiano, o del “sentido común” es un conocimiento social fundamentalmente *pragmático*, que orienta nuestras acciones de manera efectiva en las situaciones que enfrentamos en nuestro día a día. En este sentido, es un conocimiento que posibilita pensar y tomar decisiones frente a acontecimientos en los que nos vemos directa o indirectamente afectados, ayudándonos a “salvaguardar la supervivencia social” (Wagner y Hayes, 2011). Por lo mismo, señalan estos autores, es un conocimiento que implica una carga afectiva y emocional vinculada a nuestra relación con estos fenómenos sociales.

Para la investigación de las RS en el campo educativo, estos aspectos resultan importantes para comprender sus vínculos con las prácticas educativas y los procesos de demanda por educación a lo largo de la vida. Como señala Jodelet (2011), la educación “está fundada sobre valores y concepciones que definen los esquemas dominantes en los diferentes momentos de la evolución del sistema educativo” (Jodelet, 2011: p. 138). En este sentido, continúa Jodelet, el sistema educativo permeado por estas creencias y valores, estaría organizado por esquemas de pensamiento que vehiculizan ideologías que van fijando las funciones de la escuela para la sociedad; orientando sus grandes objetivos, afectando su funcionamiento interno y provocando la construcción de representaciones sociales sobre la escuela, el derecho educativo, las prácticas pedagógicas, entre otros. De este modo, “las representaciones sociales, presentes bajo una forma ideológica, moral y política, ejercen influencia sobre los procedimientos de enseñanza” (Jodelet, 2011: p.143).

Por otra parte, desde el campo de la sociología fenomenológica, que ha convergido con otras disciplinas en el estudio de la vida cotidiana, desde autores como Alfred Schutz (1974) se ha estudiado cómo el pensamiento de sentido común posibilita la construcción de tipos de acciones e interacciones sociales. De este modo, Schutz (citado por Meccia, 2006) definirá la *acción* como la conducta humana que se basa en un proyecto preconcebido, anticipando la conducta futura. Lo que se proyecta y guía la acción, en este sentido, es la imaginación del acto ya cumplido. Lo interesante aquí, como herramienta teórica utilizada en esta tesis, es que para Schutz los proyectos de los actos están basados en el conocimiento del sentido común, en el “conocimiento a mano” y el acervo disponible en el momento de dicha proyección. En este sentido, al pensar los motivos vinculados a la acción, Schutz distingue dos tipos de motivos: el *motivo para* definido como “el estado de cosas que será creado para la acción futura”, es decir, el objetivo que se quiere lograr mediante la acción; y, por otra parte, los *motivos porque*,

los cuales refieren a las experiencias pasadas, las condiciones sociales, ambientales, psicológicas, afectivas, etc. que han llevado a actuar al sujeto de ese modo (desde su propia perspectiva). De esta forma, para que el sujeto sea consciente del “motivo porque” debe dejar de actuar, para poder verse así mismo con suficiente distancia. Como se verá en el capítulo de Resultados, esta distinción de motivos “porque” y “para” resultó fértil para el análisis y coherente con el enfoque biográfico adoptado en esta tesis, especialmente para comprender aspectos importantes de las representaciones de los jóvenes sobre la escuela.

Considerando el análisis del material empírico trabajado en esta tesis y como parte de los conceptos que nutren a la teoría de las representaciones sociales, se considera pertinente mencionar la noción de *identidad social* reconociendo su complejidad, amplia discusión y diversos abordajes por parte de múltiples disciplinas (Nigro de Souza Placco y Trevisan de Souza, 2011). La construcción de la identidad social se produce en los procesos de socialización de los individuos a través de la familia, los grupos de pares, instituciones educativas, entre otros, teniendo un impacto en cómo las personas se ven así mismas y a los demás (Etchezahar, et.al., 2018). Esta socialización es producida a partir de la interacción en un contexto social específico, que pondrá a disposición las categorías con las que individuos y grupos irán construyendo los significados con los cuales se irán reconociendo y distinguiendo de otros. Este proceso nutre la identidad social a la vez que enriquece el autoconcepto de los individuos, definiendo su lugar en la sociedad (Wagner y Hayes, 2011).

Para pensar las construcciones identitarias en el marco de los procesos de conformación de las representaciones sociales, en esta investigación se ha considerado la categoría de *imagen de sí mismo* trabajada por Llosa (2010). Esta categoría refiere a “la imagen o representación que cada individuo tiene acerca de los diferentes aspectos de sí y que hacen a su identidad” (Llosa, 2010: p.97). Trayendo la tradición teórica de Mead (1972), Llosa recupera el sentido de “sí mismo” en su carácter reflexivo, donde el sujeto se vuelve objeto de su propia reflexión a partir de la interacción social y el aprendizaje que implica la reacción de los demás ante él. En este sentido, se reafirma el carácter psicosocial de la identidad social y la “imagen de sí mismo”, incluso cuando aparentemente se refiere a una individualidad. En definitiva, estos procesos identitarios se encuentran estrechamente vinculados a la interacción y las múltiples relaciones sociales que establecemos con los demás en un contexto sociohistórico específico y en articulación con procesos institucionales, políticos y culturales (Llosa, 2010).

Tomando en cuenta la propia conformación de las representaciones sociales, estos procesos identitarios se ponen en juego y se constituyen grupalmente al momento de representarse socialmente un objeto (la escuela, por ejemplo); siendo la propia representación social un punto de referencia identitaria para el grupo y en relación con otros.

En términos conceptuales, las RS forman parte de la construcción de un sentido común propio de la vida cotidiana en la modernidad. Desde la Psicología Social la *vida*

*cotidiana* es entendida como una totalidad y un continuo de espacio, tiempo y ritmo en el que acontece nuestra vida diaria, donde tiene lugar una rutina o reiteración de acciones vitales; dando lugar a los modos de vida de las personas, sus relaciones sociales entre sí y con la naturaleza, la subjetividad e historia individual, la identidad cultural de las comunidades, como así también la realización de sus necesidades (Wagner y Hayes, 2011; Llosa, 2010; Quiroga, 2005). Precisamente, es en los procesos de realización de estas necesidades humanas donde se ponen en juego distintos tipos de conocimientos (entre ellos el cotidiano) y se producen aprendizajes y experiencias educativas de distinto grado de formalización (Sirvent, et.al., 2010).

Desde la teoría de las representaciones sociales se reconoce una pluralidad de racionalidades (por ejemplo, la científica y el sentido común) que coexisten en las personas y no necesariamente se oponen ni excluyen entre sí, las cuales pueden operar y variar en función del dominio y la relación que se tenga con ese “objeto” de conocimiento. Se trata de la llamada “polifasia cognitiva” (Moscovici, 1976). Sobre este punto, Santos (2000) advierte sobre la desigualdad social que condiciona esta coexistencia de conocimientos:

*los dos modelos de conocimiento, el científico y el cotidiano, coexisten en los sujetos en distintas proporciones, según las posibilidades de acceso al primero de ellos. Y esta posibilidad guarda una relación directa con la pertenencia social: es menor en aquellos sectores de menores recursos. La pobreza abarca también pobreza en la información y en el acceso al conocimiento científico (Santos, 2000: p.27).*

Resulta importante señalar, además, que la cognición en la vida cotidiana *tolera ampliamente las contradicciones* (Santos, 2000), manteniendo lo que Wagner y Hayes llaman una “consistencia local”; es decir, la tendencia a aceptar las divergencias siempre y cuando éstas no se evoquen de manera simultánea frente a una misma situación. En ese caso, se intentará resolver superando o eliminando la contradicción. Para la reafirmación de la consistencia local, basta con que las opiniones sean consistentes y estén apoyadas con otras opiniones consideradas relevantes y de contenido relacionado (Wagner y Hayes. 2011). Estas características del “sentido común” pueden representar un desafío pedagógico al momento de ponerlo en diálogo con el conocimiento científico o para la reflexión crítica de la realidad.

Siguiendo a Castorina, Carreño y Barreiro (2010), las relaciones entre estos modos de conocer (el científico y el cotidiano, específicamente), se caracterizan por las tensiones e incluso contradicciones entre sí. No obstante, señalan estos autores, esta contradicción puede mantenerse en su coexistencia incluso en una misma situación o contexto social, sin provocar necesariamente la construcción de una “instancia superadora”. Con el desarrollo del concepto de *polifasia cognitiva*, desde la teoría de las representaciones sociales se ha distinguido, por una parte, el “universo reificado” donde tiene lugar el conocimiento científico y la ideología; y el “universo consensual” al cual pertenecen las

representaciones sociales. El primero se caracteriza por la búsqueda de explicaciones a través de un método que media y crea una distancia entre los sujetos y el objeto de conocimiento, siguiendo de manera sistemática las reglas y “lógicas” de construcción de conocimiento y validación establecidos por la comunidad científica. Los conocimientos del *universo consensual*, en cambio, se producen espontáneamente en la comunicación e interacción social cotidiana. Se basan en la memoria colectiva, en las tradiciones, en la escucha y reproducción de los discursos emitidos por los medios de comunicación, en la experiencia compartida, en la negociación y aceptación mutua según las necesidades o conveniencias de la situación; de ahí su carácter consensual (Marková, 2003; Castorina y Barreiro, 2010).

Tomando en cuenta el origen social y el dinamismo de las representaciones sociales, fue el propio Moscovici quien distinguió tres tipos de RS que dan cuenta de distintos grados de consenso según los grupos sociales y las relaciones que mantienen entre sí. Definió como *representaciones hegemónicas* aquellas compartidas por todos los miembros de un grupo “altamente estructurado”, como por ejemplo una nación (Moscovici, 1988 citado por Banchs, et.al., 2007). Estas se caracterizan por tener un alto grado de consenso social, aunque no necesariamente se “elija” conscientemente adoptarlas. Se encuentran implícitas “en toda práctica simbólica o afectiva”, reafirmando los procesos identitarios. Pese a su uniformidad, autoras como Arruda (2000) han estudiado estas representaciones hegemónicas identificando sus transformaciones y derivaciones en otras representaciones bajo la influencia de condiciones históricas, políticas, sociales y culturales. En este sentido, las representaciones hegemónicas son flexibles según los grupos sociales que las expresen y sus cambios van desplegándose en un tiempo histórico prolongado. En esta dinámica social, Moscovici también identifica las representaciones sociales *polémicas* caracterizadas por ser originadas en la oposición entre distintos grupos sociales, por lo que se presentan como excluyentes entre sí. Nacen de la controversia o conflictos respecto a objetos sociales relevantes (Perera Pérez, 2003), por lo que no es una representación compartida por toda la sociedad sino sólo por los grupos específicos que la comparten en oposición a otros. Las RS *emancipadas*, por último, son aquellas representaciones que emergen de la circulación de ideas entre subgrupos que mantienen contacto entre sí, volviéndose relativamente autónomas en relación con los segmentos que la producen. En este sentido, a diferencia de las hegemónicas, estas representaciones no son uniformes para toda la sociedad.

Como se verá en el capítulo de conclusiones, esta distinción teórica entre RS ha resultado estimulante para pensar y preguntarme sobre las posibles relaciones, posiciones y grados de consenso que puede tener la RS sobre la escuela.

Como ya se ha señalado, “el sujeto” de la representación es tomado en las investigaciones no como un individuo aislado, sino como parte de un grupo social específico con el cual comparte un modo de vida y un contexto sociocultural desde donde se desprenden sus sistemas de conocimiento, sus significados, diversas experiencias y emociones (Wagner y Hayes, 2011). Así, aunque se aborde como unidades de análisis individuales, será mediante sus discursos o sus prácticas que

podemos llegar a conocer estas representaciones sociales grupales (Castorina y Barreiro, 2010). De aquí que los autores señalan la importancia de entender las RS en la trama de significaciones de una práctica llevada a cabo en determinadas condiciones de vida (Castorina y Barreiro, 2014; Pereira de Sá, 1998). De este modo, se ha identificado una doble determinación social en las RS: una determinación social central (macro), vinculada a una cultura global de la sociedad en la que se inscriben los grupos sociales, relacionada con la pertenencia a una nación, un país, una cultura, que atraviesa las representaciones; y una determinación social lateral (micro), vinculada al grupo social particular de pertenencia de las personas (Moscovici, 1979; Banchs, 2000; Araya Umaña, 2002). Desde una perspectiva crítica para pensar el concepto de representaciones sociales, se reconoce que en su construcción inciden las interacciones sociales concretas y las relaciones de poder existentes entre los distintos grupos sociales (por ejemplo, entre clases sociales o sus fracciones, géneros, grupos religiosos, etc.), en un marco cultural e histórico específico (Jodelet, 2000; Sirvent, 1999). Al poder tomar significados del trasfondo ideológico en el cual se enmarcan, distintas representaciones sociales dan cuenta de distintas visiones del mundo en pugna por parte de los grupos sociales, las cuales “compiten por adquirir estatus de realidad y de esa manera limitan, excluyen y se defienden de otras realidades posibles” (Castorina y Barreiro, 2010: 17).

Considerando lo antes dicho, en esta tesis se asume que la constitución del sentido común a través de las representaciones sociales no está ajena a las relaciones de poder y sus discursos. En este sentido, se introduce aquí el concepto de *poder* y sus dimensiones. Si bien el poder también lo podemos entender en un sentido “positivo” referido a un “poder hacer” por parte de los sectores populares, como es planteado comúnmente cuando se habla de “poder popular”, “poder organizativo” o “poder constituyente”; aquí nos referiremos al poder que se pone en juego bajo la lógica de la dominación, de manera relacional. Retomando el trabajo de sistematización realizado por Lukes (1981) en relación con los estudios en ciencias sociales sobre los modos en que se ejerce el poder, Sirvent (1999) identifica tres modos o dimensiones en el ejercicio del poder, que van desde las formas más explícitas y directas de dominación a sus formas más sutiles. Justamente, en su tercera dimensión<sup>17</sup>, el poder es ejercido en la construcción de un sentido común que inhibe procesos de transformación, de participación y construcción de pensamiento crítico. Estos aspectos serán puestos en juego y desarrollados a la luz de la representación social estudiada, en el capítulo de resultados y conclusiones.

Finalmente, como una herramienta conceptual que ha resultado fértil en esta tesis para trabajar el contexto de producción de la representación social estudiada y los procesos

---

<sup>17</sup> La primera dimensión refiere al ejercicio del poder de manera manifiesta o explícita, a través de decisiones y acciones efectivas acompañadas de amenazas manifiestas o latentes para su cumplimiento. La segunda dimensión, en tanto, refiere a un ejercicio del poder un poco menos manifiesto a través de mecanismos de “no decisión” que inhiben las demandas que pudieran amenazar el orden establecido; por ejemplo, a través de la dilatación de los conflictos acompañada por la deslegitimación y cooptación de algunos líderes de los grupos que levantan estas demandas (Sirvent, 1999).

de identidad social involucrados, se vuelve importante considerar las múltiples *dimensiones de los territorios* que habitan los sujetos de representación, especialmente, la dimensión cultural o simbólica. Desde la perspectiva crítica, en palabras de Torres Carrillo (2014), la relevancia del concepto de territorio radica en

*la comprensión de las identidades sociales, los sentidos de pertenencia local y regional y las prácticas colectivas que despliegan las poblaciones en los espacios que habitan* (Torres Carrillo, 2014: p.3).

El concepto de *Territorio*, elaborado desde la teoría social crítica y especialmente desde la geografía, resulta potente al dar cuenta de múltiples dimensiones que hacen a la apropiación y producción de un espacio social concreto. El territorio, en este sentido, no es solo el lugar donde se ubican las relaciones sociales: éstas lo construyen socialmente como tal, al mismo tiempo que se ven determinadas por aspectos políticos, geográficos, económicos, sociales, culturales y educativos, propios de ese territorio. A modo de poder operar con el concepto, se definirá al territorio como una totalidad, una apropiación social del espacio donde se “materializa la existencia humana”, un “espacio geográfico que contiene los elementos de la naturaleza y los espacios producidos por las relaciones sociales”, en movimientos desiguales, contradictorios y conflictivos (Fernandes Mançano, 2005: p.4). Llosa recupera esta tradición crítica para pensar los territorios, reconociendo su carácter multidimensional y aportando la dimensión educativa de los mismos como otro elemento para su análisis. En este sentido, se identifica en el territorio una *dimensión natural*, vinculada a su delimitación geográfica, su sostén biofísico con determinadas características y transformaciones; una *dimensión social* que refiere a los actores que habitan dicho territorio, cómo están compuestos los grupos e instituciones sociales, cómo se articulan, cuáles son las interacciones entre los sujetos, y entre los sujetos y el entorno natural, en la búsqueda de realización de sus necesidades; una *dimensión económica*, vinculada al ordenamiento de este territorio en torno a los modos de producción dominante, con sus principales actividades y relaciones; una *dimensión política* que da cuenta de las relaciones de poder entre diferentes grupos sociales; una *dimensión cultural* relacionada con los aspectos simbólicos, socioculturales, referidos a cuál es el significado de ese territorio (el territorio como objeto de representación social); y la *dimensión educativa*, referida a la apropiación, organización, modo de ordenamiento de esos territorios en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta los tres componentes de la Educación Permanente (la educación inicial, la educación de jóvenes y adultos y los aprendizajes sociales) y sus interrelaciones (Llosa, et.al., 2023).

## **- Educación permanente y derecho a la educación a lo largo de la vida.**

Para la comprensión de los fenómenos educativos, en esta investigación se asume el paradigma de la Educación Permanente como marco de referencia que permite reconocer y conceptualizar los procesos de enseñanza y aprendizajes existentes en la sociedad, en los cuales participan las personas y grupos sociales a lo largo de toda la vida (Sirvent, et.al., 2010; Bélanger, 2013). Desde esta perspectiva hay una comprensión integral del universo educativo, el cual incluye a la escolaridad en todos sus niveles y modalidades y también a todas aquellas instancias donde acontecen procesos de enseñanza y aprendizajes con diferentes grados de intencionalidad y formalización; reconociendo también los aprendizajes sociales ocurridos de manera implícita o sin una intencionalidad educativa clara. Los grados de formalización de los espacios educativos refieren a: su dimensión sociopolítica, en cuanto al vínculo existente con el Estado; su dimensión institucional, en cuanto al tipo de continente institucional en el que se encuentra alojado el espacio educativo, sus objetivos y características organizativas; y su dimensión de enseñanza-aprendizaje propiamente tal (Sirvent, et.al., 2010).

De este modo, como una herramienta analítica que permite visibilizar la heterogeneidad de los fenómenos educativos presentes en la sociedad, desde esta perspectiva se han conceptualizado los tres componentes de la educación permanente: la Educación Inicial, la Educación de Jóvenes y Adultos y los Aprendizajes sociales. Autores como Paul Bélanger (2013), haciendo una lectura transversal acerca de las educaciones permanentes estudiadas en distintos países y María Teresa Sirvent, a partir de sus investigaciones desarrolladas desde la década de los '70 sobre la situación educativa argentina, han aportado en sus definiciones. La *Educación Inicial*, en el contexto argentino actual, incluye fundamentalmente a todos los niveles del sistema educativo desde el nivel inicial al superior universitario y no universitario; como así también a todas las experiencias educativas principalmente orientadas a las niñeces y adolescencias. Estas propuestas educativas son desarrolladas generalmente de manera estructurada y gradual, con una alta intencionalidad educativa en cuanto a provocar procesos de enseñanza-aprendizaje. Están dirigidas a “la formación general de la persona y los grupos en contenidos socialmente relevantes y también en actitudes, valores y habilidades necesarias para continuar los aprendizajes a lo largo de toda la vida” (Sirvent, et.al., 2010: p.46). Es en este sentido en que estas experiencias educativas son consideradas “iniciales”, porque son la base para la búsqueda y apropiación de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida. La *educación de personas Jóvenes y Adultas* (EDJA), en tanto, es definida por Bélanger como “el conjunto de todos los procesos educativos organizados, sea cual fuere el contenido, método, y el nivel, ya sean formales o de otro tipo, ya prolonguen o reemplacen la Educación Inicial (...) mediante las cuales las personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las orientan a una nueva dirección,

introduciendo cambios en sus actitudes o comportamientos” (Bélanger, 2013: p. 24). El carácter histórico y social del “sujeto” de este componente, llevó a Sirvent a considerar en él, para el caso argentino, a las experiencias educativas orientadas a la población de 15 años y más que ya no se encuentra en la escuela de la Educación Inicial, dando cuenta de una situación de temprana exclusión en el sistema educativo. Sirvent y equipo profundizan en la conceptualización de este componente al agregar que, junto con las ofertas “compensatorias” para completar los niveles primarios y secundarios de la escolaridad obligatoria, en la EDJA también se incluye al conjunto de experiencias de enseñanza-aprendizaje vinculadas a las necesidades educativas emergentes en las distintas áreas de la vida cotidiana donde participan las personas jóvenes y adultas (Sirvent, Toubes, et.al., 2010). Por último, los *Aprendizajes Sociales* son definidos como aquellos aprendizajes no intencionales, inestructurados, producidos por el solo hecho de participar y formar parte de un determinado contexto sociocultural (Sirvent, et.al., 2010). En este sentido, los aprendizajes sociales se producen de manera implícita, como un impacto de las interacciones sociales, de los entornos culturales e institucionales, sin que haya una intencionalidad educativa de provocarlos. Estos aprendizajes sociales, a su vez, conviven y se entranan con las actividades educativas que forman parte de la Educación Inicial y la EDJA (Bélanger, 2013).

Desde esta perspectiva, el conjunto del universo educativo no es tomado de manera aislada, sino que se entiende en su interrelación con otros procesos sociales y factores socioestructurales, como así también con los procesos psicosociales e individuales que van construyendo las personas y grupos sociales a lo largo de la vida. En este sentido, Bélanger (2013) ha conceptualizado las *dialécticas de la educación permanente* en una doble relación. Por una parte, considerando las *dialécticas subyacentes* a la escena educativa, se identifica una interrelación entre los elementos del contexto sociohistórico (las condiciones políticas, económicas, sociales, sanitarias, educativas, culturales, entre otras) con los procesos educativos que acontecen en una sociedad; los cuales pueden impactar potenciando o inhibiendo los procesos de reconocimiento y realización de las necesidades educativas individuales o grupales. En este sentido, en un contexto de múltiples pobrezas<sup>18</sup> como en el que se ubica esta investigación, estos impactos pueden significar procesos de exclusión o empobrecimiento educativo para gran parte de los sectores populares.

A su vez, Bélanger reconoce una *dialéctica interna de la educación permanente*, la cual hace referencia a la interrelación entre las experiencias educativas y de aprendizaje correspondientes a los tres componentes antes mencionados (Educación Inicial, Educación de Jóvenes y Adultos y Aprendizajes Sociales). Esta interrelación no solo se da si observamos, desde una mirada sincrónica y socioestructural, la relación de potenciación o fragmentación entre las distintas ofertas educativas escolares y “más allá de la escuela”. La dialéctica interna de la educación permanente también se puede comprender desde una mirada diacrónica a partir de la experiencia del sujeto y su

---

<sup>18</sup> En los siguientes apartados se definirá el concepto de Múltiples Pobrezas (Sirvent, 1999).

biografía educativa, considerando la interrelación del conjunto de aprendizajes y experiencias educativas vividas por la persona. Esta interrelación no siempre es lineal ni acumulativa hacia nuevas y ricas experiencias educativas; sino que también pueden darse aprendizajes inhibitorios para la participación en nuevas propuestas educativas, conformando trayectorias educativas interrumpidas o discontinuas. En este sentido, interesa destacar para esta tesis el llamado *principio de avance acumulativo en educación*, el cual refiere a la relación entre el nivel educativo alcanzado y sus efectos en la construcción de una demanda social e individual por más educación a lo largo de la vida. Desde este principio, estudiado y verificado por diversos autores (Sirvent 1992; Belanger y Federigui 2004; Sirvent y Llosa 2011, entre otros), se identifica al nivel alcanzado en la Educación Inicial como el principal predictor de la inserción en instancias de EDJA a lo largo de la vida; mientras que, en su contracara negativa, indica la probabilidad de que quien menos educación tiene, menos educación demanda y se apropia.

Por otra parte, en relación con la dialéctica entre los aprendizajes sociales y los otros dos componentes de la educación permanente, en esta tesis también resulta interesante destacar las posibles “huellas” de aprendizajes sociales que dejan las experiencias escolares, las cuales pueden ir formando parte del conocimiento cotidiano construido en relación con la escuela, como así también sobre la imagen de sí que se tenga en tanto estudiante o aprendiz. En este sentido, estas “huellas” de aprendizaje son comprendidas como parte de los factores psicosociales intervinientes en el complejo proceso de reconocimiento de las necesidades educativas, como así también del reconocimiento y acercamiento a los satisfactores de esa necesidad. La demanda por más y mejor educación a lo largo de la vida es, en este sentido, también un proceso de aprendizaje (Llosa, 2010).

Finalmente, se considera importante retomar principalmente dos de los supuestos teóricos del paradigma de la Educación Permanente (Sirvent, et.al., 2010), que permiten comprender el objeto de estudio y la caracterización de la situación problemática abordada en esta investigación. El primero de ellos refiere a la concepción de la educación como una necesidad permanente y como un derecho para todos los individuos y grupos sociales. Esto supone el deber del Estado de garantizar este derecho tanto para el tránsito completo de los niveles educativos formales, como así también para la participación en diversos espacios educativos “más allá de la escuela” que potencien el desarrollo integral del ser humano y su entorno social.

En Argentina, a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206 del año 2006, este derecho refiere principalmente a la escolaridad y a su cumplimiento obligatorio hasta el nivel secundario: conceptualmente, la LEN define la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como una modalidad educativa “destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por esta ley a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (Art.46). A su vez, la LEN define la educación y el conocimiento como “un bien público y un derecho personal y social,

garantizados por el Estado” (Art.2), agregando que “el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y familiares” (Art.4). Cabe destacar, tal como lo señala Feldfeber y Gluz (2011), la yuxtaposición de sentidos al considerar la educación tanto como derecho social, es decir, con aspiración universal y teniendo al Estado como garante; al tiempo que la menciona como un derecho personal, otorgándole un rol principal a la familia. Se trata de una formulación “híbrida”, como plantean Saforcada y Vasilliades (2011), aunque al mismo tiempo la Ley refiere a “garantizar la inclusión” a través de políticas universales y garantizando condiciones materiales para la realización de este derecho.

Otro supuesto del paradigma de la Educación Permanente es reconocer la capacidad de las personas y grupos para el aprendizaje y la transformación a lo largo de toda su existencia; lo cual supone la posibilidad cognitiva de aprender con distintos estímulos y en diversos contextos durante toda la vida, y no tan solo en alguna etapa específica de ella. Este supuesto, respaldado con investigaciones y prácticas educativas vinculadas a la psicología educacional y a las experiencias pedagógicas desarrolladas en la EDJA, contrasta con imágenes y representaciones que centran el aprendizaje en la etapa vital de la niñez o la adolescencia, descalificando o inhibiendo la posibilidad de pensar a las personas adultas como estudiantes o aprendices.

Los demás supuestos teóricos y metodológicos del paradigma de la Educación Permanente son: la consideración de la experiencia vital como punto de partida para procesos de aprendizaje continuo; el reconocimiento de la existencia de múltiples formas y recursos educativos emergentes de una sociedad, que operan en la escuela y más allá de ella; el supuesto de la potenciación de los recursos educativos a través de la constitución de una red o trama que los articule, a través de políticas integradas e integrales; y el reconocimiento de la importancia y la necesidad de la participación social en las cuestiones referidas a la educación y democratización del conocimiento (Sirvent, et.al., 2010).

### **-Necesidades y demandas educativas a lo largo de la vida.**

En esta tesis se asume una *concepción integral y sistémica de las necesidades humanas* y, desde ahí, se comprenden las necesidades y demandas educativas de las personas y grupos sociales. En este sentido, se retoma la conceptualización desarrollada por Manfred Max-Neef y otros (1986/2013), donde se piensan las necesidades humanas en el marco de una teoría del desarrollo en base a las aspiraciones y el protagonismo real de las personas y los movimientos sociales. Desde esta perspectiva, todas las necesidades humanas fundamentales son entendidas como igualmente importantes para

la realización plena de la vida. Estas son: la necesidad de subsistencia, de protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad.

De este modo, las necesidades humanas son interdependientes entre sí, conformando un sistema donde se ven interrelacionadas en el proceso de su realización. En este marco, se identifica en las necesidades humanas una doble condición existencial: si bien se expresan como carencias, una “falta de algo”; también comprometen, motivan y movilizan a las personas en tanto potencialidad (Max-Neef, 2013).

En el proceso de realización de las necesidades humanas, Max-Neef identifica una dinámica entre necesidades y satisfactores, entendiendo que las necesidades fundamentales son finitas y son las mismas en todas las culturas; mientras que lo que va cambiando culturalmente y a través del tiempo son los satisfactores: las formas de vivir, realizar, expresar estas necesidades y las posibilidades de producir o acceder a los distintos bienes para su realización. Desde esta perspectiva, la satisfacción de las necesidades puede realizarse en tres contextos: en relación con uno mismo, en relación con el grupo social y en relación con el medio ambiente. No obstante, el autor advierte que para el análisis de la realización de las necesidades no basta con examinar las posibilidades que el medio pone a disposición de los grupos o de las personas, sino que también hay que tener en cuenta “en qué medida el medio reprime, tolera o estimula que las posibilidades disponibles o dominantes sean recreadas y ensanchadas por los propios individuos o grupos que lo componen” (Max-Neef, 2013: p.57). En este sentido, al conceptualizar los distintos tipos de satisfactores, Max-Neef señala que estos pueden potenciar o inhibir la realización plena de las necesidades, habiendo *satisfactores* de tipo a) *violadores o destructores*, especialmente asociados a la necesidad de protección, que son generalmente impuestos y tienen un efecto paradójico al aniquilar la posibilidad de satisfacer ésta u otras necesidades (por ejemplo, el armamentismo o la censura frente a la necesidad de protección); b) *pseudo satisfactores*, generalmente inducidos por la propaganda u otro medio de persuasión, que estimulan una falsa sensación de satisfacción de una necesidad pudiendo finalmente aniquilar la posibilidad de su realización (por ejemplo, la democracia formal frente a la necesidad de participación o los estereotipos frente a la necesidad de entendimiento); c) *satisfactores inhibidores*, frecuentemente convertidos en hábitos, que terminan dificultando la posibilidad de satisfacer otras necesidades (por ejemplo, el aula autoritaria frente a la necesidad de entendimiento, inhibiendo la necesidad de participación y creación); d) *satisfactores singulares*, generalmente institucionalizados y dirigidos a satisfacer una sola necesidad, siendo neutros en relación con otras (por ejemplo, el voto frente a la necesidad de participación); y e) los *satisfactores sinérgicos*, los cuales estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades (por ejemplo, la Educación Popular frente a la necesidad de entendimiento, estimulando la necesidad de protección, participación, creación, identidad y libertad). Cabe señalar que todos los ejemplos mencionados son del propio Max-Neef (2013).

Al considerar que las necesidades humanas son múltiples, Max-Neef sugiere no hablar de pobreza en singular sino más bien pensar que cualquier necesidad humana fundamental, que no es adecuadamente satisfecha, revela una pobreza humana. En este sentido, sería más adecuado conceptualizar las pobrezas en plural: “pobreza de subsistencia (vinculada a la alimentación y abrigo insuficientes); de protección (debido a sistemas de salud insuficientes, a la violencia, la carrera armamentista, etc.); de entendimiento (debido a la deficiente calidad de la educación); de participación (debido a la marginación y discriminación de mujeres, niños y minorías); de identidad (debido a la imposición de valores extraños a culturas locales y regionales, emigración forzada, exilio político, etc.) y así sucesivamente” (Max-Neef, 2013: p.48). Esta perspectiva es retomada por Sirvent (1999) bajo el concepto de *contexto de múltiples pobrezas*, para referirse a la presencia de un conjunto de factores inhibitorios frente una trama de necesidades materiales y no materiales que resultan insatisfechas para una gran parte de la población. En esta trama se reconocen necesidades tanto de tipo “obvias”, como las materiales o la necesidad de educarse; así como también aquellas “no tan obvias”, como la necesidad de participación, creación, reflexión, recreación, autovaloración de sí y del grupo de pertenencia. A través de sus investigaciones vinculadas a la cultura popular y los procesos sociohistóricos vividos en Argentina en la historia reciente, Sirvent ha conceptualizado la *pobreza de protección o cuidado* como la “internalización de la violencia externa que se experimenta en la vida cotidiana” a través de mecanismos como la amenaza, el “matonismo” y el establecimiento de “patrones de relación social basados en la intimidación y el miedo” (Sirvent, 1999: p.120). La *pobreza de entendimiento*, en tanto, refiere a los factores que dificultan el acceso a la información, al conocimiento y el desarrollo del pensamiento reflexivo. Estos factores, señala Sirvent (2008), se vuelven un obstáculo en la construcción de la memoria colectiva de los sectores populares y la modificación de visiones descalificadoras respecto del propio grupo social. Finalmente, la *pobreza política* se vincula con los factores inhibitorios a la participación social en organizaciones políticas o sindicales y la creación de nuevas formas de participación.

Esta concepción integral y sistémica de las necesidades humanas es recuperada por Sirvent, Llosa y el equipo de investigación del cual formo parte, para pensar la dinámica entre *necesidades y demandas educativas*. El proceso de realización de una necesidad educativa lo entendemos como un proceso complejo que va desde la existencia de una carencia al reconocimiento de una necesidad, la búsqueda de un satisfactor y la expresión de una demanda (individual o colectiva). En este proceso se interrelacionan *aspectos socioestructurales* (como las condiciones materiales de subsistencia, las políticas económicas, sociales y educativas existentes), con *factores psicosociales* presentes en la personas y grupos sociales (como lo son las representaciones sociales), que pueden facilitar o inhibir la expresión y realización de las necesidades educativas. En esta concepción, se parte de una distinción entre lo que son las *necesidades subjetivas*, referidas a un “estado de carencia de satisfactores sentidos y percibidos como tales por los individuos o grupos sociales”; y las llamadas *necesidades objetivas*,

las cuales existen independientemente de la conciencia que de ellas tengan las personas afectadas (Sirvent, et.al., 2007). En este sentido, el reconocimiento o no de las necesidades educativas (y de las demás necesidades), no es un proceso automático ni obvio y está íntimamente ligado a una trama de factores sociopolíticos, económicos y procesos de construcción de significados que se van interrelacionando a lo largo de la vida de las personas y los grupos sociales.

Sobre la base de esta perspectiva, Sirvent y equipo han construido una triple definición de las demandas por Educación de Jóvenes y Adultos a las cuales adscribo, conceptualizando y distinguiendo entre la Demanda Potencial, la Demanda Efectiva y Demanda Social (Sirvent, 1992; Sirvent, et.al., 2007). La *Demanda Potencial* refiere al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación de adultos, que pueden o no concretarse a través de la inserción en alguna de las actividades educativas existentes. La demanda potencial en educación se ha identificado a partir de los datos cuantitativos referidos al nivel educativo alcanzado por la población. De este modo, se ha identificado una demanda potencial prioritaria que se encuentra en lo que conceptualmente se ha denominado situación educativa de riesgo o pobreza educativa. La *situación educativa de riesgo* es definida como “la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado, de distintas maneras y diferentes grados, de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas de nuestro país” (Sirvent y Topasso, 2007: p.6). Se trata de un concepto que denuncia una injusticia social existente referida a la educación, que abarca una doble dimensión: cuantitativa y cualitativa. La dimensión cuantitativa de la situación educativa de riesgo refiere, en términos operacionales, a la población de 15 años y más que asistió y ya no asiste a la escuela, cuyo máximo nivel educativo alcanzado es el de primaria incompleta, primaria completa o secundaria incompleta. La dimensión cualitativa, en tanto, da cuenta de una población posiblemente afectada por un analfabetismo entendido en un sentido amplio, teniendo en cuenta la “compleja red de conocimientos que un ciudadano necesita para analizar crítica y autónomamente los hechos de su entorno barrial, municipal, nacional e internacional” (Sirvent, et.al., 2007). En este sentido, el concepto de situación educativa de riesgo viene a denunciar una carencia educativa objetiva que con urgencia debe ser satisfecha ante la posibilidad de que esta población pueda quedar marginada de la vida política, social, económica y también educativa. No se plantea una relación mecánica y determinista entre el nivel educativo alcanzado y la probabilidad o no de un futuro de marginación (Sirvent y Llosa 2001). Más bien se trata de un concepto que denuncia la injusticia social que vive un sector de la población en relación al derecho de la educación, alertando sobre la probabilidad estadística de verse limitada su participación en estos ámbitos. Considerando el nivel educativo formal alcanzado como un factor de riesgo de marginación en nuestra sociedad (cuanto menor es el nivel educativo alcanzado, mayor es este riesgo), es importante señalar que este factor actúa en interrelación con otros factores sociales de exclusión presentes en la sociedad, que impactan tanto en el acceso a los bienes y servicio como así también en la

marginación de los espacios de toma de decisión sobre la distribución de éstos (Sirvent, et.al., 2007).

Como es mencionado en el capítulo de antecedentes, otras autoras también han investigado y conceptualizado el efecto expansivo de la exclusión educativa hacia otras esferas de la vida, como la laboral y social, reduciendo las posibilidades de una ciudadanía plena por parte de las personas en situación de pobreza (Brusilovsky y Cabrera, 2012). En cuanto al vínculo entre educación y empleo, hay investigaciones que incluso han distinguido grupos en situación de desventaja relativa en el mercado de trabajo, de acuerdo con la educación alcanzada. En este sentido, Riquelme (2010) ha identificado en el análisis de la población económicamente activa, que se ha producido una expulsión de los menos educados del mercado laboral, al mismo tiempo que se ve una tendencia a la elevación del nivel educativo formal de los trabajadores. De aquí que se ha considerado que el grupo de trabajadores en riesgo laboral debe incluir también a aquellos con secundario incompleto y superior incompleto (Riquelme, 2010).

Por otra parte, la relación entre el nivel educativo alcanzado y sus efectos en la construcción de una demanda social e individual por más educación a lo largo de la vida, también ha sido mencionada por diversas investigaciones que han reafirmado la existencia del principio de avance acumulativo en educación antes mencionado (Sirvent 1992; Belanger y Federigui 2004; Sirvent y Llosa 2011).

Cabe recordar que en esta tesis se ha trabajado, precisamente, con un grupo de jóvenes de CABA que forman parte de la población en situación educativa de riesgo, que se encuentran con la secundaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado y, al momento de realizarse las entrevistas, no estaban cursando en ninguna oferta de EDJA para la culminación de este nivel.

La *Demanda Efectiva*, en tanto, refiere a aquellas aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en alguna de las instancias destinadas a jóvenes y adultos en un momento determinado, identificándose a partir de los datos referidos a la matrícula en establecimientos de EDJA. Finalmente, la *Demanda Social* da cuenta de una expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas (Sirvent, et.al., 2007).

En relación con esta tesis, centrada en el estudio de las representaciones sociales sobre la escuela, interesa destacar el lugar que ocupa la *perspectiva psicosocial* para la comprensión de este proceso de reconocimiento y expresión de necesidades y demandas por EDJA. Como fue antes señalado, lejos de caracterizarse como una serie de pasos automáticos, lineales o acumulativos, afirmamos que se trata de un proceso complejo, que puede tener avances y retrocesos, rodeos, donde también están involucrados diversos aprendizajes que pueden inhibir o potenciarlo. En este sentido, es importante señalar que no todas las carencias objetivas en educación se transforman en demandas efectivas (Sirvent, et.al., 2007).

La perspectiva psicosocial refiere al “análisis del procesamiento de los aspectos estructurales (que incluyen cuestiones políticas, económicas, etc.) de un determinado contexto sociohistórico, en las representaciones de los sujetos y grupos sociales sobre la realidad” (Sirvent, et.al., 2007: p.11). Esto incluye, particularmente, las maneras de ver y pensar las carencias y los satisfactores por parte de los sujetos sociales afectados. Desde una perspectiva de la psicología social crítica, incluso, se ha señalado a la dialéctica entre necesidad-satisfacción como constitutiva de la subjetividad de un sujeto, la cual emerge a partir del vínculo social establecido con un otro-contexto vincular en búsqueda de la satisfacción de sus necesidades: “... en esa experiencia, en la que se resuelve la contradicción necesidad-satisfacción, el objeto se inscribe en el sujeto, configurando su interioridad (...) Es en el escenario vincular, en la relación con el otro, donde el sujeto de la necesidad, en la acción de satisfacerla en una experiencia social, se transforma en un sujeto de la representación, de las significaciones sociales, sujeto humano” (Quiroga, 1985: p. 40-41).

En el análisis sobre los factores psicosociales involucrados en los procesos de expresión de necesidades y demandas por EDJA, se puede prestar especial atención a las representaciones sociales y saberes cotidianos producidos y compartidos por los grupos sociales frente a los fenómenos educativos. Estos aspectos están presentes en los tres procesos psicosociales identificados por Llosa (2010a): a) *el reconocimiento de las aspiraciones educativas*, referido al reconocimiento de ciertos intereses y necesidades educativas propias que se entranan con la realización de otras necesidades personales o colectivas; b) *la orientación hacia los espacios de EDJA como satisfactores de las aspiraciones educativas*, partiendo de su identificación donde se ponen en juego la representación del objeto (la escuela de adultos, por ejemplo) y de sí mismo, incluyendo aspectos cognitivos y afectivos construidos en experiencias sociales pasadas; y, finalmente, c) *la realización de las aspiraciones educativas a través de la EDJA*, donde está involucrada la toma de decisiones referidas al acceso o no al espacio de EDJA (Llosa, 2010a; 2017). Llosa advierte que estos procesos psicosociales son, a su vez, comprendidos a la luz de aspectos facilitadores o inhibidores que actúan como condiciones de esta construcción de demandas educativas: las condiciones del contexto barrial y regional; las condiciones del entorno vincular, familiar y ampliado, y las condiciones propias del entorno vital.

Finalmente se considera importante destacar los *tipos de procesos de construcción de demanda por EDJA* conceptualizados por Llosa (2010 a y b); los cuales se consideran relevantes para esta tesis como herramienta de análisis pertinente para comprender la situación educativa del grupo de jóvenes con el que se trabajó. Estos son: a) *Procesos de Demanda Potencial Subjetiva*: referidas a las situaciones en las que se manifiesta una aspiración educativa, ya sea como necesidad y/o interés reconocido por continuar aprendiendo y estudiando; b) *Procesos de Demanda Potencial Subjetiva con Orientación hacia un Satisfactor*: cuando no sólo se reconoce una aspiración educativa sino además se identifica a algún espacio de EDJA como satisfactor y se manifiesta algún modo de búsqueda de dicho satisfactor; c) *Procesos de Demanda Efectivizada (o*

*Efectiva) Trunca*: cuando la necesidad reconocida se traduce efectivamente en el encuentro y el acceso a un determinado espacio de EDJA identificado como satisfactor (se efectiviza la demanda) y se comienza la inclusión en dicho espacio, pero la continuidad se interrumpe; y d) *Procesos de Demanda Efectivizada (o Efectiva) Culminada*: cuando la necesidad reconocida se traduce efectivamente en el encuentro y el acceso a un determinado espacio de EDJA identificado como satisfactor (se efectiviza la demanda) y se puede continuar y completar la inclusión en dicho espacio de EDJA (Llosa, 2010a: p.305).

### **-Enfoque biográfico y biografías educativas.**

Como herramienta para la indagación y comprensión de las representaciones sociales sobre la escuela (“común” y de EDJA), en esta tesis se ha asumido el enfoque biográfico, en tanto consistente con nuestra perspectiva teórica acerca de la existencia de experiencias y de necesidades educativas a lo largo de toda la vida. Para ello, se retoman los aportes teóricos realizados por autores como Bertaux (1999) y Sautu (1999); y de Dominicé (1985), Alheit y Dausien (2008), Llosa (2010a, 2014, 2017) y Delory-Momberger, (2014) para trabajar particularmente la perspectiva de las biografías educativas, considerando sus aportes epistemológicos y de conceptos clave.

En términos teóricos, la perspectiva biográfica se ha entendido en esta tesis como la posibilidad de comprender a las representaciones sociales a partir de los significados que le otorgan los jóvenes del grupo a sus propias experiencias de vida, las cuales van configurando su relación con el objeto representado. Desde esta perspectiva, el análisis sobre lo biográfico no refiere únicamente al individuo y sus procesos subjetivos, sino que éste es ubicado y comprendido en su contexto social, cultural y en relación con los factores socioestructurales e históricos en los que se encuentra (Bertaux, 1999).

Considerando los distintos sentidos otorgados por el sujeto a las experiencias y sucesos acontecidos en su vida, desde el enfoque biográfico se ha conceptualizado los llamados *puntos de inflexión*. De acuerdo con Denzin, estos puntos de inflexión constituyen marcas objetivas y subjetivas que impactan profundamente en las vidas de las personas, afectando a varias de sus trayectorias y conformando nuevos escenarios de vida. A partir de estos puntos de inflexión, se reorientan actividades provocando nuevas experiencias que pueden producir significativos aprendizajes sociales (Llosa 2017), viéndose también afectadas sus visiones e interpretaciones sobre la realidad vivida y proyectada (Sautu, 1999). Estos puntos de inflexión pueden tener un carácter histórico, como pueden ser las crisis económicas, políticas o, pensando en la actualidad, sanitarias; o un carácter más bien personal, originados a partir de cambios en los ciclos de vida de las personas en el ámbito familiar, migratorio o laboral, entre otros (Sautu, 1999). Llosa hace referencia a estos puntos de inflexión como marcadores de etapas, dando comienzo o fin a los *marcos vitales* que dan sentido y desde donde se inscriben, en este caso, los procesos de demandas por educación: “El marco vital incluye así al

conjunto de los trayectos de las diferentes trayectorias de vida, así como los aspectos del entorno vital que caracterizan los principales rasgos de la vida cotidiana en el transcurso de tiempo delimitado por los momentos de inflexión” (Llosa, 2017: p.78). Sobre este punto, un aspecto importante del análisis biográfico es que, si bien se puede analizar cada trayectoria de vida, como por ejemplo en relación al trabajo, la familia o la educación; hay que tener en cuenta que estas trayectorias se van condicionando mutuamente (Bertaux, 1999), impactando sobre la toma de decisiones, la realización de las necesidades humanas y las posibilidades de (y cómo) transitar y significar las distintas instituciones sociales en las que se participa.

En el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos, la perspectiva de las biografías educativas ha asumido una mirada amplia y diacrónica sobre lo educativo (Llosa, 2017), confluyendo con el paradigma de la educación permanente asumido en esta tesis. Dominicé (1985), uno de los referentes pioneros de esta perspectiva, ha considerado a la vida misma como un espacio donde se desarrolla y se da sentido a la educación y sus momentos; entendiendo el proceso formativo de las personas como una confluencia de procesos específicos que se integran, refuerzan e influyen los unos con los otros. Hay aquí un sentido de globalidad y dinamismo de los procesos educativos acontecidos a lo largo de la vida, los cuales las biografías educativas pueden poner de manifiesto. De este modo, el concepto de biografía educativa supone considerar a “las múltiples experiencias de formación por las cuales un sujeto ha transitado a lo largo de su vida, atendiendo a la totalidad de las fuentes y estímulos educativos y a la articulación entre los aprendizajes formales y las experiencias de vida” (Llosa, 2014: p.15). En el análisis y en la misma narración biográfica, lo educativo incluye e integra a las experiencias de la vida cotidiana que “han dejado huella”, a los episodios de transición y crisis que se dan a lo largo de la vida, a las experiencias educativas con mayor grado de formalización y también aquellos aprendizajes sociales producidos de manera más implícita. Se asume una sinergia entre los distintos estímulos educativos y modos de aprendizaje, los cuales nos pueden ir condicionando y disponiendo frente a nuevos aprendizajes y experiencias.

Como parte de estos aprendizajes, Alheit y Dausien (2008) conceptualizan como *aprendizajes biográficos* a aquellos que son construidos a partir de la reelaboración, organización y vinculación de los saberes y experiencias con la biografía individual y su inscripción histórica. Se trata de aprendizajes que son producidos por medio de la “biografización” de la experiencia (Alheit y Dausien, 2008; Delory-Momberger, 2014), a través de la cual los individuos “metabolizan” y se apropian de estos saberes a la vez que se van dando procesos subjetivos de reconocimiento de sí.

Aquí resulta importante detenerse en la noción de *experiencia* y su papel en estos aprendizajes, identificando el carácter psicosocial de estos procesos al constituirse de una manera biográficamente personal y, a su vez, social: “los procesos reflexivos de aprendizaje no se desarrollan solamente de manera interna al individuo, sino que dependen de la comunicación y de la interacción con otros o, dicho de otro modo, de la relación con un contexto social” (Alheit y Dausien, 2008: p.41). Para esta perspectiva,

la experiencia es construida a partir de la apropiación de lo vivido a través de la capacidad de “biografiar” estas situaciones y acontecimientos, dándole sentido y forma, convirtiéndolos en “recursos experienciales” (Delory-Momberger, 2014). Sin embargo, estos “recursos experienciales” no se construyen exclusivamente en base a experiencias vividas “personal y originariamente”, sino que gran parte de estos recursos tienen un origen social y son transmitidos y apropiados socialmente a través de los comportamientos, la narración de saberes y de situaciones vividas por otros y por medio de las instituciones socializadoras (Delory-Momberger, 2014). Esta apropiación del relato de la experiencia del otro, la llamada “heterobiografía”, se trata de un proceso singular y activo que se ancla en las expectativas, proyectos e intereses de quien lo recibe, lográndose su comprensión y reconstrucción siempre en relación con las propias experiencias vividas. A partir de estos procesos, se va constituyendo una “reserva de saberes biográficos” que se aprenden de manera implícita asimilando los distintos “componentes del mundo social” y que van constituyendo “esquemas” de experiencia y de acción que se encuentran disponibles para su evocación y actualización frente a las exigencias de la vida cotidiana. Es, entonces, a través de la biograficidad y esta “estructura de conocimientos”, cómo nos apropiamos singularmente de las nuevas experiencias, configurando nuestra “aprehensión del presente y del porvenir”: “los saberes tipificados componen lo que somos capaces de categorizar e integrar (o no), lo que percibimos y lo que nos ocurre; de acoger y de reconocer la experiencia “familiar”, “idéntica”, “análoga”, “nueva”, “extraña”, etcétera” (Delory-Momberger, 2014: p.700). Como se verá en el capítulo de resultados, estas herramientas conceptuales resultan estimulantes para analizar la conformación y los componentes de la representación social estudiada en esta investigación.

### **Supuestos de anticipación de sentido que han orientado esta Tesis.**

Considerando lo antes mencionado, las investigaciones antecedentes y las herramientas conceptuales desarrolladas en este capítulo, se estima pertinente dar cuenta de los supuestos de anticipación de sentido que han orientado esta tesis y que articulan una trama de perspectivas teóricas:

-Se asume la elaboración conceptual de Sirvent y equipo respecto a una perspectiva amplia e integral de lo educativo, reconociendo la existencia de múltiples formas y recursos educativos emergentes en una sociedad, que operan en y más allá de la escuela. Desde esta perspectiva de la Educación Permanente, se adscribe a concebir a la educación como una necesidad y como un derecho a lo largo de toda la vida para todas las personas y grupos sociales.

-Se asume como un derecho de las personas y de los grupos sociales el anhelar, actuar por y defender la realización de todas sus necesidades (entre ellas las educativas) para lograr una vida digna, íntegra y participativa en los contextos donde viven.

-Se asume que la demanda potencial por educación de jóvenes y adultos es producto de un entramado complejo de factores socioestructurales y psicosociales intervinientes; que lo constituyen como un fenómeno social y educativo posible de ser estudiado y comprendido desde las pedagogías críticas.

-La situación de pobreza educativa es entendida como una característica del contexto actual, vivida por un gran porcentaje de la población de los sectores populares del país. El compromiso social como investigador, en este sentido, se asume en el trabajo de construcción de conocimiento científico crítico que aporte a la denuncia y transformación de esta realidad social injusta.

-Se asume a las representaciones sociales como parte de los factores psicosociales intervinientes en los procesos de demanda por educación a lo largo de la vida (Sirvent, 1992; Llosa 2010). El carácter eficaz de las representaciones sociales, en términos de orientar las conductas y decisiones de las personas (Moscovici, 1979; Jodelet, 1991a), me hacen suponer que las representaciones sociales referidas a la escuela generan efectos prácticos en las personas respecto a sus experiencias educativas. A partir de los antecedentes del equipo UBACyT del cual formo parte, pienso a las representaciones sociales como posibles factores inhibidores o facilitadores para la construcción y expresión de demandas educativas.

-Adoptando la perspectiva de las biografías educativas se asume que es posible dar cuenta, a través de la narración en primera persona, de una historicidad y un contexto social específico que produce y da sentido a la conformación y carácter de la representación social sobre la escuela, expresada por el grupo de jóvenes con el que se trabajó.

-Considerando la dimensión cognitiva de las representaciones sociales (al tratarse de conocimientos y “teorías explicativas” del sentido común), se asume la potencialidad de la acción educativa para su objetivación y análisis crítico por parte del investigador junto con la población estudiada.

## Capítulo de Metodología.

En este capítulo se presentan las principales decisiones metodológicas adoptadas en esta investigación, las cuales permitieron ir construyendo el conocimiento científico que concluyó en la tesis central<sup>19</sup>. En un primer momento se expondrán las decisiones vinculadas a las dimensiones del proceso metodológico (Sirvent, 2007) correspondientes a la *estrategia general*: cómo se investigó, la lógica adoptada en función del objeto problema y los objetivos, la selección del universo y unidades de análisis, entre otros aspectos. A continuación, se describirán las *técnicas de obtención y análisis de la información empírica* adoptadas en coherencia con la estrategia general. Para finalizar, se incluye un apartado correspondiente a la *historia natural* de esta investigación, considerando que este registro forma parte del proceso de validación del conocimiento científico construido (Sirvent, et.al., 2012).

El objeto de estudio de esta tesis refiere a la representación social sobre la escuela por parte de jóvenes de sectores populares de Villa 15 (CABA) en situación educativa de riesgo, a la luz de sus biografías educativas. Tal como se mencionó en la introducción, el trabajo teórico empírico ha conducido a considerar tanto la escuela común como la de jóvenes y adultos.

El **objeto problema** es: ¿Qué representación social sobre la escuela tienen los jóvenes de sectores populares de Villa 15 en situación educativa de riesgo, con secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado? y ¿De qué manera se podría relacionar esta representación social con la situación educativa en la que se encuentran estos jóvenes?

En cuanto a los **objetivos** de la investigación, estos son:

Objetivos de generación de conocimientos:

- Identificar aspectos representacionales sobre la escuela por parte de jóvenes de sectores populares de Villa 15 en situación educativa de riesgo, con secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado.
- Comprender posibles relaciones entre esta representación social sobre la escuela y la situación educativa en la que se encuentran estos jóvenes.
- Construir una trama de categorías teóricas que permita dar cuenta de la representación social estudiada.

A su vez, como objetivo orientado a la acción, es de interés aportar conocimientos que puedan sustentar la elaboración de acciones educativas, propuestas institucionales y políticas, orientadas a fortalecer el derecho a la educación a lo largo de la vida.

---

<sup>19</sup> Parte importante de estos aspectos han sido trabajados en distintos talleres y seminarios de la Maestría en la cual se enmarca esta tesis. Especialmente el Taller de Tesis I (tutor: Alejandro Vassiliades), Taller de Tesis II (Tutora: Bárbara Briscioli) y en el Seminario de Investigación en Educación a cargo de Graciela Morgade y Jéssica Báez.

Las representaciones sociales constituyen un objeto de estudio posible de abordar desde distintas perspectivas metodológicas, por lo cual resulta relevante explicitar el modo en que fueron definidas y abordadas en esta investigación en tanto objeto de estudio. Conceptualmente, como fue desarrollado en el capítulo de marco teórico, las representaciones sociales corresponden a una forma particular que tienen los grupos sociales de explicar e interpretar los fenómenos significativos que acontecen o afectan su vida cotidiana; pudiendo orientar sus decisiones, comportamientos y acciones (Moscovici, 1979; Jodelet, 1991a). Tienen un dinamismo y una historicidad de acuerdo con la situación social de los grupos y su relación con el objeto representado (Castorina y Barreiro, 2010); y se expresan a través de sus acciones y discursos. En este sentido, es tarea del investigador construir o articular la representación social en términos teóricos, a partir del análisis hermenéutico de sus manifestaciones.

En esta investigación, en tanto objeto de estudio, la representación social fue trabajada metodológicamente más bien como “producto” (representación instituida) y no como “proceso” (representación instituyente), al pretender identificar, describir y comprender algunos de sus aspectos constitutivos. Esto es consistente con la definición del objeto problema y los objetivos que se propone esta investigación. Si bien en los resultados de esta tesis también se da cuenta de ciertos elementos comunicativos que forman parte de su elaboración social, el foco de estudio no está puesto en su proceso genético (Duveen y Lloyd, 2003), sino más bien en una primera exploración que pueda dar cuenta de sus principales elementos figurativos, cognitivos y actitudinales comprendidos en su contexto sociocultural. En este sentido, el objeto de esta investigación fue definido y trabajado metodológicamente considerando la triada (Castorina y Barreiro, 2014) compuesta por el objeto de la representación (la escuela), los sujetos de la misma (el grupo de jóvenes de villa 15 en situación educativa de riesgo) y el contexto social, cultural y educativo en el marco del cual se produce esta representación social.

Como parte de las decisiones metodológicas adoptadas, a continuación se fundamentará la delimitación del grupo social *sujeto de la representación social* estudiada. Como fue desarrollado en el capítulo de introducción, considerando las franjas etarias censales y el nivel escolar que mayor porcentaje concentra el nivel educativo de riesgo en CABA (según los datos del Censo Nacional 2010 disponibles al momento de iniciar esta investigación); se definió trabajar con jóvenes de 15 a 24 años que no se encontraran cursando la escuela y tuvieran secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado. Analizando la distribución del nivel educativo de riesgo según comunas de CABA, inicialmente se definió trabajar con la población de los barrios de Villa 15 y Mataderos, los cuales forman parte de las comunas más afectadas por la pobreza educativa (comunas 8 y 9 respectivamente). Una vez iniciada la investigación, a través de la observación sistemática de estos dos barrios, se notaron diferencias importantes en cuanto a su infraestructura, ofertas educativas, urbanización, entre otros aspectos. Esto hizo pensar en que podrían existir divergencias en la construcción identitaria y la representación social sobre la escuela. Se decidió entonces trabajar solo con la

población de Villa 15, considerando las posibilidades de encuentro con estos jóvenes y, fundamentalmente, de profundizar el análisis en torno a un grupo social específico, participe de un contexto sociocultural común y con características sociales similares, como se verá en el capítulo de resultados.

La escuela, en tanto *objeto* de la representación social, fue construida teóricamente y analizada a partir de los referentes empíricos que hacen referencia a la escuela “común” y a la escuela de personas jóvenes y adultas (EDJA). Para ello, se consideró principalmente el discurso de los jóvenes entrevistados; la oferta escolar existente en CABA y particularmente en Villa 15; y también los discursos sociales y políticos referidos a la escuela, los cuales hacen al trasfondo comunicacional en el cual se produce esta representación social.

El *contexto* se trabajó desde el concepto de territorio dando cuenta de sus múltiples dimensiones económicas, geográficas, educativas, sociales, culturales, entre otras. De este modo, su indagación implicó la utilización de distintas técnicas de relevamiento de la información (detalladas en los próximos párrafos). El contexto comunicativo cotidiano del grupo de jóvenes, compuesto por sus entornos más cercanos, también fue considerado para su análisis.

En todo el proceso de investigación, estos tres elementos (sujetos-objeto de representación-contexto) fueron considerados como parte de una misma trama desde la cual se pudo indagar e interpretar la representación social estudiada, situándola y comprendiéndola en el escenario sociohistórico en que se expresa.

De acuerdo con las preguntas y objetivos planteados, se adoptó un **abordaje metodológico de tipo cualitativo o de generación conceptual** (Taylor y Bogdan, 1990; Sirvent, et. al, 2012), a efectos de comprender dicha representación social desde los significados compartidos por el grupo de jóvenes con el que se trabajó y en el entramado sociohistórico y cultural en el que se produce. Se asumió el *Método Comparativo Constante* o *Teoría Fundamentada* (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002) como marco metodológico para producir un conocimiento científico nuevo, que parta de un proceso inductivo tendiente a describir e interpretar los “marcos de sentido” elaborados y expresados por estos jóvenes en relación con “la escuela”.

Desde esta perspectiva metodológica se suele trabajar con pocos casos para profundizar en el significado que la población le otorga al hecho social (Sirvent, 2007), haciendo énfasis en la fertilidad teórica que pueda producir la elaboración de categorías y un esquema conceptual que las integre; con la posibilidad de que los resultados puedan servir como referencia para pensar casos o situaciones problemáticas similares, sin pretensión de alcanzar una representación estadística para su validación (Sirvent, et.al, 2012).

Teniendo en cuenta la delimitación del objeto-problema de esta investigación, el **universo de análisis** se definió como el conjunto de jóvenes de villa 15 (CABA) en

situación educativa de riesgo con secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado. Las **unidades de análisis**, en tanto, son cada uno de los jóvenes de Villa 15 (CABA) en situación educativa de riesgo, con secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado. Se trata de una unidad de análisis individual, considerándola parte de un grupo social que produce y manifiesta la representación social. En este sentido, cada uno de los jóvenes entrevistados no son comprendidos como un individuo aislado, sino como parte de un grupo social específico con el cual se comparte un modo de vida y un contexto sociocultural, desde donde se desprenden sus sistemas de conocimiento, experiencias y emociones (Wagner y Hayes, 2011). Desde esta perspectiva, los sujetos pueden constituir las “unidades de análisis” entendiendo que se van apropiando de los conocimientos elaborados socialmente (Castorina y Barreiro 2010).

La elección de las primeras unidades de análisis se inició través de un *muestreo intencional de carácter abierto* (Strauss y Corbin, 2002) siguiendo algunos criterios teóricos para su selección: que se trate de población de 15 a 24 años de edad considerando la fundamentación censal antes dicha; que sea de Villa 15 (CABA); con secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado; que los jóvenes no estuvieran cursando en ninguna oferta escolar y que, entre la última vez que cursaron la escuela y la entrevista, haya transcurrido un período de tiempo suficiente para poder reflexionar sobre la propia experiencia educativa y lo acontecido hasta la actualidad. En coherencia con el abordaje metodológico adoptado, el muestreo abierto permite estar disponible como investigador a toda persona, lugar y situación que pudiera ofrecer la mayor oportunidad de descubrimiento posible; sin “buscar” de antemano un sentido o posicionamiento particular de las personas frente al objeto de representación. En este sentido, este muestreo inicial habilitó la emergencia de un material empírico que enriqueció un primer momento de análisis para la construcción de las categorías iniciales. En esta investigación, este tipo de muestreo pudo ser orientado inicialmente a partir de la información entregada por referentes barriales para luego ir conformando la muestra. Para ello, fue utilizada la técnica de la “bola de nieve” (Taylor y Bogdan, 1990), la cual permitió conocer a informantes que, a su vez, me fueron presentando a otros.

A medida en que se fue avanzando en el proceso de análisis y en la construcción de categorías, se trabajó con un *muestreo teórico* (Glasser y Strauss, 1967) a fin de ir potenciando el proceso de comparación y distinción del material empírico relevado. En este sentido, se trabajó con unidades de análisis que provenían de distintos “contactos”, lo cual permitió indagar en importantes aspectos analizados en las primeras entrevistas, con jóvenes que no se conocían entre sí. En la estrategia del muestreo cualitativo, más que el número de casos estudiados, lo relevante es el potencial de cada caso para el desarrollo de la comprensión teórica del objeto de estudio (Taylor y Bogdan, 1990).

Como se verá en el capítulo de resultados, tanto los criterios utilizados para la selección de la muestra como la identificación de aspectos identitarios vinculados a la

representación social estudiada; hizo pensar en la posibilidad de entender teóricamente a esta muestra como un *grupo social* “sujeto” de esta representación social.

Las **técnicas de relevamiento de la información empírica** fueron elegidas en función de la perspectiva epistemológica y metodológica adoptada para el abordaje del objeto de estudio. Se trabajó con *observaciones sistemáticas* del contexto barrial y *observaciones participantes* en organizaciones y actividades educativas y recreativas en las que participaban jóvenes de villa 15. Las observaciones participantes consisten en la interacción social entre el investigador y los informantes en sus entornos, durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1990); implicándose en las actividades concernientes a la situación social a estudiar, observando a fondo dicha situación (Valles, 1999). También se realizó un trabajo exploratorio sobre el contexto barrial a través de la *búsqueda de información en fuentes secundarias*, como informes de organismos estatales en relación a los aspectos socioeconómicos de villa 15 y la Comuna 8; y datos estadísticos vinculados a la oferta y situación educativa de la población. El análisis de estos datos forma parte de lo trabajado en el capítulo de resultados en torno a las dimensiones del territorio.

A su vez, se decidió realizar *entrevistas semi estructuradas* a informantes claves, líderes institucionales, coordinadores de grupos juveniles y educadores, para profundizar aún más en la caracterización del contexto y la identificación de posibles entrevistados a través de la técnica de la “bola de nieve”. La entrevista semi estructurada es una técnica interrogativa dirigida a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones tal como las piensan y expresan en sus palabras (Castañeda y Llosa, 2017). Se caracterizaron entonces por ser flexibles y dinámicas posibilitando, tal como señalan Taylor y Bogdan (1990), una aproximación gradual al foco de interés.

A partir de este trabajo, se diseñó una *guía de entrevista*<sup>20</sup> con preguntas abiertas para la realización de *entrevistas biográficas* a los jóvenes de la muestra. Esta guía tuvo por objetivo indagar en torno a los aspectos representacionales referidos a la escuela a la luz de sus biografías educativas, estimulando la reflexión sobre la experiencia formativa y sus vivencias escolares; relevando los sentidos y posicionamientos afectivos, actitudinales y cognitivos en torno al objeto de representación. Considerando la perspectiva metodológica adoptada, esta guía de entrevista se utilizó de manera flexible de acuerdo a la dinámica y lógica en que se fue desarrollando cada situación de entrevista, y no necesariamente siguiendo su secuencia original (Castañeda y Llosa, 2017). De este modo, se realizaron entrevistas biográficas individuales y también en parejas.

La *entrevista semiestructurada de carácter biográfica o narrativa* (Bertaux, 1997) implica, por parte del investigador, ponerse en el lugar del pensamiento de los sujetos entrevistados considerando el espacio social que éstos ocupan (Bourdieu, 1993); para

---

<sup>20</sup> Esta guía se encuentra adjunta en el apartado de anexos de esta tesis: anexo n°1.

desde allí escuchar y comprender los significados expresados por las personas acerca de sus vidas. En este sentido, resultó importante mantener una “neutralidad” que permitiera la escucha, por sobre los prejuicios, teorías o ideas previas que se puedan tener como investigador. Al mismo tiempo, resultó necesario trabajar en torno a la “implicación” del investigador en relación con el vínculo subjetivo que se pueda generar con los sujetos y la situación problemática investigada. Es esta implicación la que habilita el “ponerse en el lugar” de los entrevistados, por lo que también forma parte del proceso de construcción de conocimiento y fue trabajada de manera sistemática a través de los procedimientos aplicados en la recolección y análisis de la información empírica (Strauss y Corbin, 2002; Sirvent et.al, 2012).

Por medio de la entrevista biográfica o narrativa se puede acceder a un *relato de vida*, a una narración biográfica acotada al tema que se está estudiando, a través de la cual se expresa un universo social vivido, representado, significado por los sujetos sociales que la protagonizan (Bertaux, 1997; Kornblit, 2004).

Aquí interesa destacar el carácter doblemente “educativo” del trabajo con las biografías educativas asumido en esta tesis. Por una parte, lo “educativo” hace alusión a que se trata precisamente de relatos de vida que refieren a las múltiples experiencias educativas de las personas a lo largo de su vida, entramadas con sus distintas trayectorias vitales en un contexto socio histórico particular. Y, por otra parte, también refieren a la posibilidad de que el relato biográfico, en tanto “lugar de balance o síntesis”, pueda devenir en relatos de vida reflexivos, críticos, que permitan una toma de conciencia crítica frente a la experiencia vivida, como parte de un proceso formativo para prácticas transformadoras (Dominicé, 1985; Llosa, 2010). La narración biográfica se constituye, en este sentido, en un “instrumento analítico que puede obrar como mediación entre la historia individual y la historia social, entre el campo psicológico y el social” (Ferraro, 1986 citado en Llosa, 2010b: p.3). Da cuenta de un universo social vivido, representado, significado por los sujetos sociales que las protagonizan, trascendiendo lo descriptivo. Implica, por parte de la persona que narra, una selección, interpretación y evaluación de la realidad, de sus recuerdos, experiencias y situaciones en las que participó directa o indirectamente a lo largo de su vida junto con otras personas (Sautu, 1999). Se asume que en esta narración biográfica se expresan, también, las representaciones sociales; con toda la historia y carga valorativa que los sujetos del grupo logran expresar en relación al vínculo que han construido (como grupo social) con el objeto de representación.

En un primer momento, la entrevista biográfica estuvo dirigida a que la persona cuente su historia educativa a partir de una pregunta abierta y general, para luego retomar al final (o en algún momento oportuno) los puntos que se consideraron importante profundizar. En esta investigación, cada entrevista biográfica inició con la siguiente pregunta: *¿Cómo ha sido tu experiencia en la escuela? ¿Qué recuerdos tienes de la escuela?* A partir de esta pregunta inicial, se fueron desarrollando relatos biográficos que desbordaron lo estrictamente escolar para dar cuenta de un entramado complejo de diversas trayectorias atravesadas por determinantes socioeconómicos y culturales. Este

abordaje posibilitó una aproximación comprensiva sobre la representación social estudiada, en tanto trama de significaciones elaboradas en determinadas condiciones de la vida social (Castorina y Barreiro, 2014; Pereira de Sá, 1998).

Es importante señalar que el relato de vida se estructura en una base diacrónica (Bertaux, 1997) en la cual van ocurriendo los hechos sociales, decisiones, escenas significativas, etc., en un contexto socio histórico que va impactando de alguna manera a estas biografías y va siendo expresado en la narración. Ya que la narración del entrevistado puede ir dando rodeos en torno a lo temporal, es tarea del investigador reconstruir en el proceso de análisis, esa estructura diacrónica. Considerando el objeto problema trabajado, esta reconstrucción de la secuencia temporal fue apoyada por la elaboración de un *cuadro de trayectorias*, en donde se fueron señalando los principales rasgos de las trayectorias laborales, migratorias, familiares y educativas de cada joven entrevistado<sup>21</sup> con su respectiva ubicación en tiempo y espacio.

En total y considerando el trabajo previo a la decisión de focalizarme en Villa 15, se realizaron once observaciones participantes en espacios sociocomunitarios donde participaban jóvenes de Mataderos y Villa 15; nueve entrevistas semi estructuradas a informantes claves de Villa 15; y siete entrevistas narrativas biográficas a jóvenes de Villa 15 en situación educativa de riesgo con secundaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado. Además, se realizaron observaciones sistemáticas del entorno barrial cada vez que se fue a Villa 15 y Mataderos. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio (acompañadas de un registro escrito realizado en el momento) y luego transcritas. La transcripción de las entrevistas biográficas ha sido utilizada tanto en el proceso de análisis para la comparación y distinción de sus fragmentos; como así también en la escritura de los resultados, para ilustrar o fundamentar empíricamente las categorías o aspectos conceptuales emergentes del análisis.

Este abordaje metodológico requiere de un registro denso y exhaustivo del material empírico. Para ello, tanto en las observaciones como para las entrevistas, se realizaron *registros a tres columnas*<sup>22</sup> diferenciando observables, comentarios y análisis. Este tipo de registro ha permitido trabajar de manera diferenciada lo que es, por una parte, la descripción de lo observado y escuchado a través de las entrevistas y observaciones sistemáticas; respecto a lo que fueron mis comentarios, dudas y sentires durante el trabajo de campo. En la tercera columna del registro, se ha trabajado el análisis propiamente dicho, a través de la construcción de categorías referidas a la primera y segunda columna. Esto permitió incluir en el proceso de análisis la subjetividad del investigador (expresada en la segunda columna) y la implicación puesta en juego en el proceso de investigación, a fin de objetivar estos aspectos entramándolos de manera

---

<sup>21</sup> Este cuadro de trayectorias fue pensado a partir de lo trabajado en el Seminario "Trayectoria social y escolar: La educación pública como política cultural" a cargo de la profesora Flavia Terigi, de la Maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas (FFyL-UBA). El mismo se encuentra como documento anexo de esta tesis: anexo n°2.

<sup>22</sup> Como documento anexo a esta tesis, se encuentra un ejemplo de registro a tres columnas utilizado: anexo n°3.

crítica con los significados expresados por las personas investigadas (Monteverde, 2006).

El **análisis de la información** se trabajó en coherencia con el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002; Monteverde, 2006). Como fue señalado anteriormente, este método consiste en un conjunto sistemático de procedimientos que permiten desarrollar teoría comprensiva sobre el fenómeno estudiado, derivada inductivamente a partir del relevamiento y análisis de la información empírica. Para ello, se ha trabajado en torno a la comparación constante del material empírico, construyendo categorías que se han ido integrando en niveles crecientes de abstracción; tendiendo a un proceso gradual de generalización, delimitación y saturación teórica. Una vez que las primeras categorías más cercanas al material empírico comenzaron a acumularse a través de un proceso de “codificación abierta” (ver anexo n°4), se inició el proceso de agruparlas o categorizarlas bajo términos explicativos más abstractos. En este proceso se ha puesto en juego la relación entre categorías y subcategorías de acuerdo con sus propiedades y dimensiones a través de la “codificación axial”.

Desde esta “doble hermenéutica”, donde el investigador interpreta los sentidos con los que los sujetos significan su mundo social, se han ido construyendo gradualmente un conjunto de categorías emergentes a partir del proceso alternado entre la obtención de información empírica y su respectivo análisis. En coherencia con esta lógica de construcción de conocimiento, ha sido el análisis el que impulsó la recolección de datos con apertura y flexibilidad frente a la escucha de lo que las personas tenían para decir.

En este sentido, si bien se inició la investigación con un marco teórico general y algunos supuestos de anticipación de sentido que orientaron la problematización del objeto de estudio y la formulación de las primeras preguntas; en el desarrollo de esta tesis se estuvo abierto a su revisión y ampliación, considerando lo que el material empírico y su análisis iba produciendo.

Avanzado el proceso de análisis, se elaboró una ficha para cada categoría construida (ver anexo n°5). Utilizándola como herramienta de trabajo, en cada ficha se transcribieron todos los referentes empíricos correspondientes a su categoría. Aquí también fui anotando posibles relaciones con otras categorías y algunas preguntas que fueron estimulando el trabajo de integración conceptual, desarrollado de manera narrativa a través de memos o documentos de trabajo.

Con esta lógica y procedimientos metodológicos se avanzó en el trabajo sistemático de comparación de categorías, creciendo en el grado de abstracción y comprensión hasta la identificación de una trama de relaciones entre las mismas; lo cual permitió dar cuenta de los principales aspectos de la representación social estudiada. El proceso de integración de categorías es denominado en este método como “codificación selectiva”. Este tipo de codificación consiste en la integración de las categorías en torno a un concepto explicativo central, el cual tiene un poder analítico importante debido a su capacidad de integrar y establecer relaciones entre las demás categorías, formando un

todo explicativo (Strauss y Corbin, 2002). De este modo, el objeto de estudio es entendido como una “estructura de significados” (ver anexo n°6).

Aquí es importante resaltar la pertinencia del Método Comparativo Constante para el estudio cualitativo de las representaciones sociales. En este sentido, retomo los antecedentes metodológicos de Fernández (2007), Campo-Redondo y Labarca Reverol (2009); y Restrepo Ochoa (2013). De acuerdo con las autoras, este método al mismo tiempo que permite describir los contenidos de la representación social, también posibilita explicar de manera relacional su estructura interna en torno a una categoría central. El modo de construcción inductivo y relacional de categorías cada vez más abstractas, habilita la organización de un esquema en torno a una categoría central; que podría dar cuenta del núcleo del campo representacional estudiado, con sus elementos periféricos y constitutivos. Como se desarrollará en el capítulo de resultados, en esta investigación la categoría central es la denominada *escuela no correspondida*, la cual a su vez conforma el núcleo de la representación social estudiada.

Para finalizar, es importante señalar que en esta investigación también se previó la incorporación de *sesiones de retroalimentación*, en tanto instancia mínima de investigación acción participativa (Sirvent, 1999). En las sesiones de retroalimentación, se comparte con las personas involucradas los análisis y resultados logrados, partiendo del supuesto epistemológico de la posibilidad de una construcción colectiva de conocimiento a través del interjuego entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico. Como es señalado en el capítulo de conclusiones, estas instancias forman parte de los desafíos a continuar trabajando a partir de los resultados obtenidos.

### **Historia natural de la investigación.**

En este apartado se describirán los principales momentos y decisiones que formaron parte de la historia natural de la investigación (Sirvent y Rigal, 2023); es decir, del proceso de construcción de la trama de datos científicos que hacen a los resultados de esta Tesis. La reconstrucción de la historia natural es una de las vías para la validación de los resultados obtenidos desde una lógica cualitativa.

Para comenzar, considero importante dar cuenta de mi acercamiento inicial a la problemática abordada en el objeto de estudio; el cual se produce un año antes de iniciada la investigación propiamente tal, siendo estudiante de grado de la carrera de Ciencias de la Educación. Cursando la formación focalizada de “Educación No Formal”, pude profundizar mi aproximación teórica al paradigma de la Educación Permanente y al análisis de la problemática educativa de las personas jóvenes y adultas, especialmente en relación con el derecho a la educación. A partir de esta cursada y el posterior trabajo en créditos de campo e investigación, pude también formar parte del equipo que analizó el Censo 2010 y la situación educativa de riesgo fundamentalmente

en CABA y sus comunas. Este análisis me permitió conocer, desde una perspectiva verificativa, la distribución desigual de la demanda potencial por EDJA entre las comunas de CABA según franjas etarias censales y NBI; identificando a la juventud de la comuna 8 (donde está ubicada villa 15) como parte de la población más afectada por la pobreza educativa. Este proceso de “descubrimiento” fue clave para luego definir la población con la que trabajé finalmente en esta investigación: jóvenes de villa 15 en situación educativa de riesgo, con secundaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado.

Con este equipo también pude conocer la trama conceptual construida a partir de sus investigaciones antecedentes, en relación con los procesos de necesidades y demandas por EDJA; dentro de la cual se incluye el concepto de representación social como parte de los factores psicosociales intervinientes (ver capítulo de antecedentes). En este marco también pude tener mis primeros acercamientos a villa 15, primero como estudiante y luego como docente a través de las propuestas de “trabajo en terreno”. De este modo, pude aproximarme a conocer desde el año 2015 hasta la actualidad, algunas de las características del territorio, sus instituciones educativas y población.

Estos aprendizajes fueron considerados en el proceso de focalización del objeto problema y la formulación de mis primeras interrogantes. Éstas estuvieron orientadas al abordaje “cualitativo” de la demanda potencial por EDJA, preguntándome por la dimensión cultural y psico-social del grupo de jóvenes en situación educativa de riesgo. Fundamentalmente, conocer qué pensaban como grupo social acerca de la escuela: sus sentires, significados, perspectivas y motivaciones en relación con ella. El concepto de representación social fue adoptado como la herramienta teórica más adecuada para su indagación, en tanto logra integrar distintos elementos que permiten explorar el vínculo del grupo social con la escuela (como objeto representado), considerando el contexto sociocultural en donde se desarrolla la vida cotidiana de estos jóvenes. Apoyado de los antecedentes de investigación desarrollados por este equipo UBACyT, también se consideró el Método Comparativo Constante y la perspectiva de las Biografías Educativas como herramientas de indagación y análisis pertinentes para este objeto de estudio (ver apartado metodológico).

Una vez aprobada la beca de maestría, a mediados de 2015, comencé a trabajar en dos direcciones. Por una parte, me fui aproximando a la realidad social y educativa de los jóvenes de villa 15 a través de observaciones del entorno barrial. En un principio, como ya fue señalado, se consideró también el barrio de Mataderos como parte de esta indagación. No obstante, en los primeros recorridos barriales pude constatar algunas diferencias entre Villa 15 y el barrio de Mataderos, que llevaron a focalizarme finalmente en la primera.

La planificación de estas primeras idas a terreno (y las que vendrían), fueron trabajadas en conjunto con mi directora de tesis; con quien también fui compartiendo los documentos de trabajo que fui produciendo (planificaciones de recorridos, registros a tres columnas, preguntas y reflexiones, memos, etc.). A través de la segunda columna de

los registros realizados (columna de “comentarios”), fui objetivando y analizando mi implicación: lo que iba sintiendo, preguntándome, opinando, juzgando de lo que iba conociendo. Esto me permitió hacer una necesaria distinción respecto a lo más “descriptivo” de la observación, a la vez que posibilitó analizar y preguntarme sobre esta implicación; muchas veces potenciando nuevas preguntas, reflexionando sobre mi propio actuar como investigador y ayudando a tomar decisiones sobre el cómo seguir. También fui anotando en un documento aparte mis reflexiones, preguntas y expectativas frente a cada visita; las cuales iban siendo dialogadas con mi directora de tesis.

Las primeras categorías de análisis, fundamentalmente vinculadas al territorio, emergieron a partir de estas primeras idas a terreno como “observador del entorno barrial”. Estas primeras categorías, avanzando en la investigación, fueron creciendo en abstracción e integrándose luego con otras, a partir de la escritura de memos de trabajo.

En este período (y hasta la actualidad), también hubo lecturas de fuentes secundarias que me permitieron conocer un poco más la realidad e historia de Villa 15. Tanto estas lecturas como las que fui realizando en la ampliación del marco teórico y en el trabajo con antecedentes, las fui fichando e integrando a un “fichero bibliográfico” que me permitió trabajar sobre ellas con mayor agilidad. Los textos trabajados en los distintos seminarios de la Maestría en Pedagogías Críticas, que cursé durante los años 2016 y 2017, también fueron sistematizados de este modo.

El desafío metodológico de identificar y contactarme con los jóvenes que conformaron finalmente la muestra de esta investigación, implicó un trabajo de inserción gradual en el territorio. Fue necesario ensayar distintas estrategias que me permitieran ir conociendo a estos jóvenes a través de la técnica de la “bola de nieve”. Lograr el encuentro con cada joven fue un proceso complejo, que motivó preguntarme sobre sus prácticas de participación y educación “más allá de la escuela”: *Si no van a la escuela, ¿Cómo encontrarles? ¿Asistirán a algún otro espacio educativo? ¿Qué instituciones del barrio transitarán? ¿Quiénes me podrían contactar con ellos?* El trabajo de investigación-docencia-extensión realizado durante años por el equipo UBACyT y de Cátedra en la zona, gestó relaciones personales e institucionales que facilitaron este encuentro con los jóvenes. De este modo, pude establecer contacto con un referente comunitario que lleva años trabajando con jóvenes de villa 15. En un primer encuentro con este referente, me expresó su visión sobre la situación educativa de los jóvenes del barrio; me mencionó algunos jóvenes que se encontraban en situación educativa de riesgo; facilitó el espacio de un Centro Comunitario para poder reunirme con ellos; y me puso en contacto con otros referentes y educadores barriales. Este encuentro marcó un “hito” para esta investigación, al permitir estrechar un vínculo “propio” con educadores y referentes institucionales que venían haciendo un trabajo cotidiano con jóvenes de villa 15; y, fundamentalmente, iniciar el contacto con el grupo de jóvenes con el que se trabajó. Estos primeros contactos con referentes barriales me permitieron ingresar a la villa con mayor frecuencia, asistir a varias versiones de la CUJUCA

(Cumbre de Juegos Callejeros) en Ciudad Oculta y continuar profundizando mi observación del entorno barrial.

A través de “la bola de nieve”, pude estrechar vínculo con un educador de este Centro Comunitario, quien fue el que generó (más adelante) mi primer contacto con uno de los jóvenes del grupo con el que se trabajó en esta investigación. Gracias al vínculo con este educador, también pude asistir durante el año 2016, como observador participante, a un taller de cine y video con adolescentes del barrio y a una Juegoteca para adolescentes que funcionaba en una casa al interior de la villa. Éste constituye otro “hito” importante de la investigación, al permitirme conocer de manera más directa el interior de Villa 15 y conocer a adolescentes que residían en ella. De esta forma, fui conociendo un poco más las expresiones culturales (especialmente de las adolescencias) y las problemáticas que atraviesan en villa 15. En estas instancias también pude escuchar acerca de sus trayectorias escolares interrumpidas y luego retomadas en diversos tipos de ofertas escolares, tanto dentro como fuera de la villa. Participando en la juegoteca, también pude escuchar algunas referencias en torno a las disputas existentes entre habitantes de distintas zonas al interior de la villa o en relación a otros barrios como Piedra Buena o Mataderos. Estos aspectos también fueron analizados e integrados a la trama de categorías iniciales que se iba formando en relación al contexto (que luego trabajé a través del concepto de *territorio*).

En términos más “subjetivos”, como parte de la segunda columna de los registros, a partir de estas experiencias dentro de villa 15 pude poner en palabras y “objetivar” de alguna manera el impacto que me provocó la situación de las viviendas a los pies del “Elefante blanco” (cerca de donde estaba ubicada la juegoteca); y reflexionar sobre las paradojas y contradicciones de las políticas públicas y los procesos sociales que terminaban por configurar este contexto de pobreza urbana. También me impresionó, en ese momento, la violencia policial ejercida sobre esta población, la cual se veía reflejada en sus relatos de situaciones cotidianas, anécdotas familiares y producciones artísticas de estos adolescentes. Todo estos “impactos” para mí, fueron expresados e interrogados desde esta segunda columna del registro.

Este acercamiento más directo al mundo social y cultural de los jóvenes de villa 15, me permitió ir preparándome y planificando con mayores elementos las futuras entrevistas a realizar. Fue una experiencia con múltiples aprendizajes que ayudaron a explicitar y reducir en algún grado el distanciamiento social y cultural con los jóvenes con que se trabajó; e ir objetivando y problematizando mis propias representaciones vinculadas a los jóvenes de villa 15 y su situación educativa.

En paralelo, también pude escribir y presentar mis primeras dos ponencias referidas a esta tesis, en dos jornadas organizadas desde el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Las mismas fueron importantes porque me permitieron organizar y delimitar con mayor precisión la situación problemática, el objeto problema y, fundamentalmente, sistematizar la bibliografía trabajada en relación con los antecedentes. Esta fue una base importante para continuar trabajando sobre estos

puntos. También los seminarios de la Maestría fueron acompañando y enriqueciendo toda esta primera etapa del proceso de investigación.

A su vez, iba avanzando en el diseño de la entrevista biográfica, con la identificación de los principales ejes que quería abordar.

En diciembre de 2016, a través del vínculo establecido con el educador de la juegoteca, pude contactarme con el primer joven que formó parte de la muestra de esta investigación. Se trató de un ex participante del taller de cine y video del Centro Comunitario. En la casa de este joven pude entrevistarlo a él y a su pareja, ambos en una situación educativa similar, al haber dejado de asistir a la escuela con la secundaria incompleta. La entrevista a estos jóvenes significó también un hito en todo este proceso, ya que me enfrentaba por primera vez con quienes formarían parte de la muestra de esta investigación y me permitió poner en juego el diseño de la entrevista biográfica. A través del análisis de su registro, pude identificar aspectos relevantes que luego fueron incorporados al guion de las siguientes entrevistas, vinculados al entramado de las trayectorias laborales, migratorias, familiares y educativas. Uno de los emergentes en esta primera entrevista (que luego se repetiría más adelante), fue el hecho de que en ella se sumara otra joven sin previo aviso. En las dos situaciones en las que ocurrió, estos jóvenes también fueron entrevistados al cumplir con los criterios teóricos de la muestra. Aquí el diseño original de la entrevista biográfica individual tuvo que adecuarse en la misma situación de entrevista, para producir puntos de diálogo y confrontación entre los sentidos expresados por los distintos jóvenes; enriqueciendo de este modo el material empírico relevado.

Luego de realizar esta entrevista (como así también ocurrió con las siguientes), elaboré lo antes posible el registro a tres columnas a partir de la transcripción del audio de grabación y mis anotaciones tomadas en el momento. Una vez pasado en limpio el registro, lo leía un par de veces en su totalidad para tener una visión global de los sentidos expresados; para luego comenzar el proceso de análisis párrafo por párrafo, construyendo las primeras categorías de análisis a partir de la comparación y distinción de sus fragmentos.

A partir de esta primera entrevista, la pareja de jóvenes me contactó con un amigo (en la misma situación educativa que ellos) para entrevistarlos; lo cual se concretó en abril del 2017 en el Centro Comunitario. En esta entrevista pude incorporar algunos aspectos ya mencionados por los otros dos jóvenes, ajustando mínimamente el guion de entrevista. De aquí salieron con mayor claridad aspectos importantes vinculados a los procesos de exclusión escolar, que también estuvieron presentes en la entrevista anterior pero que ahora se manifestaban de una manera más sensible. Se sumaban, además, menciones más explícitas vinculadas a la violencia escolar. También apareció fuertemente (al igual que la entrevista anterior), una expectativa grande frente a la posibilidad de terminar la escuela, relacionada a lo que sería un impacto positivo sobre la situación laboral y también frente a la autovaloración personal. La referencia a ser “vago” se volvía a reiterar, como en la entrevista anterior y en las que vendrían, para calificar la imagen

propia como estudiantes y explicar de algún modo aspectos relacionados a la propia situación educativa. Todos estos aspectos, entre otros, se fueron analizando en el proceso de comparación y distinción del material empírico; para luego ir conformando las categorías que daban cuenta de éstos núcleo de sentido. Se iba conformando, de este modo, una primera trama provisoria de categorías de análisis.

Pese a la muy buena disposición de estos jóvenes, sobre todo (a mi entender) debido al vínculo de confianza establecido por quien fue su educador en el Centro Comunitario; fueron frecuentes las dificultades para poder comunicarnos, coordinar horarios y lugar de encuentro. Esto es algo que ya me habían advertido algunos referentes barriales y el propio equipo UBACyT a partir de sus investigaciones antecedentes; como una característica del trabajo con jóvenes.

Durante el año 2017, por referencia del mismo educador de la juegoteca, pude entrevistar de manera simultánea a otros dos jóvenes que se encontraban con secundario incompleto y ya no estaban asistiendo a la escuela. Esta vez se trataba de un joven que también había participado de espacios educativos en el Centro Comunitario, pero que no conocía a los otros entrevistados. La decisión de entrevistarlo respondía a que no solo contaba con los criterios de muestreo, sino que también permitía (al no conocerlos) contrastar algunos sentidos expresados por los otros jóvenes. En este caso, fue en el comienzo de la situación de entrevista cuando llega, sin previo aviso, un amigo suyo con la misma situación educativa que él. De este modo, pude realizar nuevamente una entrevista en pareja, lo cual enriqueció el relevamiento de información a través del diálogo entre ellos.

Este contexto de entrevista habilitó un poco más el diálogo en torno a las condiciones laborales de estos jóvenes, sus posibilidades de acceso al trabajo y el tipo de actividades que realizan. También fueron apareciendo más aspectos vinculados a las dimensiones del territorio y, fundamentalmente, a los procesos de exclusión escolar, sus trayectorias escolares, sus imágenes, expectativas y juicios en relación con la escuela. El análisis de esta entrevista fue resaltando cómo estos aspectos se ponían en diálogo, de alguna u otra manera, con lo dicho anteriormente por los demás jóvenes entrevistados. Se fueron identificando, en este sentido, los núcleos de sentido compartidos por este grupo.

Nuevamente, la comparación y distinción de fragmentos de esta entrevista y su análisis en relación con las categorías ya construidas (con sus respectivos referentes empíricos), fueron enriqueciendo y ajustando la trama de categorías. Para cada una de ellas se realizó una ficha identificando aspectos comunes y distintos entre los referentes empíricos; y estableciendo sus posibles relaciones con otras categorías.

En junio de 2018, por referencia de la primera pareja entrevistada, pude contactar y entrevistar a otro joven de villa 15, también con secundaria incompleta. Fue con esta entrevista donde ocurrió uno de los “hitos” principales en el proceso de análisis de esta investigación: la identificación de la tensión entre los dos núcleos de sentido que luego fueron nombrados como “la escuela como lugar donde se quiere volver” y “la escuela como lugar para otros”. En esta entrevista aparece como categoría “natural”, aportada

por el propio joven entrevistado, la formulación de “estar ocupando (en la escuela) el lugar de otra persona”. Este núcleo de sentido recorría todas las entrevistas anteriores, pero fue en ésta cuando se formuló de manera más clara y puso en palabras la tensión que contiene lo que luego se definió como la categoría central de esta tesis: la escuela “no correspondida”.

Finalmente, a partir del contacto del referente del Centro Comunitario, en septiembre de 2018 pude realizar una nueva entrevista a un joven con secundaria incompleta y que no estaba asistiendo a la escuela. Este joven también había participado en espacios educativos del Centro Comunitario, pero no conocía a los demás jóvenes entrevistados. Aquí pude realizar la entrevista con un proceso de análisis un poco más avanzado, lo que me permitió de alguna manera poner en juego algunos núcleos de sentido aportados por los demás jóvenes. Fueron significativas las coincidencias en este sentido y también en cuanto a las múltiples trayectorias vitales recorridas por cada uno de ellos.

Para todos los casos, se buscó que el encuentro con estos jóvenes se pudiera concretar en un lugar que les resultara cómodo, conocido y a través del contacto de una persona referente y de confianza para ellos. A su vez, todos los encuentros resultaron totalmente voluntarios, sin mediar ninguna presión o transacción de ningún tipo. De este modo, se pudieron realizar entrevistas biográficas extensas que duraron en promedio entre una y una hora y media; en un ambiente informal y “familiar” para ellos, lo cual facilitó la expresión oral distendida en relación con la experiencia escolar y sus juicios acerca de la escuela.

A medida en que se fue avanzando en el proceso de análisis, también se fueron redactando memos que permitieron trabajar sobre la relación e integración entre categorías y subcategorías; construyéndose una narración argumentativa que fue profundizando cada vez más el valor interpretativo del análisis. En paralelo, también se fue elaborando un cuadro de trayectorias migratorias, educativas, laborales y familiares, que fue poniendo el énfasis en los aspectos biográficos compartidos por este grupo de jóvenes.

Como fue mencionado, después de la revisión sistemática de todos los registros y categorías elaboradas, el proceso analítico fue concluyendo en que la categoría “la escuela no correspondida” (en tanto categoría central) lograba contener, organizar y relacionar las demás subcategorías (ver capítulo de resultados). Esto fue un paso importante para volver a leer los registros y examinar todas las categorías a la luz de esta categoría central.

A la par, continuaba avanzando en lecturas que fueran enriqueciendo el marco teórico y los antecedentes pertinentes a esta investigación.

En octubre de 2018 presenté el informe final de la beca de Maestría. El ejercicio de escritura de este informe me permitió avanzar de manera sustantiva en la

sistematización del análisis y del proceso mismo de investigación. Estos avances significaron un paso importante para la escritura de esta tesis.

Como proyección para el año siguiente, me propuse desarrollar una instancia de retroalimentación y entrevista, con el fin de seguir profundizando en la delimitación de este grupo social, avanzar en el análisis de aquellos núcleos de sentido identificados hasta el momento y estimular la emergencia de nuevos aspectos representacionales en el marco de este contexto de interacción. Durante 2019 se intentó trabajar en torno a la posibilidad de concretar este encuentro con el grupo total. No obstante, resultó muy difícil poder establecer comunicación nuevamente con estos jóvenes y aún más poder concretar un encuentro. Si bien hubo comunicación con el primer joven entrevistado y se evaluó junto con él las posibilidades de realizar este encuentro grupal, no parecían estar dadas las condiciones o implicaba reunirse solo con una parte del grupo. Entre las dificultades que emergieron, estuvieron los cambios de número telefónico, mudanzas, poca disponibilidad horaria para reunirse, entre otros. No obstante, aun continuaba (y continúa) presente el desafío de esta reunión.

Durante el 2019 se fueron redefiniendo las categorías para dar mayor claridad a sus sentidos, creciendo en su grado de abstracción y articulación; logrando una mayor profundidad en el esquema conceptual en torno a la categoría central.

Durante todo este trabajo también resultó muy importante el intercambio con referentes teóricos vinculados al estudio de las representaciones sociales y la educación de jóvenes y adultos; como así también la asistencia a defensas de tesis, conferencias y presentaciones vinculadas a los temas trabajados. Los seminarios y talleres realizados en la Maestría también fueron instancias importantes, no solo para conocer y ampliar el marco teórico o los antecedentes y trabajar en torno al plan de tesis; sino también para intercambiar con docentes y compañeros sobre los avances realizados y poder ejercitar la escritura en formato académico.

En septiembre de 2019 entregué el Plan de Tesis de Maestría, el cual fue aprobado junto a la designación de mi directora. La escritura de este Plan también fue una nueva oportunidad para reajustar algunas definiciones vinculadas a cómo denominar el objeto problema y ampliar su fundamentación.

En marzo de 2020 irrumpe la pandemia por covid-19. No solo las posibilidades anímicas o emocionales afectaron la finalización de esta tesis, también las posibilidades materiales de reunirme presencialmente con los jóvenes entrevistados o con mi directora de tesis. Las condiciones para realizar un trabajo grupal o una sesión de retroalimentación se fue postergando por estos motivos, que se sumaban a las dificultades ya existentes para re contactarme y reunirme con este grupo de jóvenes.

Bien avanzado el 2020 retomé el trabajo de escritura de los capítulos de la tesis. El “retomar” no fue fácil. Implicó una búsqueda, un reencontrarme como investigador en formación, con mis preocupaciones iniciales, con los relatos de vida de estos jóvenes y con los avances logrados. En el contexto aún “híbrido” de 2021, la escritura de los

capítulos fue avanzando en formato de borradores, revisando su coherencia, integración y fundamentación. Comencé con los capítulos de marco teórico y antecedentes. Esos borradores fueron tomando forma y avancé en los demás capítulos durante el 2022 e inicios del 2023. Una lectura integral de los resultados también llevó a reajustar la denominación de algunas de las categorías, procurando que sean lo más fiel a sus referentes empíricos y a los significados que expresan.

En definitiva, la tesis que aquí se presenta ha sido producto de un proceso con “idas y vueltas”, donde una y otra vez se fue revisando y ajustando el trabajo sobre las categorías de análisis, su denominación y articulación; a medida en que se iba teniendo una mirada más global del material empírico relevado. Esto se vio enriquecido con la apropiación creciente del marco teórico y, fundamentalmente, de la teoría de las representaciones sociales.

## Capítulo de Resultados.

*Permiso para cortar la flor del entendimiento,  
la hierba de la esperanza,  
la hojita del sentimiento.*

(En los Jardines Humanos. Violeta Parra, 1963).

*Enraizada así en el cuerpo, la vida de las representaciones se revela como una vida de memoria. A menudo se trata a los grupos como si fueran amnésicos. Pero las experiencias, las palabras y las imágenes del pasado, ausentes, en suma, no son experiencias de las palabras y de las imágenes muertas, difuntas, sino que continúan actuando y envolviendo las experiencias, las palabras y las ideas presentes. (...) Ella (la memoria) une el sentido común con los sentidos a secas y hace que lo proveniente del pasado sea más poderoso que lo proveniente del presente (Moscovici y Hewstone, 1986: p.709).*

En este capítulo se presentan los resultados del trabajo de investigación desarrollado en el marco de esta tesis, referido al objeto problema planteado: *¿Qué representación social sobre la escuela tienen los jóvenes de sectores populares de Villa 15 en situación educativa de riesgo, con secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado? y ¿De qué manera se podría relacionar esta representación social con la situación educativa en la que se encuentran estos jóvenes?*

Estos resultados constituyen una primera aproximación a la representación social de la escuela por parte de jóvenes de villa 15 en situación educativa de riesgo con secundario incompleto. En este sentido, se reconoce el carácter exploratorio de esta investigación, al tratarse de un primer acercamiento donde se ha logrado identificar aspectos importantes de esta representación social y que deja planteada posibles líneas de indagación a futuro (ver capítulo de conclusiones).

Tomando en cuenta la complejidad del concepto de representación social y su abordaje en esta investigación, los resultados se organizan en dos grandes apartados: I. El contexto, los sujetos y el objeto de la representación social; y II. “La escuela no correspondida”, como categoría central de la representación social investigada.

## **I. El contexto, los sujetos y el objeto de la representación social.**

Como fue desarrollado en el capítulo de marco teórico, las Representaciones Sociales (RS) son producidas por los grupos sociales y refieren a un objeto social específico. Estos “objetos” son fenómenos socialmente relevantes, significativos, relacionados con aspectos que afectan directamente a las personas en sus vidas cotidianas; siendo su representación parte fundamental de la identidad social de estos grupos (Wagner y Hayes, 2011). Más que una disociación entre el “universo exterior” y el “universo del individuo o de los grupos”, desde la Teoría de las Representaciones Sociales se concibe una interdependencia entre ambos. En este sentido, las RS hacen que el mundo y la vida social sea una construcción creativa de lo que pensamos o interpretamos que es o debiera ser; y no un hecho dado (Moscovici, 1979; Jodelet, 1991a; Duveen y Lloyd, 2003). De este modo, el objeto al que se dirige la RS no es la realidad en sí misma, sino su reconstrucción por medio de la actividad simbólica que le otorga significado, haciendo que el concepto y la percepción puedan ser de algún modo intercambiables al originarse recíprocamente (Moscovici, 1979).

En relación con esto, para la investigación de las representaciones sociales, autores como Castorina y Barreiro (2014) enfatizan en la importancia de considerar como parte del objeto de estudio, la relación dialéctica que se da entre: el *objeto* al que refiere la representación; el *sujeto* o grupo social que reconstruye significativamente ese objeto; y su *contexto*, situación sociohistórica, cultural y comunicativa propia de ese grupo y que forma parte del objeto representado.

A partir del análisis de la información empírica obtenida tanto en el trabajo de campo como a través del análisis de fuentes secundarias, en esta investigación se han indagado aspectos que se consideran relevantes para la definición de esta tríada contexto – sujeto - objeto de representación. A continuación, se presentará el conocimiento construido referido a: a) el contexto territorial donde se produce la representación social, considerando las dimensiones de análisis que incluyen al objeto mismo de representación; y b) los sujetos de la representación social considerando aspectos de sus múltiples trayectorias (entre las cuales se encuentra la escolar). En el ítem II, se focalizará en la representación del objeto (considerando, tal como se planteó antes, a la escuela “común” y de EDJA).

## **I. a) El contexto territorial donde se produce la representación social: su dimensión natural, social, económica, cultural y educativa.**

Como herramienta conceptual fértil para abordar aspectos del contexto de producción y recreación de la representación social estudiada, se ha trabajado con el concepto de *territorio* (ver capítulo de marco teórico). Considerando el carácter multidimensional y multiescalar del territorio (Fernandes Mañano, 2005; Torres Carrillo, 2018; Llosa, et.al, 2023), a continuación se presentarán algunos de los aspectos relevados sobre Villa 15 (CABA), lugar de pertenencia del grupo de jóvenes “sujetos” de la representación social. Tal como fue mencionado en el capítulo metodológico, estos aspectos del territorio fueron identificados a partir de la observación sistemática: recorriendo pasillos y calles del barrio, participando en espacios educativos y recreativos donde asistían adolescentes y jóvenes (algunos de los cuales fueron parte de la muestra y otros no); y a través de las entrevistas a referentes barriales y a los propios jóvenes del grupo con el que se trabajó. A su vez, se consultó fuentes secundarias para relevar datos estadísticos e informes vinculados a las condiciones habitacionales, educativas y económicas de la población que habita la zona.

### *-Aspectos de la dimensión natural, social, económica y cultural de Villa 15.*

Villa 15, conocida popularmente como Ciudad Oculta o “la Oculta”, se encuentra ubicada al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires al interior de la Comuna 8, formando parte de las villas que conforman el barrio de Villa Lugano. Limita con el sur del barrio de Mataderos (cruzando Av. Eva Perón), más precisamente con el Mercado de Hacienda de Liniers y con parte del complejo habitacional “Los Perales”. Al oeste, colinda con el barrio de Piedra Buena (cruzando la avenida del mismo nombre), mientras que por el sur y el este se integra con zonas residenciales de Villa Lugano (ver en anexo n°7 mapa 1).

Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010<sup>23</sup>, de la población total de la comuna 8, un 32,9% residía en villas de emergencia y asentamientos, siendo la Comuna que concentra mayor proporción de población en esta situación. La población total de Villa 15 alcanzaba para ese año las 15.568 personas<sup>24</sup>, siendo una de las villas más pobladas de la Ciudad. Incluso, según referentes barriales, este número pudo haber sido mucho mayor al registrado por el Censo, proyectando en la actualidad una cantidad de alrededor de 30.000 personas.

---

<sup>23</sup>El inicio de esta investigación se realiza en 2015 y el relevamiento de material empírico se desarrolla entre el año 2016 y 2018. Por ello se toman como referencia especialmente los datos del Censo Nacional de 2010. Los datos del Censo 2022, al momento de finalizar esta tesis, sólo han sido parcialmente publicados y analizados por el INDEC.

<sup>24</sup>Fuente: Dirección General de Estadísticas y Censos. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Resultados provisionales del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 en la Ciudad de Buenos Aires. Cuadro 5. Población residente en villas de emergencia y asentamientos. Ciudad de Buenos Aires. Años 1991-2001-2010. p.5

Para el año 2016 la Comuna 8 encabezaba (junto con las Comunas 1 y 4) los más altos porcentajes de Hogares en situación de Hacinamiento en la Ciudad (2 a 3 personas por cuarto) y Hacinamiento Crítico (más de 3 personas por cuarto)<sup>25</sup>. A su vez, fue una de las tres comunas (junto con la 9 y la 4) que mostraron indicadores de desocupación y subocupación más desfavorables durante el año 2016 (por encima de la media de la Ciudad). Comparando la distribución de ingresos de la población en las diferentes Comunas durante ese año, la Comuna 8 fue la que mayor porcentaje de población estaba por debajo de la Canasta Total (55%)<sup>26</sup>, duplicando al total de CABA. También es la comuna que contaba con mayor porcentaje de población que sólo tenía cobertura de salud estatal (un 50% de su población, diez veces más que la comuna 14).

Por su parte, a través del “Monitor de Servicios Públicos en Villas”, la Defensoría del Pueblo de CABA ha venido indicando una situación de vulnerabilidad específica en Villa 15, vinculada a la accesibilidad a los servicios públicos de luz, agua, saneamiento de aguas, electricidad e internet. En los informes correspondientes a los años 2017, 2018 y 2019, se afirma que los/as vecinos/as de Villa 15 tienen vulnerados sus derechos respecto a la prestación de servicios públicos, ya que estos se presentan de modo deficitario, distanciándose (de manera desigual) de los parámetros formales que rigen en la Ciudad. Entre otros aspectos problemáticos, en materia de servicio eléctrico se releva la presencia de una gran cantidad de conexiones caseras precarias, postes de electricidad inclinados y cables que pasan muy cerca de los hogares (sin protección que evite la electrificación de los muros) y de las personas que transitan en las calles. Esta situación de riesgo resulta aún más peligrosa al interior de los pasillos de la villa. Los informes también señalan una baja presión del agua corriente, la cual no necesariamente corresponde a agua potable, con conexiones realizadas mayoritariamente por los/as vecinos/as, siendo minoritaria la intervención de AySA. Esto hace que no estén garantizadas las condiciones de seguridad del agua para el consumo humano. La presencia de casas por debajo del nivel de la calle y baja cantidad de bocas de tormenta, es otro aspecto señalado por los informes, situación que provoca condiciones de alta probabilidad de inundación en la zona. Las condiciones sanitarias son agravadas por una deficitaria situación del servicio de cloacas, con una alta presencia de pozos negros y cloacas colapsadas provocando frecuentes rebalses, así como la presencia de cámaras de inspección cloacales sin contratapas y conexiones pluviales y cloacales indiferenciadas. En cuanto al servicio de internet, para los años de referencia (previos a la pandemia por covid-19, donde este servicio resultó esencial para la comunicación y la continuidad educativa), según este informe Villa 15 presentaba un alto déficit en cuanto a su cobertura y calidad.

Considerando estos resultados, la Defensoría del Pueblo concluye que en villa 15 se ha identificado una baja intervención por parte del Estado o Empresas de Servicios que

---

<sup>25</sup> Para los datos que se presentan a continuación, salvo los indicados, se utiliza como fuente el “Análisis de situación de salud de la Ciudad de Buenos Aires - año 2016”, realizado por la Gerencia Operativa de Epidemiología de la Subsecretaría de Planificación Sanitaria del Ministerio de Salud (2017).

<sup>26</sup> De acuerdo con la Dirección de Estadística y Censo, la Canasta Total incluye bienes y servicios para satisfacer necesidades esenciales (alimentarias y no alimentarias), bienes y servicios estacionales o contingentes (indumentaria para niños o adultos, gastos en remedios y salud) y la adquisición de bienes durables para el hogar.

compensen los déficits señalados, tanto en relación con la existencia de los servicios como en su mantenimiento. Es decir, se presenta una deuda por parte del Estado en relación a un conjunto de derechos vinculados al trabajo, la alimentación, la vivienda, el hábitat y la salud.

Como también se verá más adelante en relación con la situación educativa de la comuna 8, estos datos reflejan importantes brechas de desigualdad al interior de la Ciudad, vinculados a la situación de pobreza socioeconómica o de subsistencia de la población. Como es señalado por el propio informe del Ministerio de Salud de la Ciudad de Buenos Aires (2017), coincidimos en que la residencia en villas y asentamientos condicionan los procesos de salud-enfermedad-atención, encontrándose sus habitantes en una situación de mayor vulnerabilidad social reflejados en: falta de acceso a servicios de saneamiento básico, viviendas inadecuadas, menor disponibilidad de espacios verdes y mayores barreras al acceso a la educación, salud y trabajo (Ministerio de Salud de CABA, 2017). Se trata, desde nuestra perspectiva como equipo UBACyT, de los factores socioestructurales y sociopolíticos que intervienen en los procesos de demanda por educación a lo largo de la vida, facilitando o inhibiendo la realización del derecho a la educación.

Este conjunto de factores que inhiben la realización de nuestras necesidades humanas, es interpretado como parte del contexto de Múltiples Pobrezas conceptualizado por Sirvent (1999), tal como se señaló en el capítulo de marco teórico. La autora denomina así a un cúmulo de necesidades insatisfechas que son posibles de identificar en nuestra sociedad, asociado a factores sociopolíticos que inhiben su realización. Como se ha descrito en los párrafos anteriores, resulta evidente la Pobreza de Protección que afecta a la población de Villa 15 (junto a otros sectores que habitan CABA y el País). Este tipo de Pobreza hace referencia al impacto negativo de ciertos factores y procesos sociales sobre nuestras necesidades de protección y sobrevivencia; como así también al cuidado de nuestros derechos, los cuales deberían estar garantizados por el Estado y sus instituciones, produciendo una sensación de desprotección (Sirvent, 1999).

Continuando con el análisis del territorio desde otra escala y dimensión, a través de la observación y el trabajo de campo realizado en villa 15, se ha podido identificar algunas zonas dentro de la villa que son distinguidas por los propios vecinos. Estas zonas constituyen referencias de ubicación en el barrio y guardan relación con algunos aspectos geográficos, de infraestructura y de actividades económicas o sociales producidas en él.

Es así como se puede identificar la zona de alrededor del “Elefante Blanco” u “Hospitalito”, ubicada a pocos metros de la Av. Piedrabuena<sup>27</sup>. Aquí se encontraba este gran edificio rodeado de calles de tierra, casas de infraestructura precaria, algunos edificios habitados y otros abandonados construidos en el marco del proyecto

---

<sup>27</sup> El año 2018, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires terminó de demoler este edificio para construir en su lugar el Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat.

habitacional “Sueños Compartidos” de la Asociación de Madres de Plaza de Mayo. La demolición del “Elefante” y la construcción en su lugar del Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat del GCBA, afectó directamente la situación habitacional de tres de los jóvenes entrevistados, quienes se vieron forzados a trasladarse a otras zonas de la villa por estar contemplada también la demolición de sus viviendas. Uno de los jóvenes afectados que vivía alrededor del “Elefante”, señala que su casa fue construida como parte de un proceso de toma de terreno, haciendo una distinción con otra zona del barrio ubicada cruzando su calle, conocida como “barrio nuevo” o “las tiras”.

En una de las casas del “barrio nuevo” se encuentra ubicada la Juegoteca para adolescentes que pude conocer y luego participar durante el año 2016. Por esta zona, en ese mismo año, también pude participar de la CUJUCA -Cumbre de Juegos Callejeros-, una jornada de actividades artísticas y recreativas con participación de organizaciones sociales y vecinos/as (ver en anexo n°8 fotos 1 y 2). Por esta zona del barrio las casas son más uniformes en su aspecto y se ven de mejor infraestructura. A un costado hay una placita con juegos y una canchita de fútbol, la cual es bastante utilizada por los vecinos (incluyendo jóvenes). Los registros realizados a partir de la participación de eventos o caminando por esta zona de Ciudad Oculta, permitieron dar cuenta de una activa apropiación y uso del espacio público por parte de los vecinos y organizaciones de la villa. Para el año 2016, cerca de esta zona sobre Av. Eva Perón, se realizó la 31 versión de “Ciudad Oculta Rock”, evento al que pude asistir en unos de mis primeros acercamientos a actividades en villa 15 con participación de jóvenes (ver anexo n°8 foto 3):

*Algunos grupos de jóvenes de alrededor de 20 años se encuentran parados conversando y bebiendo cerveza en botella en las esquinas de las calles angostas. Cerca del escenario se comienza a concentrar más gente. Veo banderas atadas a las casas al costado del escenario, algunas con nombres de bandas como Indio Solari, Patricio Rey y los Redonditos de Ricota, acompañadas con “Ciudad Oculta”, o “La Oculta”, “Mario Murdo. Ciudad 22 Oculta”, y los colores de Nueva Chicago. En el escenario hay una banda versionando un tema de La Renga. La gente corea, baila, y conversa. Mayoritariamente son jóvenes de entre 20 y 30 años, pero también hay personas más grandes y grupos familiares con bebés. Varios están vestidos con remeras o parches de bandas llamadas del “Rock Nacional” como Viejas Locas, La Renga, Pappo, Patricio Rey, entre otros. También hay algunos con parches de los Rolling Stones. En total calculo que deben haber alrededor de 200 personas aproximadamente. En el telón de fondo del escenario hay tres banderas colgando: una es el escudo del Club Atlético Nueva Chicago (CANCH) y arriba la frase “la alegría por la que mi mundo gira”; otra argentina; y otra que tiene el rostro de un*

*joven y dice: “Chino Suarez PRESENTE”* (Observación realizada el 25 de mayo de 2016).

Tanto en la CUJUCA como en “Ciudad Oculta Rock”, pude ser parte de instancias en donde había cierto protagonismo de jóvenes de villa 15 en su propio territorio; pudiendo observar situaciones de intercambio, amistad, recreación y apropiación colectiva del espacio público a través de las expresiones culturales que se desarrollaron.

Por el Este, la villa se extiende hasta aproximadamente la calle Murguiondo (ver anexo n°7 mapa 1), haciéndose cada vez más urbanizada la infraestructura de las calles y de las casas a medida que te acercas a ella. Gradualmente dejan de haber casas de ladrillo al descubierto, unas pegadas a otras o separadas por angostos pasillos. Las calles comienzan a ser más anchas y pavimentadas. Estas diferencias, marcadas por la infraestructura del barrio, también son manifestadas de alguna manera por los vecinos colindantes a la villa que, a pesar de estar a pocos metros de ésta, se distinguen marcando una distancia:

*En una de las casas sale a saludar una señora de alrededor de 50 años con un niño que está tomando mate en el patio de frente de la casa. Nos saludamos (...) La señora le pregunta a “L” si siempre pasaba por acá, como para avisarle a su hijo para que la salude. “L” le responde que los jueves a esta hora pasaba, porque estaba en una juegoteca. La señora le pregunta por dónde, y “L” le dice “por el elefante blanco, frente a la radio, ¿la conocés?”. La señora responde con cara muy expresiva “¡No!... yo para allá nunca he ido”.*

(Observación barrial realizada camino a la Juegoteca, 2016).

De alguna manera estas diferencias y “distancias”, más simbólicas que geográficas, también son señaladas por algunos de los adolescentes que conocí en el marco de mi participación en la juegoteca. En este sentido, los adolescentes solían expresar una identidad con la villa en contraposición e incluso rivalidad respecto a otros barrios o zonas colindantes:

*“S” le dice a uno de ellos (“R.R”) que se tenía que hacer Facebook, porque había una chica que gustaba de él y lo quería contactar: “es una chica muy linda, rubiecita y ojos claros, pero no va a venir hasta acá porque no quiere estar con villeros”. “R.R” le pregunta de dónde era la chica, y “S” le dice que de Los Perales (barrio aledaño). “R.R” dice en voz alta: no quiere estar con villeros y yo ¿que soy? ¿Correntino? Todos se largaron a reír. “S” dice que si ellos vienen (por los de los perales) les dan con la gomera. Todos rien.*

(Observación en la juegoteca, 22/09/2016).

Por su parte, en una de las observaciones realizadas al entorno barrial, también pude observar esta distinción y “rivalidad” entre barrios a través de una pintada hecha en la muralla de uno de los edificios ubicados en Los Perales; el cual decía: *no queremos villeros en LP* (el tachado es parte de la pintada).

Así como estas delimitaciones en la dimensión cultural del territorio se expresan en la vía pública y en los ámbitos recreativos y educativos “más allá de la escuela”; también se expresan y afectan las propias experiencias escolares de los jóvenes del grupo con el que se trabajó. De aquí su interés en esta investigación<sup>28</sup>:

*E: ¿Qué pasó con lo que decías de Piedrabuena, que se complicó en la secundaria?*

*Joven D (J.D): Si, un re bondi en la secundaria de ahí, en ese colegio.*

*E: ¿Por qué, qué pasó?*

*Joven E (J.E): Porque sí, porque la villa ésta siempre estuvo todo mal con la Piedrabuena.*

*J.D: Con el barrio de allá (y señala la dirección del barrio)*

*E: Si, si.*

*J.D: Y la escuela queda allá (se ríe).*

*E: Ah, la escuela queda allá.*

*J.E: O sea, a dos cuadras de acá pero adentro.*

*J.D: Es como: esta es La Oculta, esto es Piedrabuena, y la escuela está acá (lo indica con las manos).*

*J.E: O sea, está más en el barrio de ellos que en el de nosotros.*

*J.D: Claro, está más en el lado de ellos que el de nosotros.*

*E: ¿Y qué pasaba adentro?*

*J.D: ¡No, era bondi ahí!*

*J.E: Aparte que iban pibes de todos lados, no solo de Piedrabuena...*

*E: ¿Y de la Oculta habían muchos?*

*J.E: De la Oculta, si, la mayoría era de ahí... de acá.*

*J.D: Y de ahí ya son problemas, ya.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

Teniendo en cuenta lo expresado en este fragmento, resulta importante preguntarse por el impacto de esta dimensión cultural del territorio sobre las decisiones, participación y búsqueda de escuelas para la realización de las necesidades educativas de los jóvenes de Ciudad Oculta. Al producirse en la escuela procesos identitarios grupales, esta dimensión cultural del territorio puede ser parte de la construcción de vínculos que terminan resultando más bien conflictivos e inhibitorios para la continuidad escolar de

---

<sup>28</sup> Para mantener el anonimato, no se indicarán los nombres de las personas entrevistadas. Los siete jóvenes de la muestra que fueron entrevistados, serán mencionados como joven A, joven B, joven C, joven D, joven E, joven F y joven G (J.A, J.B, J.C...). Los fragmentos de las entrevistas analizados serán escritos en cursiva para facilitar su identificación. En el diálogo citado, “E” corresponderá a mi voz entrevistador.

parte de los jóvenes, como muestra el fragmento antes citado. Aquí también pueden presumirse parte de las políticas educativas referidas a la planificación en la ubicación de la construcción de escuelas públicas y los procesos de urbanización e integración (o no) en la zona.

Para el “fondo” de la villa -hacia el sur- se encuentra la “calle de la feria”, Luis Alberto de Herrera. Nuevamente, esa calle separa una zona más urbanizada del barrio y la villa propiamente dicha. Por esta zona, en el año 2017, se realizó una nueva versión de la CUJUCA “en La Oculta”, a la cual también pude asistir (ver anexo n°8 fotos 4 y 5). Otro aspecto que se reitera por esta zona es la presencia de pequeños comercios dentro de las propias casas: kioscos, remiserías, pizzería, taller de autos, etc. Como se verá más adelante, esta pequeña economía al interior de la villa forma parte de la realidad laboral de los jóvenes del grupo con el que se trabajó.

Por las calles de este territorio también se pueden ver algunos murales y pintadas con contenidos vinculados a la identidad y la cultura popular del barrio: imágenes religiosas como la de la Virgen de Luján; pintadas a favor del club Nueva Chicago (CANCH); murales en las fachadas de las casas indicando la presencia de una organización comunitaria o de un pequeño comercio; nombres de bandas de rock nacional; rostros de futbolistas como Carlos Tévez, entre otros. Algunas de las murallas también dan cuenta de problemáticas vividas dentro de la villa:

*A un costado de la calle hay murales pintados: en uno aparece el rostro de un payaso similar al guasón; en otro se encuentra un adolescente sentado con cuchillos clavados en la espalda. A su lado está escrito: “a pesar de todo, sigo de pie”. Casi en la esquina de esa muralla hay también dibujada la cara de tres jóvenes. “R. R” se me acerca y me dice que ellos eran tres pibes que los mataron. Le pregunto cómo fue y me dice que a uno lo mató la policía al salir a robar por acá cerca. Los otros dos también murieron robando. Le pregunto si los conocía y me dice que sí, que acá todos los pibes los conocían. Frente a este mural hay otro, también con las caras de ellos. Hay murales con diferentes técnicas: cerámica, cemento, y pintura. En algunos se veían personas reunidas, viviendas y en otros nuevamente se encontraban las caras de los jóvenes asesinados.*

(Observación por el barrio realizada en el marco de una actividad de la juegoteca. 22/09/2016).

Las situaciones de violencia en general, incluida la violencia policial hacia los jóvenes de la villa, han sido mencionadas de manera recurrente en varios de los registros realizados.

*En el marco de un taller de serigrafía en la juegoteca, uno de los adolescentes al ver su dibujo (que era una persona con un traje de murga, un gorro en una mano y una botella en la otra), nos cuenta que se trataba de su tío, que había sido murguero y que lo había matado la policía con 17 balas cuando salió a robar.*

*(Observación de la juegoteca, 08/09/2016).*

*“S” comenta que “los chicos están muy locos”, que el domingo habían muerto dos en un accidente en moto. “M” asiente como que ya sabía. “S” nos comenta que hay mucha moto y algunos las usan para laburar, pero otros para andar en la Avenida y ponerse a esquivar los autos. Que muchas veces son motos sin papeles o de algún amigo, y cuando los para la policía ellos no paran para que no les secuestren las motos, con el riesgo de que los tiren pensando que habían robado. Comenta que él se lo ha dicho a algunos, pero que le responden que él “no sabe nada” y que ellos “ya vivieron” como para poder hacerlo. Y tienen recién 20 años, reflexiona “S”. Dice que ya han sido varios los que han muerto así.*

*(Observación de la juegoteca realizada el 20/10/ 2016).*

Con cierta frecuencia también se pudo registrar la presencia de problemáticas de consumo y adicciones, dando cuenta de otra situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los jóvenes en relación con su salud e integridad.

#### *-Aspectos de la dimensión educativa de Villa 15.*

Como fue mencionado en el marco teórico, los territorios pueden analizarse desde una perspectiva multiescalar (Torres Carrillo, 2014), es decir, teniendo en cuenta de manera simultánea e interrelacionada las distintas escalas y los procesos que acontecen en ellas: desde lo que podría ser una vivienda hasta su inscripción en una zona de un barrio, una comuna, una ciudad, un país, una región. De este modo, para la caracterización de la dimensión educativa de este territorio se considerarán tanto aspectos de Villa 15, como también una escala más amplia como lo es la Comuna 8, CABA y el País. La política educativa, en este sentido, tiene distintos alcances e impacta de manera particular en el contexto y trayectorias de los jóvenes. Aquí se entiende que el “objeto” de la representación social estudiada, la escuela, está constituido también por los sentidos y las políticas construidas en torno a su normativa a nivel nacional y jurisdiccional, la situación educativa de la población y la oferta escolar existente (“común” y de EDJA). Todos aspectos que hacen a la dimensión educativa del territorio.

#### *El contexto normativo de la educación escolar en CABA.*

A partir del año 2002, por medio de la Ley N° 898 de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se extiende en CABA la obligatoriedad del sistema educativo hasta la finalización del nivel medio en todas sus modalidades y orientaciones, sin restringirla a una edad cronológica. Por su parte, en 2006 con la Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN), el sistema educativo adquiere un nuevo marco legal donde es redefinido el rol del Estado, el derecho a la educación y la Educación de Jóvenes y Adultos. De este modo la LEN define la educación y el conocimiento como

*un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (Art.2), agregando que el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y familiares (Art.4).*

En cuanto a los objetivos de la educación, la Ley afirma que ésta

*brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida (...) (Art.8); garantizando una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores (Art.11-b).*

La ley reconoce, de este modo, la necesidad humana de la educación a lo largo de toda la vida, vinculándola con la definición de un “proyecto de vida”, el “desarrollo personal” y a la “habilitación” social, laboral y educativa.

En relación con la obligatoriedad de la escuela, la LEN la extiende hasta la finalización del nivel secundario (Art.16). Para su garantía, afirma que

*el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente a todo el país y en todas las situaciones sociales (Art.16).*

Como parte de estas alternativas, la LEN incorpora la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la cual posibilita la garantía del derecho a la educación a lo largo de la vida también por medio de las diferentes ofertas educativas de esta modalidad. Entre sus objetivos, se señala:

*brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos; desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación*

*interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria; desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática; y mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral (Art. 48).*

En relación con la obligatoriedad escolar, define la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como una modalidad educativa

*destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por esta ley a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida (Art.46).*

Estas múltiples dimensiones mencionadas por la ley, en cuanto al valor otorgado a la EDJA, fundamenta legalmente el reconocimiento de ésta en tanto necesidad y derecho social, en concordancia con lo que ya venían planteando desde hace varios años investigaciones antecedentes en esta área y, particularmente, el concepto de situación educativa de riesgo (Sirvent y Llosa, 2001) definido en el capítulo de marco teórico. Es destacable, en este sentido, el valor otorgado a la escuela en términos sociales y legales. Provisoriamente, podemos pensar que aspectos de este discurso proveniente del Estado y legitimado socialmente por amplios sectores, podrían formar parte de un trasfondo discursivo más amplio en donde se podría inscribir la representación social estudiada en esta tesis. A su vez, este marco normativo regula los distintos tipos de ofertas de EDJA presentes en el barrio, por las cuales han transitado los jóvenes del grupo.

*La demanda potencial por educación de jóvenes y adultos y la situación educativa de riesgo en la Comuna 8, CABA.*

A partir de lo trabajado en el Proyecto UBACyT marco en el que se inscribe esta tesis, hemos podido identificar la situación de pobreza educativa que afecta especialmente a parte importante de los jóvenes de sectores populares tanto a nivel nacional como jurisdiccional (algunos de estos datos ya han sido mencionados en el capítulo de introducción)<sup>29</sup>. En la Comuna 8 de CABA, donde está ubicada villa 15, el 58% de los jóvenes de 15 a 24 años que asistieron y ya no asisten a la escuela se encuentra en situación educativa de riesgo. Se trata de 10.178 jóvenes que asistieron y ya no asisten a la escuela y tienen la primaria incompleta (el 6% de ellos), la primaria completa (el 17%) o la secundaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado (el 35% de estos jóvenes). La franja etaria que presenta mayor concentración de población por

---

<sup>29</sup> Como fue antes señalado, estos datos fueron trabajados a partir del análisis del Censo Nacional 2010, considerando que eran los datos disponibles al momento de comenzar con esta investigación el año 2015 y que fueron parte de los aspectos a considerar para la definición del "sujeto" de la representación social estudiada.

debajo del N.E.R es la población de 15 a 19 años con un 76% (3.519 jóvenes). En tanto, en la población de 20 a 24 años de esta comuna que ya no asiste a la escuela, un 51% (6.659 jóvenes) se encuentra por debajo del N.E.R. Para la mayoría de esta población, en ambas franjas de edades, el secundario incompleto resulta ser el máximo nivel educativo alcanzado (en comparación a la primaria completa e incompleta).

Al considerar la población joven proveniente de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), la situación educativa se vuelve aún más crítica. En la comuna 8, el 11% de la población censada el año 2010 vivía en hogares con NBI (6.582 personas). De los jóvenes de 15 a 24 años que asistieron y ya no asisten a la escuela y viven en hogares con NBI, el 70% de ellos se encuentra por debajo del nivel educativo de riesgo. Se vuelve a identificar, tal como lo vienen señalando los trabajos precedentes de este equipo UBACyT (Sirvent y Llosa, 2001; Sirvent y Topasso, 2007), la relación de injusticia social que entrama el nivel educativo alcanzado con la situación de pobreza de la población.

Considerando las entrevistas realizadas a los jóvenes del grupo con el que se trabajó, resulta interesante que ellos mismos identifican una situación escolar compartida con las personas de su entorno cotidiano. Esto también se pudo registrar en observaciones realizadas en organizaciones sociales de Villa 15, como en la juegoteca antes mencionada, un Centro Comunitario y en la asamblea de un Movimiento Social. En estos lugares fueron varias las personas (de distintas edades) que mencionaron conocer a jóvenes que no terminaron la escuela o incluso, que ellos mismos la habían interrumpido en distintos momentos de sus vidas.

Para el caso del grupo de jóvenes entrevistados, se trata de personas de sus círculos más inmediatos que, como ellos, cursaron alguna vez la escuela pero no la finalizaron. Algunas de estas personas asisten actualmente a la escuela de adultos, mientras que muchas otras no; es decir, se encuentran también en situación educativa de riesgo. En relación con el entorno familiar de estos jóvenes, algunos mencionan que sus padres/madres cuentan con la secundaria incompleta y unos pocos tienen primaria completa o incompleta como máximo nivel educativo alcanzado. También ha sido común la mención de hermanos/as que tampoco concluyeron la escuela secundaria; novias o madres de sus hijos, como así también amigos, ex compañeros de curso y conocidos del entorno vecinal y laboral en la misma situación escolar.

Esta situación educativa barrial expresada por el grupo de jóvenes, es coherente con los datos analizados a partir del Censo Nacional 2010 antes mencionado. Más aún, para el año 2016 la Encuesta Anual de Hogares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires indicaba que la comuna 8 era la que tenía más altos porcentajes de población mayor de 25 años con primaria incompleta, primaria completa o secundaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado; siendo también de las comunas con mayor porcentaje de analfabetismo. En este sentido, resulta importante lo señalado por Baquero, et.al. (2009), cuando advierte que si bien en el último tiempo ha aumentado sostenidamente la cobertura del nivel medio (permitiendo el ingreso de jóvenes de

sectores tradicionalmente excluidos para el nivel), aún persisten grandes desigualdades en los niveles de acceso, permanencia y egreso. En este sentido, Terigi, et.al. (2014) señalan que aún persisten problemas históricos del nivel secundario: la elevada repitencia fundamentalmente en los primeros años y, como consecuencia de repitencias reiteradas, el alto grado de abandono en los años subsiguientes. Algunos de estos aspectos serán abordados más adelante, a la luz de las biografías educativas de los jóvenes del grupo con el que se trabajó.

### *La oferta escolar en Villa 15.*

A partir de las distintas entrevistas y observaciones realizadas, como así también por la consulta en fuentes secundarias, se pudo caracterizar la oferta escolar en villa 15 correspondiente a las escuelas primarias y secundarias “comunes” y de EDJA.

Como puede verse aún en el mapa actual de establecimientos escolares publicado por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>30</sup>, tanto para las escuelas primarias como secundarias “comunes” de gestión estatal, se dibuja una oferta de escuelas que rodean en forma de anillo a Villa 15 (ver anexo n°7 mapa 2 y 3). Estas se encuentran en los bordes de la villa o a varias cuadras de distancia, cerca de las principales avenidas que están a su alrededor. Como ya hemos señalado, las distancias en el territorio no solo son geográficas. Éstas también son simbólicas e impactan en el reconocimiento y acercamiento a las escuelas.

Alrededor de Villa 15, repartidas entre los barrios de Mataderos, Piedrabuena y Lugano, se pueden identificar de manera “más cercana”, a 6 escuelas primarias “comunes” de gestión estatal (ver anexo n°7 mapa 2).

Con las escuelas secundarias “comunes” sucede algo similar, pero en menor cantidad, habiendo una en el barrio de Piedrabuena y otra en los bordes de Villa 15 (ver anexo n°7 mapa 3). El proceso de creación de esta segunda escuela secundaria sintetiza de algún modo la problemática referida a la oferta escolar en la zona. Frente a la identificación por parte de distintos referentes barriales de la inexistencia de escuelas secundarias en donde puedan asistir los jóvenes de barrio, comienzan a construir un proceso de organización para su creación. Es así como la Red “Nuestros Derechos”, conformada por organizaciones comunitarias, CeSAC, comedores, escuelas y otras instituciones barriales, presentan un recurso de amparo judicial para que el Estado abra una escuela secundaria en la zona. Se trató de un proceso participativo de construcción de Demanda Social (Sirvent, et.al., 20007) frente a una necesidad educativa, el cual se inicia en las primeras reuniones de estos referentes por el año 1999 y concluye con la creación y apertura de la escuela en 2002. Recordando cómo había sido el inicio de este proceso, referentes barriales y vecinos afirmaban en un documental que registra la creación de esta Escuela Media:

---

<sup>30</sup> Fuente consultada en mayo de 2024: [www.buenosaires.gob.ar/busca-tu-escuela/mapa-de-establecimientos](http://www.buenosaires.gob.ar/busca-tu-escuela/mapa-de-establecimientos)

*Una forma de proteger a los chicos era darles la posibilidad de tener una escuela secundaria. Hasta séptimo grado parecía que estaban más o menos protegidos, pero al entrar al secundario los pibes quedaban en banda.*

(Referente CeSAC N°5).

*Surgió muy fuerte (en la Red Nuestros Derechos), que no había una escuela media cercana. Los chicos para ir a la escuela media tenían que viajar o caminar muchas cuadras.*

(Referente barrial de un Centro Comunitario que forma parte de la Red Nuestros Derechos).

*Un día él me dice (refiriéndose a otro joven del barrio), loco yo no puedo terminar, quiero empezar y no puedo porque me rebotan de todas las escuelas, no me da la edad...Me gustaría que haya una escuela. Bueno, y por qué no peleamos por eso, le digo.*

(Joven vecino del barrio).

*Como yo no terminé el colegio, quería que otros pibes del barrio que eran más chicos que yo...sabía que podían terminar. Dije: que lo termine alguno del barrio y que diga “yo terminé el colegio”. Te sentías algo orgulloso. Que yo no lo podía terminar, bueno. Pero que alguien me diga “yo terminé el colegio”. Eso no más quería saber.*

(Joven vecino del barrio que reunió firmas para la solicitud de la creación de la escuela).

Estas referencias dan cuenta de una problemática educativa vinculada a la falta de oferta escolar para cursar la secundaria “común” en la villa, que ha sido sentida por los vecinos y organizaciones barriales y que los ha llevado a organizarse de este modo hace más de 20 años atrás. En sus palabras se entran también problemáticas vinculadas a la pobreza de protección, expresándose el carácter sistémico e integral de las necesidades humanas cuando se ven afectadas de manera simultánea las necesidades educativas, de protección y cuidado, afecto, de identidad, entre otras. En palabras de los referentes barriales, la escuela aparecía como un “salvavidas” frente a la violencia y la temprana muerte que afectaba a algunos jóvenes de Ciudad Oculta.

En 2023, uno de los referentes barriales que formó parte de esta experiencia, nos decía lo siguiente en relación con la situación educativa actual de villa 15:

*Históricamente, desde que yo estoy acá, sólo se construyeron dos escuelas primarias, pero con amparos judiciales. No fue con ninguna decisión de gobierno, no porque hubo una voluntad política de hacer escuelas. El polo educativo que tenemos es amparo judicial, el polo de*

*Murguiondo donde está la técnica re linda (en el barrio de Mataderos, por fuera de Villa 15) es por amparo judicial.  
Secundarias tenemos dos. Los pibes llegan hasta el segundo año de secundaria, la gran mayoría. Hay una falla en el sistema educativo.  
(Referente barrial de un Centro Comunitario de Villa 15)<sup>31</sup>.*

En este fragmento no sólo es señalada la presencia de una política educativa que no contempla la creación de escuelas para la población de Villa 15. También se expone la problemática vinculada a las trayectorias escolares interrumpidas por los jóvenes, como un rasgo característico de la zona. Estos aspectos, como así también la visión de los jóvenes en relación con esta oferta escolar, será ampliada en los siguientes apartados donde se trabaje específicamente con los contenidos de la representación social estudiada. Por el momento, cabe señalar que en lo geográfico y también en lo simbólico, para los jóvenes del grupo con el que se trabajó se percibe una lejanía o distancia de la escuela en relación con el propio lugar de residencia y circulación habitual: una “queda al otro lado de la villa” y la otra directamente en otro barrio, con las situaciones conflictivas que eso puede implicar (como ya fue mencionado).

Las escuelas primarias y secundarias “comunes” de gestión privada, también se encuentran alrededor de la villa formando un anillo similar a las de gestión estatal. En 2017, de la mano de una Parroquia, se crea la primera Escuela Primaria “común” ubicada dentro de la villa. La misma es de gestión privada.

En relación con las ofertas escolares de primaria y secundaria dirigidas a personas Jóvenes y Adultas, algunas de ellas sí se encuentran dentro de villa 15, fundamentalmente en espacios de instituciones barriales que las albergan (ver anexo n°7 mapa 4 y 5<sup>32</sup>). Al ser mencionadas por los propios jóvenes del grupo en distintos pasajes de sus entrevistas, se considera importante señalar brevemente las características de las principales ofertas escolares dirigidas a jóvenes y adultos para los niveles primarios y secundarios en CABA, dependientes tanto del Gobierno Nacional como de la Ciudad<sup>33</sup>. Como se mencionará más adelante, la mayoría de estas ofertas están presentes en villa 15 o sus alrededores; y forman parte de las experiencias educativas transitadas y conocidas por el grupo de jóvenes o por sus círculos más cercanos.

-Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). Están dirigidos a personas mayores de 18 años con estudios primarios completos o secundarios incompletos. El plan de

---

<sup>31</sup> Entrevista realizada por estudiantes de la materia Educación y Experiencias Sociocomunitarias (2023) de la FFyL-UBA, a la cual acompañé como docente de la cátedra.

<sup>32</sup> En el mapa del gobierno de la Ciudad no aparecen todas las ofertas escolares de EDJA relevadas en el trabajo de campo. Posiblemente, esto se deba a que la observación barrial y las entrevistas fueron realizadas fundamentalmente entre los años 2016-2018. Desde ese período a la actualidad, algunas de las ofertas educativas dirigidas a Jóvenes y Adultos, como FINES, han sufrido su desfinanciamiento y desmantelación.

<sup>33</sup> Fuente: sitio web del Área de Educación de Adultos y Adolescentes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

estudios tiene una duración de 3 años. Funcionan en turnos mañana, tarde y noche. También cuentan con cursos de capacitación laboral. Se encuentran, fundamentalmente, en edificios dependientes del Estado.

-Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FiNES). En una primera etapa (iniciada en 2008), se convocó a jóvenes y adultos que cursaron el último año de la educación secundaria como alumnos regulares y que adeudan materias sin haber alcanzado el título, para rendir los exámenes pendientes. En una segunda etapa iniciada en 2009, se convocó a jóvenes y adultos que no iniciaron o completaron su educación primaria y/o secundaria para realizar la cursada de las materias. El plan de estudios tiene una duración de 3 años. En CABA el Plan FinES se desarrolló en ambas etapas, implementándose tanto en establecimientos educativos estatales como en espacios de diversas organizaciones sociales. Al momento de realizar las entrevistas (2016-2018), esta política aún seguía vigente en CABA.

-Programa Adultos 2000. Se trata de una modalidad de educación a distancia para la obtención del título de Bachiller con validez nacional. Pueden ingresar estudiantes con 18 años cumplidos, que acrediten la aprobación del primer año de escolaridad media y estudiantes mayores de 21 años con séptimo grado del nivel primario aprobado. Se puede realizar el secundario completo o rendir las materias pendientes.

-Escuelas de Reingreso. Son escuelas secundarias dirigidas a estudiantes que han dejado de asistir al sistema educativo por un período mínimo de un ciclo lectivo. La edad mínima requerida para inscribirse como alumno regular es de 16 años, mientras que la edad máxima para inscribirse en el Primer Nivel de las asignaturas del plan, es de 18. Se trata de un plan de estudios de 4 años, con materias de aprobación cuatrimestral en algunos casos, y anual en otros; con la particularidad de que los estudiantes pueden acreditar las materias aprobadas en otros establecimientos.

-Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT). Está dirigido a personas mayores de 14 años tanto para alfabetizarse como para comenzar y terminar el nivel primario. Funcionan en centros de dependencia estatal y en organizaciones sociales.

-Escuelas Primarias de Adultos. Funcionan en su mayoría en edificios dependientes del nivel primario “común”, organizadas en 3 ciclos. Está dirigido a personas mayores de 14 años.

-Además, en CABA se registra la presencia de Bachilleratos Populares: experiencias surgidas fundamentalmente durante la década del 2000 de la mano de diversas organizaciones sociales, con distintos niveles de autonomía en relación con el Estado, dirigidas a completar la educación secundaria de jóvenes y adultos. Gran parte de estos espacios se encuentran reconocidos por el Estado, homologándolos a CENS.

En las entrevistas realizadas a los jóvenes del grupo con el que se trabajó (durante los años 2016-2018), ellos mencionaron distintas instituciones escolares en donde podrían terminar la secundaria (en la modalidad de EDJA), dando cuenta de un reconocimiento del satisfactor de la necesidad educativa. En sus relatos aparecen diversas “fuentes” de esta información: la propia experiencia, la de familiares o la de amigos que transitaban

por estos espacios; y también la información que les han compartido distintos referentes institucionales. Como fue antes mencionado, todas las escuelas de EDJA para terminar la secundaria que fueron identificadas por los entrevistados, están ubicadas por fuera de villa 15: fundamentalmente en Mataderos, Liniers y Flores. Aquí los jóvenes identifican escuelas donde funcionan CENS en turno noche. Por otra parte, también mencionan algunas instituciones comunitarias dentro de villa 15, que albergan ofertas como el FinES para la terminalidad de este nivel: un Centro Comunitario, un espacio barrial donde se realizan distintas actividades culturales, una Capilla y una Parroquia. También es mencionado por parte de un referente de una organización social del barrio, la presencia de un Bachillerato Popular ubicado dentro de Ciudad Oculta.

Esta variedad de ofertas de EDJA se caracteriza, a su vez, por su superposición: en el mismo territorio encontramos ofertas con los mismos objetivos y destinatarios (aunque pueden diferir, por ejemplo, en sus horarios y flexibilidad de cursada); como el caso del Plan FiNES y los Bachilleratos Populares con la oferta de CENS (todas para la culminación del nivel secundario); o el PAEByT, CENP y las Escuelas Primarias de Adultos, por ejemplo.

#### *La oferta educativa “más allá de la escuela” en Villa 15.*

Como parte de la dimensión educativa de este territorio, en las observaciones realizadas al entorno barrial también se han identificado distintas instituciones y propuestas dirigidas a realizar las necesidades educativas de la población “más allá de la escuela”. Éstas constituyen ofertas educativas de distintos grados de formalización correspondientes tanto a la EDJA como a la Educación Inicial (desde la perspectiva de la Educación Permanente).

Esta variada oferta educativa la constituyen cursos de oficios; de entrenamiento deportivo; diversos talleres artísticos y de expresión; de formación religiosa; juegotecas; espacios reflexivos en torno a consumos problemáticos, situaciones judiciales o de ejercicio de derechos frente a la violencia policial, entre otros. Respecto a las instituciones que se encuentran impulsando estos distintos espacios educativos en la zona, se han podido identificar: centros comunitarios, una asociación vecinal, clubes sociales y deportivos, capillas y parroquias, una biblioteca, la Defensoría del Pueblo, una radio comunitaria y un espacio del barrio abierto a la realización de actividades culturales. También movimientos sociales y organizaciones políticas que realizan actividades educativas dentro de la villa. Además, se ha identificado la realización de Colonias de verano en la Escuela Media, donde participan jóvenes del barrio que se encuentren o no escolarizados.

Como fue antes señalado, en las calles de la villa se ha podido observar y participar de actividades culturales organizadas por los vecinos y estas organizaciones sociales. Este es el caso de la CUJUCA, un espacio abierto de juego organizado para los vecinos del barrio y en donde confluyen distintas expresiones artísticas que tienen a niños, niñas y jóvenes como protagonistas: grupos de teatro escolar, juegotecas populares, bandas de hip hop, radios abiertas, entre otras. También se ha registrado la presencia de canchas de

fútbol donde se realizan torneos y en donde participan varios jóvenes y adultos del barrio.

A continuación, se analizarán algunas de las características del grupo de jóvenes “sujeto” de la representación social estudiada; entre ellas, sus condiciones materiales y sus múltiples trayectorias (incluida la educativa). A la luz del análisis realizado, en esta tesis se comprende que el contexto recién descrito ha impactado de algún modo en las biografías educativas de estos jóvenes de villa 15 y, con ello, también a la conformación de la representación social sobre la escuela construida por este grupo.

## **I. b) El grupo de jóvenes de villa 15, sujetos de la Representación Social sobre la escuela.**

En esta investigación, el grupo “sujeto” de la representación social estudiada es definido como jóvenes de villa 15 (CABA) en situación educativa de riesgo con secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado. La muestra está compuesta por siete jóvenes de alrededor de 20 años, todos residentes en villa 15 y que no estaban asistiendo a la escuela al momento de realizar las entrevistas entre los años 2016-2018. A continuación, se presentarán algunos aspectos comunes identificados a partir del análisis sistemático de las entrevistas realizadas.

Como parte de este proceso de análisis, se fue relevando información y construyendo un cuadro de trayectorias complementario a la construcción de categorías referidas específicamente a la representación social expresada por este grupo. Este cuadro (ver anexo n°2), en constante elaboración y actualización de acuerdo con el avance en el trabajo de campo, contiene información relativa a cada entrevistado indicando: edad, residencia, trayectoria migratoria, trayectoria laboral, situación laboral actual, situación de paternidad/maternidad, escolaridad de grupo familiar y trayectoria educativa propia. Sobre esta última se especifica las escuelas transitadas (indicando año de permanencia), repitencia escolar, tipo de oferta escolar que cursó por última vez, años sin volver a la escuela, nivel escolar alcanzado y participación en espacios de EDJA. Todos estos aspectos fueron emergiendo producto del análisis de cada una de las entrevistas realizadas desde la perspectiva de las biografías educativas, permitiendo la comparación y distinción entre sus diversas trayectorias y la comprensión del contexto y las condiciones de emergencia que dan sentido a la representación social de este grupo sobre la escuela (“común” y de EDJA).

En cuanto a la *trayectoria migratoria*, el grupo comparte el haber estado gran parte de sus vidas en Ciudad Oculta, salvo la “joven B” que vive hace tres años en la villa; aunque algunos han pasado años de su niñez en otros barrios de CABA y dos de ellos han nacido en otras jurisdicciones del país (Misiones y Tucumán). Al momento de realizar las entrevistas, todos viven en viviendas ubicadas en distintos sectores dentro Villa 15 junto a su grupo familiar.

En cuanto a la *trayectoria laboral*, han sido diversos sus ingresos al mundo del trabajo asalariado. No obstante, comparten el haber comenzado a trabajar mientras cursaban la escuela “común” o de jóvenes y adultos. También coinciden el haber trabajado únicamente en situación de precariedad e informalidad laboral, “en negro”, en actividades de baja calificación y por pocas horas semanales: como “delivery” de comida, en “changas” de albañilería o carpintería, atendiendo un kiosco familiar dentro de la villa, de seguridad en edificios abandonados dentro de la villa, de cuidador de autos por las avenidas colindantes, de “sacabollos” de los autos de vecinos, de seguridad en un comedor del barrio, armando escenarios para diversos espectáculos o recolectando

cosas de la calle. Como excepción a este tipo de empleo, uno de los jóvenes menciona haber trabajado por un breve período en una fábrica textil y en una metalúrgica. Al momento de realizar las entrevistas, dos de los jóvenes se encontraban desocupados, siendo una de ellas una trabajadora no asalariada en su hogar, dedicada a tareas de cuidado.

Todos fueron padres/madres alrededor de los 19 años mientras cursaban la escuela “común” o de jóvenes y adultos, salvo uno de los jóvenes. La *paternidad/maternidad* les impactó fuertemente en lo económico, viéndose empujados a buscar mejoras en sus condiciones materiales a través de trabajos asalariados con mayor carga horaria o mejor paga.

En cuanto a sus *trayectorias educativas*, todos los entrevistados pasaron por lo menos por tres instituciones escolares, incluso en distintos barrios y localidades de acuerdo con sus propias trayectorias migratorias. Todas instituciones escolares públicas. Si bien la totalidad cuenta con el secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado, difieren en su último año de cursada: un joven con primer año no aprobado; cuatro con segundo año no aprobado; una joven con segundo año aprobado (9no EGB3 en Tucumán); y uno con cuarto año no aprobado. De este modo, este grupo forma parte de la *demanda potencial por EDJA* (Sirvent y Llosa, 2011) y, específicamente, de la que se encuentra *por debajo del nivel educativo de riesgo*, al no estar cursando la escolaridad al momento de haber realizado la entrevista.

A su vez, todos manifiestan haber pasado al menos por dos situaciones de *repitencia* escolar, que asocian a la posterior interrupción en la escuela “común”. En la gran mayoría, esta repitencia se produce en primer y segundo año de la escuela secundaria. También es una característica compartida para el grupo el haber cursado en algún momento en una escuela de jóvenes y adultos, siendo ésta la última experiencia escolar que tuvieron.

Los años sin volver a la escuela varían al interior del grupo: desde un período un poco más prolongado para el caso de la joven que es madre, hasta acercamientos más recientes pero breves por parte de los otros jóvenes. En definitiva, se trata de un grupo con trayectorias escolares discontinuas, prolongadas y persistentes, si se considera la cantidad de años cursados en instituciones escolares. Aquí resulta interesante pensar en el aspecto temporal de las biografías educativas. De acuerdo con Alheit y Dausien (2008), una de las características que toman los trayectos de vida en relación con la formación, es justamente la experiencia de *retomar* y “*dar rodeos*”; transitar por la escuela no solo a través de una “primera o segunda chance educativa”, sino a lo largo de diferentes aproximaciones y vías posibles. Las trayectorias escolares de estos jóvenes dan cuenta, de este modo, de una variedad de situaciones y “chances” vividas en relación con los procesos de demanda por educación de jóvenes y adultos. Este grupo de jóvenes ha transitado de manera dinámica entre lo que conceptualmente se define como demanda potencial y demanda efectiva por educación (Sirvent y Llosa, 2011).

Como un aspecto llamativo, se ha identificado que varios de los jóvenes del grupo señalan haberse acercado a escuelas de adultos, o querer cursar en ellas, en compañía de alguna persona cercana. Aquí aparece un *componente grupal* (o por lo menos no meramente individual) en la realización de esta necesidad educativa:

*Joven B: Si él empieza, yo lo seguiría.*

*E: ¿Si?*

*J.B: Si.. Iríamos los dos.*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

*E: ¿Y has intentado otras veces volver a la escuela?*

*Joven D: Si.*

*E: ¿Y qué pasó?*

*J.D: Una vez intenté, pero la tenía de compañera a mi mamá. ¡Y era re hincha pelota!*

*E: ¿Ella estaba terminando también?*

*J.D: Mi mamá también.*

*E: ¿Y la ibas a acompañar?*

*J.D: Si, si, estábamos los dos en el mismo salón. En el mismo curso, haciendo la misma tarea, ella se sentaba al lado mío...*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

Ahora bien, teniendo en cuenta sus devenires escolares y que todos han transitado por la escuela de jóvenes y adultos, este grupo en su totalidad ha sido parte de la *Demanda Efectiva Trunca*:

*cuando la necesidad reconocida se traduce efectivamente en el encuentro y el acceso a un determinado espacio de EDJA identificado como satisfactor (se efectiviza la demanda) y se comienza la inclusión en dicho espacio, pero la continuidad se interrumpe (Llosa, 2010: 305).*

Este “dar rodeos” en la escolaridad, da cuenta de una trayectoria escolar no lineal que es importante atender. Desde la perspectiva de las trayectorias escolares, Terigi (2010) señala la existencia de una distancia entre: lo que dicen las leyes de obligatoriedad, las normativas que establecen las obligaciones del Estado, de la familia y de los estudiantes en relación con la asistencia a la escuela (trayectoria teórica); y lo que ocurre efectivamente en términos del ingreso y permanencia en el sistema escolar (trayectoria real). Más que una “deserción”, “fracaso” o un “abandono” definitivo de la escuela, a la luz del análisis de las biografías educativas de los jóvenes de este grupo, se considera potente pensar este fenómeno en términos dinámicos: procesos de alejamiento y acercamiento a la escolaridad que pueden suceder en distintos momentos a lo largo de la vida. En este sentido, para Mena Martínez, et.al. (2010), este fenómeno se podría entender como un proceso que acompaña a los estudiantes durante gran parte de sus

vidas en la escuela, con la posibilidad de ir conformándose un creciente “desenganche” y “desapego” hacia la institución escolar. Como se verá más adelante, este “desapego” está atravesado por múltiples experiencias, muchas veces signadas por procesos de exclusión y por factores tanto educativos como socioestructurales.

Analizando el material empírico es posible dar cuenta de una dialéctica interna de la educación permanente (Bélanger, 2013); identificándose trayectorias educativas que, si bien han sido interrumpidas en distintos momentos, a lo largo de sus biografías han ido vinculándose de manera acumulativa a través de experiencias en distintas ofertas, modalidades y niveles educativos. Incluso, para algunos de estos jóvenes la participación en espacios educativos más allá de la escuela también los fue contactando y acercando a otros espacios educativos dirigidos a terminar la escolaridad. Por ejemplo, la participación en talleres del Programa Adolescencia en un Centro Comunitario, hizo que varios jóvenes de este grupo conozcan y cursen allí el FinES.

Por otra parte, también es posible identificar cómo las trayectorias laborales y familiares han impactado en las trayectorias escolares de estos jóvenes, tendiendo a su interrupción. En este sentido, aparecen aspectos socioestructurales que van determinando estas trayectorias, como parte de las “dialécticas subyacentes” de la educación (Bélanger 2013; Sirvent, et.al., 2010). Estos aspectos se retomarán y profundizarán más adelante, al abordar específicamente la representación social estudiada.

Las trayectorias de estos jóvenes forman parte de las características de este grupo, configurando su vínculo con el objeto de la representación social estudiada. También lo es el hecho de que varios se conocieran entre sí a través de la participación en espacios educativos (fundamentalmente dentro de un Centro Comunitario), junto con constatar que compartían un universo sociocultural común al interior del barrio desde su “ser joven” en él; bajo determinadas condiciones laborales, educativas, de vivienda y familiares. Todos son aspectos que hacen a las características de este grupo y que fueron desplegándose a medida que fui trabajando en el análisis del material empírico relevado. Esto resultó muy importante al momento de pensar y definir el carácter grupal de estos jóvenes, lo cual se vio reforzado y fundamentado teóricamente al analizar sus relatos biográficos vinculados a la escuela; y los intercambios que algunos de ellos tuvieron entre sí en relación con ella. Más aún, a través del análisis de las entrevistas realizadas, se logró identificar un contexto comunicativo cotidiano para este grupo de jóvenes, donde tiene presencia lo escolar como objeto de discusión y análisis. Se destaca en este sentido el carácter significativo de “lo escolar” para este grupo de jóvenes, expresándose específicamente como objeto de reflexión en distintos ámbitos en los que participan.

Finalmente, la definición de este grupo se vio reafirmada frente a la posibilidad de construir teóricamente la representación social sobre la escuela por parte ellos, identificando fuertes núcleos de sentido compartidos (lo cual se desarrollará en el apartado dedicado a la RS de *la escuela no correspondida*).

Se trata de un grupo jóvenes que, como se verá a lo largo de esta tesis, reconocen actualmente su necesidad educativa (la han vuelto subjetiva) e incluso han identificado y se han acercado a los satisfactores correspondientes a dicha necesidad (escuelas de jóvenes y adultos). De este modo, utilizando la conceptualización construida por Llosa (2010), podría pensarse a este grupo como parte de la *Demanda Potencial Subjetiva con Orientación hacia un Satisfactor*, ya que no sólo reconocen una aspiración educativa, sino que además han identificado algún espacio de EDJA como satisfactor de dicha necesidad, expresando una búsqueda de éste.

Como fue mencionado, a través de las entrevistas se pudo identificar que lo escolar y particularmente la finalización de la escuela secundaria, es un tema recurrente en las conversaciones de este grupo. Se trata de un diálogo cotidiano que tiene a la escuela como objeto de conversación; nutrida por algunos de los elementos antes señalados en relación con la dimensión educativa del territorio: la normativa y los sentidos sociales proyectados en la escuela; la oferta escolar conocida y transitada; y también los propios significados construidos y expresados por el entorno cercano. Podría pensarse que estos elementos forman parte del “trasfondo comunicacional” o el “coro colectivo” (Perera Pérez, 2007) dentro del cual es producida la representación social sobre la escuela por parte de este grupo de jóvenes. Este contexto y acción comunicativa cobra importancia teórica al dar elementos que permiten pensar en la conformación de la representación social.

Sus relatos dan cuenta de discursos provenientes de distintas “fuentes” similares en sus contenidos, las cuales se asemejan o refuerzan algunas visiones expresadas por ellos mismos. Entre estas “fuentes” o interlocutores cotidianos respecto a la escuela, se pueden identificar diálogos presentes en el ámbito familiar. Por ejemplo, los siguientes donde se hace referencia a la obtención del título secundario:

*Joven D (J.D): Conocés pibes que tienen la secundaria terminada y por ahí no tienen ni trabajo, viste. Y decís: ¿cómo puede ser si a mí siempre me dijeron que termine la secundaria pa tener un buen trabajo? Y hay gente que tiene la secundaria completa y no tiene trabajo. Entonces decís, ¿qué onda?*

*E: Y de dónde... ¿Quién te dijo, por ejemplo, que hay que terminar la secundaria para tener un buen trabajo? ¿De dónde se escucha eso?*

*J.D: ¡A mí me lo viven repitiendo!*

*E: ¿Pero de dónde, quién?*

*J.D: En todos lados, mi vieja, mi viejo, ¡todos! “Pa tener un buen trabajo hay que tener los estudios terminados”.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a los jóvenes D y E).

*Joven B: A mi me hubiera gustado terminar el estudio y estar cursando alguna carrera. Para vivir y trabajar de eso. Pero como no se pudo...Porque mi papá eso quería....*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

Desde el ámbito familiar, también los jóvenes escuchan discursos referidos a la escuela de jóvenes y adultos:

*E: ¿Y esto lo charlas con tu vieja, con tus hermanos, con tus amigos?*

*Joven G (J.G): ¿Lo del colegio?*

*E: Sí.*

*J.G: Si, yo le cuento. Si voy al colegio le digo: Má, me voy anotar al colegio, me voy a anotar de nuevo, quiero terminar. Bueno y mi mamá me carga capaz: “dale vago, me dice, que vas a ir al colegio vos. Andá a buscar trabajo”, me dice. Sí, porque ahora me dice así...Capaz que con mi novia, si hablamos y va al colegio, bueno, si trae tarea yo la... como que quiero que lo haga, yo la apoyo. Le pregunto “¿Trajiste tarea? ¿Te doy una mano? ¿Qué hiciste? ¿Qué te mandaron? A ver, ¿viste? Cosas así. Y mi vieja me dice eso, se me caga de risa... nada.*

(Entrevista realizada el 26/09/2018 a joven G).

En conversaciones realizadas entre amigos, la escuela de jóvenes y adultos también se vuelve objeto de diálogo y reflexión para estos jóvenes:

*Joven D: Yo quiero terminar la secundaria. Boludo, ¿la otra vuelta estábamos hablando ¿no?, de terminar la secundaria?*

*Joven E: si.*

*J.D: Nosotros también, nos juntamos en mi casa, ahí, y nos colgamos hablando así también. Hablamos de eso, viste, de que estaría bueno terminar... yo, él, un par de pibes más, viste, que..*

*E: ¿Es un tema que tienen presente?*

*J.D: Sí, lo tenemos presente. ¿O no? (J.E asiente con la cabeza) Cuando tocamos el tema del trabajo, tocamos el tema de la secundaria.*

*E: ¿Si? Mira...*

*J.E: Si, lo que pasa es que la secundaria...*

*J.D: Tocamos el tema del trabajo, cuando estamos entre amigos, tocamos la secundaria: de que tenemos que terminarla, de que vamos... Decimos así y nunca la hacemos (se ríe).*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

*Joven B: Yo tengo varias amigas así, jovencitas, que tuvieron hijos y están solas, y no les quedó otra que ponerse a trabajar para tener que*

darle al hijo o a la hija. Y varias me dicen que a ellas les hubiera gustado terminar.

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

*Joven C: “N” (otro joven), el otro año ya lo va a terminar. Ya había hablado conmigo de que lo iba a terminar, porque este año el trabajo no le dio el permiso porque debería haber avisado con meses de anticipación.*

(Entrevista realizada el 22/04/2017 a joven C).

También se ha identificado la mención de instituciones estatales como productoras de discursos vinculados a la escuela, formando parte de este “trasfondo comunicacional” en el que vive este grupo de jóvenes. Aquí también se hace referencia a la escuela de jóvenes y adultos:

*Joven C: (...) Ya que el gobierno está tan metido de que si vos necesitás la secundaria para poder obtener un trabajo, está bien. (...) Pero para mí, si el gobierno tanto quiere que nosotros tengamos la secundaria completa, que nos dé un trabajo donde podamos estudiar al mismo tiempo..*

(Entrevista realizada el 22/04/2017 a joven C).

*E: ¿En la escuela qué te dijeron cuando empezaste a faltar y dejaste de ir?*

*Joven F: Que no falte, que continúe, que siga yendo. Pero...Igual me seguían insistiendo que retome la escuela, que retome, pero no.*

*E: ¿Ahí en ese momento o después?*

*J.F: No, siempre.*

*E: Ah ¿Y quién te insiste?*

*J.F: Mi mamá, los profesores, los maestros.*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F).

Finalmente, también aparece el diálogo sobre lo escolar entre las conversaciones con vecinos del barrio, en relación con la escuela:

*E: ¿Y cómo piensan que es la relación de los jóvenes de acá, del barrio, con la escuela? ¿Qué pensarán los jóvenes de su edad?*

*Joven A: Mirá, yo conozco una persona que ya está más o menos en la edad de los 40 o 50. Él dice que al día de hoy se está arrepintiendo de no haber seguido la secundaria, porque él hoy en día tiene que salir a cartonear para tener plata en vez de tener un laburo digno.*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

*Joven G: Yo hablo con alguno de los pibes, porque no es como decir “amigos”. Son los pibes, la esquina, la junta, los pibes. Y si ...se ríe uno de ellos, que no terminó ninguno el colegio ¿por qué?, porque no quería, vagueaba.*

(Entrevista realizada el 26/09/2018 a joven G).

*Joven A: Me acuerdo... Hay un chico que le decimos “R”. Era un chico adicto a la droga. Una vuelta me acuerdo que yo estaba afuera de acá, de casa, estaba fumando un cigarro y justo pasaba y nos pusimos a hablar. Y me acuerdo que le dije y ¿cómo fue que vos agarraste las drogas? (...) Y bueno, desde que le enseñaron a fumar (paco), dejó estudio, dejó el deporte, dejó a los amigos, a la familia. Y él dice que hoy en día, lo que más se arrepiente es el estudio, que a él le hubiera gustado seguir estudiando, pero en las condiciones que está ahora, dice que no puede estudiar.*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

Como puede observarse, el no terminar la escuela resulta una experiencia común en los entornos cotidianos de este grupo de jóvenes.

La evocación de estos contextos y “escenas” comunicativas, hace pensar en lo que sería parte de un proceso psicosocial de construcción de la representación social de la escuela (“común” y de jóvenes y adultos) por parte de este grupo de jóvenes. Si bien el proceso genético de la representación social no es objeto específico de esta investigación y podría hacer falta ampliar y profundizar aún más en la indagación del material empírico; estos elementos hacen pensar en los procesos de formación de las representaciones sociales, especialmente los vinculados a la *ontogénesis* y la *microgénesis* (Duveen y Lloyd, 2003). La primera considera la premisa ya advertida por Moscovici (1979) en cuanto a que las RS nos preceden y forman parte de nuestro entorno, por lo que podemos acceder a ellas a lo largo de nuestras vidas y al tiempo que nos vamos conformando como sujetos sociales parte de nuestra comunidad o grupo de pertenencia. La microgénesis, en tanto, hace referencia a la evocación de las representaciones sociales en la interacción y comunicación cotidiana, al momento de consensuar y construir marcos de referencia comunes para la comprensión de la situación. El relato biográfico a través de las entrevistas individuales y en pareja, entregaron elementos posibles de vincular con ambos procesos.

Considerando lo desarrollado hasta aquí, resulta importante pensar las biografías educativas de los jóvenes de este grupo en interacción con el contexto educativo, social, económico y político que va condicionando sus distintas trayectorias. En el apartado anterior, se ha enfatizado algunos de los elementos socioestructurales del contexto donde este grupo de jóvenes desarrolla su vida social. Por otra parte, a través del análisis de sus biografías educativas, aquí parece haberse identificado parte del impacto

de este contexto en sus vidas, perfilando algunos de los rasgos fundamentales de sus distintas trayectorias como grupo. A la luz de los resultados que se continuarán desarrollando en los próximos apartados, en esta tesis se reafirma que el análisis de estos elementos enriquece la comprensión de la representación social estudiada, en su trama conformada por sujeto-contexto-objeto de la RS. En este sentido, de acuerdo con Sirvent, se considera que la importancia de la noción psicosocial de la representación social radica en que hace referencia a una visión

*socialmente compartida de la realidad circundante y al hecho de que es determinada socialmente por las condiciones sociales, políticas y económicas que afectan de manera diferente a los individuos y grupos, formando parte de las manifestaciones culturales “indirectas” de estas condiciones estructurales (Sirvent, 1999: 122).*

En este sentido, se trata de procesos intermedios entre lo personal-subjetivo y lo sociocultural:

*(Las RS) son un constructo que solamente puede ser comprendido considerando el nivel social amplio como punto de partida, y por ello logra de manera simultánea traducir las condiciones socioestructurales y culturales del medio social en las disposiciones individuales (Wagner y Hayes, 2011: 274).*

A continuación, se presentarán los resultados del análisis referido a los elementos sustantivos de la representación social sobre la escuela (“común” y de jóvenes y adultos) expresada por este grupo de jóvenes. En este sentido, se desarrollarán los aspectos que constituyen la categoría central de esta representación social: **la escuela no correspondida**.

## II. La escuela no correspondida.

La categoría central que sintetiza esta representación social del grupo de jóvenes sobre la escuela y que engloba el argumento central de esta tesis, es **la escuela no correspondida**.

El análisis sistemático de las entrevistas al grupo de jóvenes, a través del método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002), ha permitido construir categorías que dan cuenta de núcleos de sentidos que forman parte de esta representación social acerca de la escuela; como se ha señalado anteriormente, el trabajo teórico y empírico ha llevado a incluir tanto a la escuela “común” y de jóvenes y adultos. A partir de la comparación y distinción de estas categorías de análisis y la redacción de memos para cada una de ellas, se elaboró un esquema de articulación entre categorías con un mayor nivel de abstracción. Este proceso condujo a la elaboración de la categoría central de la representación social estudiada: *la escuela no correspondida* (ver anexo n°6).

*La escuela no correspondida* es una categoría analítica que contiene la identificación de una posible tensión: por una parte, el grupo de jóvenes evalúa a *la escuela como un lugar donde querer volver*, manifestando aspectos actitudinales, conocimientos y motivos que explican esta evaluación y disposición hacia la escuela. Al mismo tiempo, la escuela es evaluada desde una perspectiva marcada por una serie de situaciones biográficas que podrían entenderse como de exclusión escolar, llegando a manifestar aspectos comunes que podrían interpretarse como un elemento representacional compartido en torno a *la escuela como un lugar para otros* y no para sí mismos. Esta exclusión escolar se expresa subjetivamente, en la actualidad, en términos de pensar en una escuela inadecuada a sus condiciones de vida, sus responsabilidades, sus tiempos y sus necesidades más urgentes por satisfacer. Aquí se identifica una disposición actitudinal (con raíces biográficas) vinculada al “sentir que se está ocupando el lugar de otra persona”; como así también un conocimiento construido que entiende a la escuela (tanto “común” como de jóvenes y adultos) como un lugar difícil de estar.

**La escuela no correspondida.** Dos caras de una tensión: *la escuela como lugar donde querer volver* (cara a) y *la escuela como lugar para otros* (cara b):



Este esquema de categorías elaboradas expresa el *núcleo* de la representación social estudiada, con su categoría central que contiene simultáneamente los dos núcleos de sentido antes mencionados. Como resultado del análisis del material empírico, se considera que el grupo de jóvenes con el que se trabajó expresa y comparte fundamentalmente este núcleo de la representación social. Conceptualmente, se trata de aquello “consensuado” por este grupo de jóvenes, los “principios organizadores” a partir de referencias comunes, que van a permitir al mismo tiempo algunas variaciones entre los individuos (Doise, 1991; Perera Pérez, 2003). Desde la teoría de las representaciones sociales, este núcleo le da un sentido global a la representación social y organiza sus “elementos periféricos”, que pueden ir variando de manera individual en las situaciones cambiantes de la vida cotidiana. Como se verá a continuación, la categoría de *la escuela no correspondida* y sus dos “caras” expresa este “consenso” del grupo de jóvenes en relación con la escuela; es aquello que perdura en esta representación social.

Luego, dentro de cada subcategoría de análisis, se identificaron algunas variaciones individuales en relación a cómo se van expresando individualmente estos grandes núcleos de sentido compartidos; por ejemplo, en relación a los “motivos por querer volver a la escuela de adultos” o los “motivos de alejamiento de la escuela”. Estos motivos, respectivamente, son subcategorías de *la escuela como lugar donde querer volver* (cara a de la RS) y *la escuela como lugar para otros* (cara b). Para ambos casos, si bien los motivos pueden variar individualmente, lo compartido en el grupo es el *querer volver a la escuela* y, al mismo tiempo, tener motivos para alejarse de ella y ver a *la escuela como un lugar para otros*. Es decir, la tensión contenida en **la escuela no correspondida**, su sentido central, es lo que perdura y se comparte en el grupo de jóvenes; más allá de cómo se va expresando esto individualmente.

A continuación, se desarrollará la categoría central de **la escuela no correspondida** en sus diferentes aspectos y subcategorías.

## II. a. La escuela como lugar donde querer volver.

A continuación, se presentará una de las “caras” contenidas en la categoría central de **la escuela no correspondida**, referida a *la escuela como lugar donde querer volver*. De manera general, esta categoría da cuenta de una voluntad, una predisposición por parte de todos los jóvenes entrevistados de querer volver a la escuela, en alguna alternativa de la EDJA:

*E: (...) ¿y en el futuro, en relación a la educación?*

*Joven C: Tengo pensado ir a una escuela que, para mi gusto, está bien. Que son tres años de escuela. Es avanzada, en Liniers. Tengo pensado ir a esa escuela. (...) Ya quiero terminar la secundaria, y de paso tener mi sueño.*

(Entrevista realizada el 22/04/2017 al joven C).

*E: Bueno. ¿Y para tu futuro, qué piensas, cómo te ves... haciendo qué?*

*Joven F: A mí me gustaría estar estudiando... me gustaría terminar la escuela. Porque sería lo más lindo, un sueño casi cumplido (se ríe).*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F).

*Joven G: (...) Ahora que ya estoy más grande como que me acuerdo del colegio y digo: “voy a ir al colegio”. Pero si voy al colegio ya no es lo mismo. Ahora yo quiero ir al colegio igual, ¿no?, quiero terminar.*

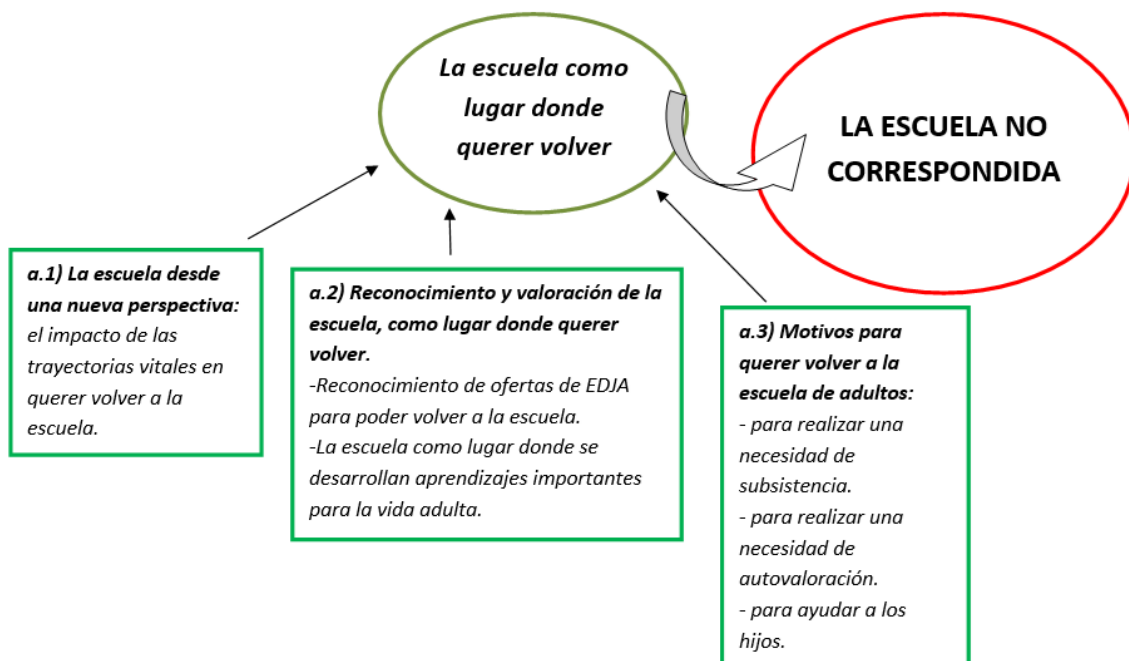
(Entrevista realizada el 26/09/2018 a joven G).

Como muestran estos fragmentos de entrevistas, hay una voluntad expresada por los jóvenes de este grupo de volver a la escuela (de EDJA) en un futuro relativamente cercano. Esto es consistente con sus propias biografías educativas: volvieron a la escuela luego de interrumpirla por haber repetido, de cambiar de escuela, de migrar, dejando de cursar por un tiempo y luego reingresar a través de la escuela de jóvenes y adultos (la cual volvieron a interrumpir). Es interesante pensar este “querer volver a la escuela” como una disposición que discute o problematiza ciertas visiones del sentido común que asumen un desinterés o apatía de parte de algunos sectores (populares) de la juventud frente a la escuela<sup>34</sup>.

La categoría de *la escuela como lugar donde querer volver*, se nutre y tiene sentido a partir de otras tres subcategorías: a.1) La escuela desde una nueva perspectiva: el impacto de las trayectorias vitales en querer volver a la escuela; a.2) Reconocimiento y valoración de la escuela, como lugar donde querer volver; y a.3) Motivos para querer volver a la escuela de adultos:

---

<sup>34</sup> Por ejemplo, algunas interpretaciones sobre los llamados “ni-ni”, que depositan en la voluntad individual la responsabilidad de no estar trabajando ni estudiando.



## II. a. 1) La escuela desde una nueva perspectiva: el impacto de las trayectorias vitales en querer volver a la escuela.

Sobre la base de las expresiones de este grupo de jóvenes y a la luz de sus biografías educativas, podríamos afirmar que *la escuela como un lugar donde querer volver* para terminar el secundario es una predisposición actitudinal construida y asumida de manera relativamente reciente, surgida en relación con cambios importantes en sus trayectorias vitales. En este sentido, manifiestan en la actualidad un cambio de perspectiva sobre la escuela en comparación a cuando dejaron de asistir a la escuela “común” o incluso en relación a lo que pensaban pocos años atrás.

Resulta importante volver a destacar el carácter histórico y social de la representación social en términos de sus condiciones de producción y recreación. Éstas se caracterizan por tener un dinamismo y una historicidad de acuerdo con la situación y movilidad social de los grupos que las producen. Es por esto que un supuesto de anticipación de sentido que ha guiado esta investigación, ha sido la posibilidad de identificar una representación social sobre la escuela por parte de este grupo de jóvenes: el nuevo posicionamiento social de este grupo y su cambio en las prácticas sociales frente a la experiencia escolar (en cuanto a haber estado y ya no estar en la escuela), me hizo pensar en la posibilidad de una elaboración de carácter representacional en relación con ésta.

En las entrevistas a los jóvenes es posible identificar algunas marcas discursivas que nos hablan de *este cambio de perspectiva*: “me arrepiento”, “fue un error”, “después te das cuenta”, “ahora la veo (a la escuela) como antes no la veía”; haciendo referencia a lo

que ellos interpretan como las consecuencias de no haber terminado la secundaria. Este cambio de perspectiva sobre la escuela y específicamente su terminalidad, es atravesado por una reflexión sobre el paso del tiempo en sus vidas con esta situación educativa “inconclusa”:

*Joven G: (...) Yo cuando pude terminarlo lo desaproveché y ahora lo quiero terminar...antes que pase más tiempo.*

*E: ¿Y por qué que pase más tiempo?*

*J.G: Porque sí, por lo menos para decir que hice algo, que terminé el colegio por lo menos.*

(Entrevista realizada el 26/09/2018 a joven G).

*E: Si tuvieras que decir qué es la escuela, qué significa para ti, en una palabra. ¿Qué palabra elegirías?*

*Joven F: Terminar la secundaria sería todo, todo.*

*E: ¿Qué sería todo, por ejemplo?*

*J.F: Un sueño. Un sueño hecho realidad. El poder tener todo... una secundaria completa es todo. Te hace bien, sentís que tenés un estudio, que algo en la vida hiciste, supiste hacer, estudiar o algo. Sería todo.*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F).

Estas reflexiones se producen en una etapa vital particular de sus vidas, donde asocian la propia situación educativa con la realidad laboral y familiar en la que viven, deseando “recuperar” un tiempo que manifiestan como “desaprovechado”.

Se trata, en este sentido, de lo que podría entenderse como rasgos compartidos de un cambio actitudinal en relación con el objeto de representación. La *actitud* es un elemento constitutivo de la representación social, que refiere a la conformación de una orientación global en relación con el objeto de representación, una “toma de posición” o un “sentimiento primario general” respecto a él (Moscovici, 1979); considerando principalmente aspectos afectivos que orientan los comportamientos hacia este objeto. Cuando se tiene una actitud hacia un objeto, señala Moscovici, es porque ya se tiene una representación asociada a él. En este sentido, podríamos interpretar que aquí los jóvenes están expresando una nueva orientación hacia el objeto de la representación (la escuela): se valora de manera positiva una serie de aspectos (que se profundizarán en los siguientes apartados) y se explicita de manera reflexiva una intencionalidad por volver a la escuela de jóvenes y adultos.

A partir del análisis del material empírico relevado, se logró identificar que este cambio de perspectiva sobre la escuela se encuentra estrechamente vinculado no solo a un nuevo posicionamiento por parte de estos jóvenes en relación con la escuela (al ya no estar cursando en ella); sino también por el impacto de otras trayectorias vitales. Esto, posiblemente, está dando cuenta de un complejo entramado en el proceso de

conformación de la representación social estudiada y, con ello, en el proceso mismo de demanda por EDJA por parte de estos jóvenes.

En relación con la trayectoria laboral, como ya fue mencionado, la forma y el momento en que estos jóvenes comienzan a trabajar de manera asalariada es diverso. No obstante, en todos los casos comenzaron a trabajar mientras cursaban la escuela “común” o la de jóvenes y adultos, impactando en sus trayectorias escolares. En la actualidad la desocupación, el trabajo precario y la búsqueda de nuevos y mejores empleos, han motivado un cambio de perspectiva en relación con la escuela y su terminalidad:

*Joven G: (...) Dos años atrás estaba trabajando todavía, estaba bien. Trabajaba y no me importaba. Yo trabajaba y era la responsabilidad que tenía, y, bueno, mis hijas. Mi hija, porque era la más grande y la más chiquita no estaba. Y no pensaba en el colegio, estaba trabajando y pensaba en trabajar no más. Por eso, después cuando perdí el trabajo, ya no conseguía el trabajo y muchos me pedían el secundario, pensé que tenía que terminar el secundario.*

(Entrevista realizada el 26/09/2018 a joven G).

*Joven E: (...) Cuando sos chico como que ya ni te importa la escuela. Después cuando crecés ya te arrepentís y te das cuenta que perdiste el tiempo, entendés. Porque hoy en día ya estaría teniendo un título y estaría trabajando re bien, qué se yo.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

*Joven D: Lo que pasa es que vos después te das cuenta de que te sirve la escuela. Cuando la dejás, cuando pasan los años, ahí te das cuenta que “¿pa qué la dejé”?*

*E: Claro, pero en el momento no...*

*J.D: No, en el momento nada. En el momento pensás como un pendejo adolescente: “me voy a mi casa, que se vayan a la concha de tu madre si total me va a mantener mi mamá”. Después cuando pisás el pie, y decís: no, yo quiero tener mi casa, quiero tener esto, quiero tener lo otro. Y te vas a buscar laburo y te piden secundaria...” ¡Conchatumadre! decís, ¡por qué no la terminé!”*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

A su vez, para todos los casos la trayectoria familiar toma un nuevo rumbo al convertirse en padres/madre. El nuevo rol familiar refuerza también esta otra perspectiva, este nuevo modo de vincularse con la escuela y su terminalidad:

*E: Y esto que decías de tus hijos, ¿en qué sentido?*

*Joven F: En que ellos también... Por el tema de mis hijos... Si yo termino la secundaria ellos van a tener un ejemplo también de poder seguir, continuar estudiando, no pasar lo mismo... Eso.*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F)

*E: “A” y a ti ¿te gustaría volver a la escuela?*

*Joven A: (...) Y me gustaría terminar el secundario para poder... como dicen, conseguir un laburo digno. Y bueno, no solamente por el laburo, sino que para aprender bien y el día de mañana, cuando me llega a tocar... qué se yo, enseñarle a mis hijos...*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

*E: Lo que decías de darle un buen futuro a mis hijos, ¿a qué te refieres?*

*Joven B: A tener un título y ¿cómo lo puedo decir?... A tener un buen trabajo para que en el día de mañana ella (su hija) me diga “quiero estudiar tal cosa” y yo tenga de dónde sacar para que vaya a la universidad y esas cosas... mandarla.*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

En esta tesis, las trayectorias vitales antes descritas y los aspectos socioestructurales ya mencionados, forman parte de las condiciones de elaboración y de la representación misma de la escuela: desde y con esa realidad social este grupo se vincula, actúa y se comunica en torno a la escuela. Este contexto forma parte de las conversaciones cotidianas en sus distintos entornos, donde han vinculado a la escuela y su finalización con otras áreas vitales de sus vidas. De este modo, en estos fragmentos de entrevistas aparece la construcción de un relato reflexivo sobre la escuela y la propia situación escolar, marcado por la distinción de un “antes” y un “ahora”. Los jóvenes identifican explícitamente momentos recientes de sus biografías que los posiciona socialmente de una manera distinta, nueva, en relación con la escuela. Como padres/madre y laburantes de villa 15, estos jóvenes se ubican desde una nueva posición social, laboral, familiar que les permite tener una nueva perspectiva sobre la escuela; desde un lugar que contempla cierto interés, expectativa, valoración y motivación sobre ella. Se trata de una escuela que la “ven” como antes no se veía: “vos después te das cuenta que te sirve la escuela... cuando la dejás”.

Aquí resulta interesante destacar el carácter integrador que tiene la narración de las biografías educativas:

*la biografía tiene precisamente la propiedad de integrar en el proceso global de acumulación de la experiencia vivida los dominios de experiencia que los cortes institucionales y sociales separan y*

*especializan y (re)unirlos en una figura de sentido particular (...)*  
(Alheit y Dausien, 2008: 34).

Precisamente, en las entrevistas biográficas los jóvenes del grupo hacen esa integración de manera reflexiva, pensando en sus múltiples trayectorias, las consecuencias de éstas y la actual situación en la que se encuentran. Es en esta reflexión biográfica donde se van expresando aspectos compartidos que darían cuenta de esta representación social. De este modo, en la voz de los jóvenes se pueden identificar algunos *puntos de inflexión* en sus propias biografías educativas, donde una nueva condición de paternidad y desempleo o precariedad del empleo, conforma una nueva trama que impacta sobre el lugar desde donde se vinculan con la escuela. Para Llosa (2017), recuperando a Danzin, estos *puntos de inflexión* constituyen marcas objetivas y subjetivas que impactan profundamente en las vidas afectando a varias de sus trayectorias. A partir de ellas, señala Llosa, se conforman nuevos escenarios de vida cotidianos, se reorientan actividades y se producen significativos aprendizajes sociales. Los jóvenes entrevistados desarrollan sus reflexiones sobre la escuela trayendo consigo sus conclusiones, sus aprendizajes de vida y sus expectativas. En este proceso reflexivo mencionan las consecuencias de no haber terminado la secundaria, dando cuenta de aspectos importantes vinculados a sus necesidades educativas y su impacto en distintas áreas de sus vidas. Estos aspectos están, a su vez, íntimamente relacionados a sus motivaciones por volver a la escuela, como será desarrollado más adelante.

Justamente, aquí se identifica un posible eje de articulación teórica entre la teoría de las representaciones sociales y la perspectiva biográfica, a través de lo que son los *aprendizajes biográficos* (Alheit y Dausien, 2008). Como es desarrollado en el capítulo de marco teórico, estos aprendizajes son construidos a partir de la reelaboración, organización y vinculación de los saberes y experiencias de la biografía individual y su inscripción histórica (Alheit y Dausien, 2008; Delory-Momberger, 2014). Aquí resulta importante detenerse sobre la noción de *experiencia* y su papel en estos aprendizajes, identificando el carácter psicosocial de estos procesos al constituirse de una manera biográficamente personal y, a su vez, social. Como señalan las autoras, gran parte de estos recursos experienciales tienen un origen social y son transmitidos y apropiados socialmente a través de los comportamientos, la narración de saberes y de situaciones vividas por otros y por medio de las instituciones socializadoras (Delory-Momberger, 2014). A partir de estos procesos se va constituyendo una “reserva de saberes biográficos” que se aprenden de manera implícita, asimilando los distintos “componentes del mundo social” y que van constituyendo “esquemas” de experiencia y de acción que se encuentran disponibles para su evocación y actualización frente a las exigencias de la vida cotidiana. Considerando todo lo anterior, podríamos pensar que en estos aprendizajes biográficos (la revaloración de la escuela) no sólo podrían circular las representaciones sociales, sino que también estos aprendizajes pueden ir formando parte de la conformación de las mismas; más aún cuando se trata de vivencias y aprendizajes fundamentalmente comunes a un grupo social.

Por último, como parte de la construcción actitudinal de esta nueva perspectiva sobre la escuela, se identifica una afirmación sostenida por varios jóvenes del grupo que podría sintetizarse en que *terminar la escuela depende de uno*. Al explicar la propia situación educativa o la de otros conocidos, que tampoco han terminado la escuela ni la cursan actualmente; los jóvenes del grupo mencionan factores tales como: sus condiciones laborales, el tiempo disponible, la imposibilidad de poder cuidar a sus hijos y estudiar a la vez, entre otros (explicaciones que serán desarrolladas y analizadas más adelante). Sin embargo, junto a ello, se expresa y jerarquiza cierta centralidad en la voluntad individual por terminar la escuela como un factor desequilibrante, que tensiona fuertemente a los otros factores más vinculados a sus condiciones de vida. Esta reflexión sobre la escuela y su finalización resulta de especial interés, ya que los responsabiliza individualmente de su situación educativa:

*E: Bueno. ¿Y para tu futuro, qué piensas, cómo te ves... haciendo qué?*

*Joven F: A mí me gustaría estar estudiando... me gustaría terminar la escuela. Porque sería lo más lindo, un sueño casi cumplido (se ríe).*

*E: ¿Si? ¿Y de qué dependería?*

*J.F: Depende de uno, la voluntad de uno. Si vos tenés voluntad lo podés hacer. Y tiempo.*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F)

*E: Y para ti, ¿cómo sería esto de volver a estudiar, rendir los exámenes...?*

*Joven G: No, si me lo pongo en la cabeza y quiero hacerlo, lo voy hacer. Yo sé que me van a dar tarea. Como que yo me veo, me veo capacitado para terminar el colegio. No lo estoy haciendo porque yo no le pongo onda.*

(Entrevista realizada el 26/09/2018 a joven G).

*Joven A: ... Y hay jóvenes que dicen, bueno, para el año voy a ir, voy a terminar la secundaria, y después van y se anotan, y por ahí capaz que dejan, otros que siguen. Hay que meterle garra nomás.*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

Reconocer a la escuela como un lugar en donde *terminar depende de uno* (expresada tanto en relación con sí mismos como de manera generalizada hacia otros), invisibiliza la relación social de enseñanza-aprendizaje y otros factores externos al aula; volviendo la mirada sobre sí mismos, como únicos responsables de terminar la escuela. No obstante, al problematizar esta idea aparecen elementos vinculados a determinantes sociales, como el tiempo disponible para el estudio frente a otras ocupaciones familiares o laborales. Estos elementos cognitivos de la representación social (al ser conocimientos contruidos colectivamente sobre ella), son interpretados como parte de los discursos

que resuenan en un trasfondo comunicacional más amplio, donde es propagado el valor de la meritocracia como parte de un discurso de poder. Estos aspectos serán ampliados en el capítulo de conclusiones.

## **II. a. 2) Reconocimiento y valoración de la escuela, como lugar donde querer volver.**

En este apartado se analizará la construcción de un conocimiento cotidiano sobre la escuela de EDJA, que es compartido y elaborado por el grupo de jóvenes entrevistados. Estos conocimientos, que contienen información y también valoraciones sobre la escuela, forman parte del componente cognitivo de esta “cara” de la representación social, que hace referencia a *la escuela como un lugar donde querer volver*<sup>35</sup>. Se trata de la dimensión de la representación social vinculada a la información (Moscovici, 1976) que dispone este grupo sobre el objeto representado.

Antes de analizar estos conocimientos compartidos, es importante recordar que todos los entrevistados han cursado en la modalidad de jóvenes y adultos en diferentes oportunidades. En este sentido, es a partir de sus propias experiencias a lo largo del sistema escolar y fundamentalmente en el diálogo y reflexión entre sí y con sus entornos más cercanos, cómo han construido este conocimiento. En sus reflexiones aparecen menciones a vivencias, conversaciones y conclusiones extraídas a lo largo de sus vidas en y por fuera de la escuela.

A continuación, se presentarán las subcategorías o núcleos de sentido contenidos en este conocimiento compartido: *el reconocimiento de ofertas de EDJA para poder volver a la escuela; y la escuela como lugar donde se desarrollan aprendizajes importantes para la vida adulta.*

### *- El reconocimiento de ofertas de EDJA para poder volver a la escuela.*

Los jóvenes de este grupo social identifican ofertas de EDJA que reconocen como lugares donde les es posible terminar la secundaria. Es decir, hay una identificación de satisfactores frente a una necesidad educativa. En sus palabras aparecen distintas “fuentes” de esta información: personas cercanas (familiares, amigos, referentes institucionales) que trabajan, han cursado o cursan en estos establecimientos, e incluso la propia experiencia de haber transitado por estas ofertas de EDJA. Como se desarrollará en este análisis, no solo hay una descripción de estas ofertas de EDJA a partir de determinados conocimientos construidos sobre ella (“la escuela es...”), sino que también hay una valoración positiva de algunas de sus cualidades (en coherencia

---

<sup>35</sup> Hay otros conocimientos y valoraciones compartidas que forman parte de la otra “cara” de esta representación, que serán desarrollados más adelante.

con los aspectos actitudinales antes trabajados, referidos a un querer volver a la escuela).

Este reconocimiento de distintas ofertas de EDJA se corresponde con la variedad de ofertas educativas desplegadas en la Ciudad de Buenos Aires en general y en Villa 15 y su entorno en particular<sup>36</sup>. Como fue antes mencionado, a partir del relevamiento realizado a través de observaciones sistemáticas en Villa 15 y la búsqueda de fuentes secundarias, se identificó una oferta de EDJA diversa dirigida a los niveles primarios y secundarios; con distintos grados de formalización (Sirvent, et.al., 2010). Tal como lo señalan los propios jóvenes, estas ofertas de terminalidad escolar se encuentran desplegadas en centros comunitarios, clubes, capillas, etc., como así también en escuelas del sistema educativo “formal”. En este sentido, se observa una trama que articula distintos tipos de instituciones con programas y propuestas educativas dirigidas a esta población.

Si bien los entrevistados no hacen una clara distinción entre los tipos de ofertas de EDJA, en sus palabras es posible identificar tanto escuelas para cursar y terminar la secundaria, como así también otro tipo de instituciones donde se ofrecen propuestas con los mismos objetivos (como clubes o centros comunitarios, por ejemplo).

En relación con las escuelas de EDJA mencionadas por los jóvenes<sup>37</sup>, gran parte están ubicadas en zonas del sur de la Ciudad de Buenos Aires cercanas a Villa 15 (no en su interior), como Piedra Buena, Liniers y Flores, en donde funcionan CENS en turno noche:

*E: ¿Y sabes de otros lugares en donde podrías terminar la secundaria?*

*Joven B: Acá, no. Ah, si, me dijo... (señala a joven A)*

*Joven A: Yo sé que en el Centro Comunitario no había, no sé si ahora para el año habrá. Después, yo me acuerdo que ahí en la escuela a la noche está “Proyecto Alas” (en Liniers), algo así, que allí es para adultos también. Ahí sé que a la noche se puede terminar la secundaria. Después, algún otro, para adultos, no tengo la menor idea. (Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).*

*E: A, ¿y en el futuro, en relación a la educación?*

*Joven C: Tengo pensado ir a una escuela que, para mi gusto, está bien. Que son tres años de escuela. Es avanzada, en Liniers. Tengo pensado ir a esa escuela.*

*(Entrevista realizada el 22/04/2017 a joven C)*

---

<sup>36</sup> Entre ellas: Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS); Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES); Bachilleratos Populares; Programa Adultos 2000; Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT); Escuelas Primarias de Adultos; Centro Educativo de Nivel Primario; entre otros.

<sup>37</sup> Se ha decidido conservar el anonimato de las instituciones barriales, incluidas las ofertas escolares mencionadas por los jóvenes.

*Joven F: Por ejemplo, iría a la escuela que está en Piedra Buena. Es una buena escuela, muy recomendable.*

*E: Y ahí ¿tienen para poder volver a estudiar? Tienen así para que...*

*J.F: Si, secundaria nocturna, en turno tarde... En la tarde o en la noche...*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F)

Otras instituciones mencionadas, que ofrecen también propuestas de EDJA para terminar la secundaria, se ubican dentro de Villa 15 o en sus límites:

*E: (...) ¿intentaste alguna vez?*

*Joven E: Si, intenté hacer un acelerado.*

*E: A, ese ¿Cuál era el acelerado?*

*J.E: Uno que está acá, nuevo, por... ¿cómo es que se llama el CENS que está allá? (le pregunta a B)*

*Joven D: Es el Centro Comunitario.*

*J.E: Si.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

*E: ¿Pero esos lugares los saben porque fueron a averiguar...?*

*Joven A: Yo porque a mí me había hablado mi coordinadora, todo. Me habían dicho ahí, en el Centro Comunitario.*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

*E: Acá en el barrio, ¿Hay muchos lugares para terminar?*

*Joven G: Si hay, yo creo que distintos lugares hay: están los Centros Comunitarios, la Capilla San Cayetano, la Parroquia, acá, que es parte del barrio también.*

(Entrevista realizada el 26/09/2018 a joven G).

Algunos de los jóvenes también mencionan una oferta con modalidad a distancia, Adultos 2000 (ubicado en Mataderos), a partir de la experiencia educativa de familiares que la han cursado.

El reconocimiento de estos satisfactores de la necesidad educativa y de la posibilidad de dirigirse a ellos para volver a la escuela y terminar la secundaria, es un conocimiento construido que podría pensarse como facilitador para la realización de esta necesidad. Sobre este reconocimiento por parte del grupo de jóvenes, se pueden analizar algunas distinciones entre estas ofertas de EDJA; que van dando cuenta de algunas preferencias que posiblemente podrían influir en las decisiones, acercamientos o alejamientos a estas propuestas educativas. De este modo, los jóvenes podrían estar manifestando un reconocimiento y una preferencia hacia las ofertas de EDJA alojadas en

establecimientos tradicionalmente escolares. En cambio, las otras ofertas de EDJA alojadas en instituciones distintas a la escuela tradicional (como en centros comunitarios), son mencionadas por la mayoría como parte de las ofertas que transitaron pero que no necesariamente volverían. Estas preferencias podrían estar correspondiendo a ofertas educativas con un alto grado de formalización en su dimensión institucional (Sirvent, et.al., 2010): con objetivos específicos vinculados a terminar la escuela secundaria de jóvenes y adultos, con un espacio específico para ello, y un reconocimiento social ya establecido en cuanto a esta función.

A partir de sus propias experiencias, los jóvenes fundamentan esta preferencia señalando algunas características. En cuanto al espacio y su uso, las ofertas de EDJA alojadas en establecimientos tradicionalmente escolares son señaladas como de mayor comodidad, con un lugar diferenciado y adecuado en comparación con otras instituciones:

*Joven E: Si, intenté hacer un acelerado.*

*E: ¿Cuál era el acelerado?*

*J.E: Uno que está acá, nuevo, por... ¿cómo es que se llama el CENS que está allá? (le pregunta a B)*

*Joven D: El Centro Comunitario*

*J.E: Si. El FinES. Y nada, también fui... Pasa que también ahí es muy chico, viste... Como que también recién estaba empezando ahí la escuela esa, nueva, y tenía salones muy chiquitos, así como esto (y señala el espacio con las manos). No sé, no me gustó. Había como veinte, veinticinco personas ahí, y no entrábamos. Era muy chico, era. Y no te daban... así no te daban ganas de estudiar. Algunos nomás... La mayoría se va, otros se quedan.*

*E: ¿Por qué no te daban ganas?*

*J.E: Porque no tenés lugar. Si vos llegabas tarde, no sé, tenías que buscarte una silla o una mesa a un lado y ponerte a escribir, o sentado en el piso, qué se yo. No te dan ganas de estar estudiando así.*

*(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).*

*Joven C: El tema es que nunca me dijeron bien los horarios. Y sé que este (el Centro Comunitario) es un Jardín también. Si es en horario de jardín, no.*

*(Entrevista realizada el 22/04/2017 a joven C)*

Para algunos, la evaluación de estas ofertas vendría acompañada con una idea de lo qué es y no es una “escuela oficial”, tomando como modelo la escuela común:

*E: ¿Y por ejemplo es distinto el del Centro Comunitario que el de la escuela?*

*Joven E: Es lo mismo para mí. Solamente que aquella ya es una escuela oficial, ya es una escuela más grande. Los otros están empezando.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

Al mismo tiempo, como contrapunto, cabe destacar la reflexión de uno de los jóvenes en torno a lo cómodo que resultan espacios como el de un Centro Comunitario, donde habría una mayor “seguridad” vinculada a lazos de confianza construidos a partir de la participación en actividades de la institución:

*Joven F: Acá (en el Centro Comunitario) es un lugar tranquilo, que es cómodo, te sentís cómodo y puedes hacer las cosas. (...) Acá es seguro, sí. Ponele acá vos te vas... Allá si.. vos te vas a Mataderos y te olvidaste de una cosa y ya la perdiste. Y en la otra escuela también, se la lleva otro. Acá no, acá se queda. Por ahí te lo guardan hasta el otro día si es que aparecés. Y te lo dan, te dicen: “mirá te olvidaste esto”. Y te lo entregan, viste. No vas a andar diciendo: “Uy, la puta madre, perdí, ya fue, ya no tiene más reclamo”. Y acá no hace falta reclamarlo: directamente te lo entregan.*

*E: Claro, porque ya te conocen.*

*J.F: Claro, ya... O te preguntan, viste. Por más que no te conozcan, te dicen: “Mirá ¿vos estás estudiando ese día? ¿esto es tuyo o no?” Y te lo devuelven sin ningún inconveniente. Te dicen: “mirá, te olvidaste esto el otro día”. ¿viste? No hay problema de esas cosas. En cambio en las otras escuelas, sí. Te olvidaste de algo y ya fuiste, perdiste. No tiene más reclamo.*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F)

Probablemente este conocimiento, confianza y “seguridad” depositada en una institución como este Centro Comunitario, pueda ser una de las causas del por qué varios de los jóvenes del grupo se acercaron a él para terminar la escuela. Se trata de un Centro Comunitario que, además, da talleres para jóvenes; a los cuales muchos participaron previo a acercarse a cursar FinES.

Como fue expresado en los fragmentos anteriores, todas las ofertas de EDJA mencionadas por los jóvenes para volver y terminar la secundaria, son ofertas de cursada regular y presencial. Esto es explicitado por dos de los jóvenes, quienes valoraron positivamente el acompañamiento pedagógico presencial del/a docente:

*E: ¿Y para volver? Porque, por ejemplo, tu mamá contaba que adultos 2000 no es tan igual a volver a la escuela. O sea, no es lo mismo, hay algunos que no son todos los días, o que por ahí te dan el material y lo tienes que estudiar solo...*

*Joven A: La verdad, así a mí no me gustaría estudiar. No, que te den el material y que tengas que estudiar. A mí me gusta más que el profesor te explique, porque es otra cosa que te den un libro que tengas que leer...*

*Joven B: ¿Y si no entendés?*

*J.A: ¿Ves? Y si no entendés alguna cosa, si o si hay que tenerlo como para que te explique, te de una ayuda. Si no, directamente dejo el libro ahí y no lo...(sonríe).*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

En las entrevistas los jóvenes también expresan un reconocimiento de la escuela de adultos como un tipo de cursada “acelerada” y con mayor flexibilidad en comparación a la escuela “común”:

*Joven A: Lo bueno también es que hay colegios que te dan, cómo decir: dos años en un solo año. Eso también está bueno.*

*E: ¿Por?*

*J.A: Porque así recuperás bastante. Tampoco te quedas tan atrás (...) es una manera más de...como ponerse más al día con la secundaria. O para que quedes más bien al terminar.*

(Entrevista realizada 10/12/2016 a jóvenes A y B).

*Joven G: Ahora sí, ahora vos podés terminar el secundario de cualquier forma: lo pagás o vas y te anotás, y en dos años lo terminás... dos o tres años lo terminás completo. No tenés que pagar, capaz, lo hacés gratis. Se abrió muchas más puertas a la gente.*

(Entrevista realizada el 26/09/2018 a joven G).

Si bien hasta aquí hay una valoración positiva sobre la posibilidad de hacer en menos años el secundario en las ofertas de EDJA, también aparece en el grupo de jóvenes una sospecha sobre el aprendizaje y la valoración social del título en esta modalidad:

*E: ¿Y cómo te imaginas que son estos lugares para terminar la escuela? ¿Será igual que la escuela en la que fuiste o...?*

*Joven F: No, no es lo mismo. Acá por ejemplo, tenés 3 días a la semana de estudio. No sé cómo serán las tareas y todo eso, pero en una escuela normal tenés todos los días: vas avanzando más, aprendés más, entonces... De tres días a una semana entera, es mucha diferencia.*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F)

*Joven E: (...)Si, terminan, pero tampoco no sé si es el mismo título, ¿entendés?*

E: ¿Por?

J.E: Porque en sí no es lo mismo tener uno acelerado, que tener un título que terminaste bien y nunca repetiste. No es casi lo mismo. Viste que a veces cuando vos conseguís un trabajo te piden el título y te piden el analítico. Bueno, ellos se dan cuenta porque en el analítico los años que repetiste, los años que dejaste, las materias que dejaste. Se dan cuenta que... ahí te tira todo lo que vos hiciste en los años de escuela. Se dan cuenta que si vos fuiste un vago, que te llevaste todas las materias, que repetiste... no es lo mismo que uno que lleva un secundario todo parejito, todo perfecto...

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

Finalmente, al pensar la escuela de adultos transitada, la mayoría de los jóvenes la reconocen como una escuela “más tranquila” en comparación a la escuela “común”, asociando la primera a un clima de menor agresión, distracción y de mayor dedicación al estudio:

Joven C: (...) Pero aun así, en la escuela que yo fui, es mucho más tranquila que la primaria y secundaria juvenil... La escuela nocturna es diez veces más tranquila. Está bien, se fuman su droga, que esto que lo otro, pero no faltan mucho el respeto. Creo que esa es una de las ventajas que tiene ser ya una escuela de adultos.

(Entrevista realizada el 22/04/2017 a joven C)

Joven B: Acá (la escuela de adultos) en positivo es que vendrían a estudiar, no que quieren ir a molestar. Quieren ser alguien, quieren tener un título. Para mí sería eso. Irían a estudiar, a escuchar y aprender nada más.

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

E: ¿Y eso que me comentabas de las peleas, de los retos... pasará también así en las escuelas de adultos?

Joven F: No, acá es mucho más tranquilo.

E: ¿Y por qué será así?

J.F: Depende del ... por ahí en la escuela uno te quiere probar a ver si por ahí te toman como amigo o no... o por ahí te tiene envidia o bronca y comienza la pelea. En cambio acá no (en la escuela de adultos), venís estudiás, conversás, hacés amigos y nada más. Hay mucha diferencia.

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F)

En síntesis, se comprende que junto a un reconocimiento y valoración de la posibilidad de hacer la secundaria de manera “acelerada” en la escuela de adultos (con

identificación de algunas ofertas concretas que se encuentran a su alcance); también hay en el grupo de jóvenes cierta preferencia por espacios de enseñanza y aprendizaje con un alto grado de formalización en lo institucional y en la dimensión de enseñanza-aprendizaje, donde pueda haber un acompañamiento pedagógico presencial y donde puedan garantizarse condiciones para el aprendizaje. A su vez, haciendo el ejercicio comparativo a la luz de sus propias biografías educativas, las escuelas “comunes” son reconocidas como “más conflictivas” que las de EDJA.

Estos son aspectos importantes que dan cuenta de la información con la cual “operan” estos jóvenes para orientarse en la búsqueda y elección de satisfactores para la realización de la necesidad educativa. Se trata de parte del conocimiento que han construido sobre la escuela de EDJA (seleccionando y expresando algunos de sus aspectos), el cual forma parte de la representación social de este grupo.

*- La escuela como lugar donde se desarrollan aprendizajes importantes para la vida adulta.*

En este apartado “la escuela” es tratada en términos generales como institución social, de manera indiferenciada entre “común” o de EDJA. Bajo esta consideración, el grupo de jóvenes manifiesta una especial valoración hacia la escuela al mencionarla como una etapa “necesaria”, “principal”, “básica”, para luego desarrollarse en la vida adulta:

*Joven D: La escuela es lo básico de la vida. Lo más básico. Después, bueno... después viene lo que viene: después viene el trabajo, los hijos, todo. Pero lo primero y principal, está la escuela, el jardín... Todo eso viene primero. Son como etapas de la vida que todo el mundo debe ir.*  
(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

Esta valoración podría analizarse en términos de una reflexión sobre la importancia de la Educación Inicial (entendida desde la educación permanente) conceptualizada por autores como Bélanger (2013) y Sirvent, et.al, (2011), en términos de aprendizajes fundamentales para seguir aprendiendo y desarrollándose a lo largo de la vida. Estos aprendizajes escolares fundamentales para la vida adulta, considerados por este grupo de jóvenes, se podrían agrupar de la siguiente manera:

*a) Aprendizajes fundamentales para vivir en sociedad:*

Aprendizajes vinculados a la lectoescritura:

*Joven E: Si, es lo primordial (la escuela).*

*Joven D: Es lo primordial.*

*J.E: Si no, no podés avanzar.*

*J.D: Si no el día de mañana qué hacés: no sabés leer, no sabés escribir.... Lo van a cagar en la cara. Es lo mismo que nada. Hay que aprender, hay que aprender a saber.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

*Joven G: ... te enseñan un montón de cosas en el colegio. Yo aprendí un montón de cosas, hasta lo de la fotosíntesis me sé (y sonríe); del colegio me lo acuerdo todavía, te lo enseñan en la primaria. Un montón de cosas te enseñan. O sea, leer ya lo aprendí en el colegio, escribir. Gente que no terminó no sabe. Tengo mi tía que tiene casi treinta años y hace un año que aprendió a leer, no sabía escribir, no sabía armar las palabras, una oración (lo dice cambiando de tono).*

*E: ¿Y qué te parece eso?*

*J.G: Nada, me parece... me cago de risa. Pero me cago de risa porque yo lo puedo hacer, yo terminé, pero no me gusta. Pero yo lo veo y digo, bueno, por lo menos se leer. El que no sabe leer, ¿Qué mierda hace? ¿Cómo anda en la vida si no sabe leer?: tenés un cartel en frente, tenés un pozo y te caés (sonríe). ¡Claro!*

(Entrevista realizada el 26/09/2018 a joven G).

Aprendizajes vinculados a la historia, valorados porque permiten la comprensión del presente:

*E: (...) y con esto que decías de por qué tiene que haber escuela, que por ahí dicen algunos de los chicos. Para ti ¿tiene que haber escuela?*

*Joven C: Si.*

*E: ¿Por?*

*J.C: Porque siendo sincero, la escuela a veces te enseña del pasado. De los errores del pasado, como de los proyectos que también hubo en el pasado y que se pueden ver muy bien en el presente. Pero cosas que uno como padre, no enseñaría. (...) Si uno no fuera al colegio, creo que no sabrías nada del pasado y seguiríamos siendo cavernícolas, digo yo. Capaz que no, pero no tendríamos la misma mentalidad que tenemos cada uno.*

(Entrevista realizada el 22/04/2017 a joven C)

b) Aprendizajes para tener trabajos “buenos” o “dignos”, vinculados al inglés, computación y matemáticas:

*Joven E: (...) Excel, te enseñaban a hacer Word (en la escuela técnica)... no me acuerdo cómo se llamaban, habían otras más. Eso si que te sirve porque es como contabilidad. Excel es contabilidad, más o menos. Tenés que saber las... (...) O sea vos tenés que saber los...*

*cómo sumar, restar... No sé como se dice. ¿viste que siempre vos ponías en un cuadradito?*

*E: ¿las fórmulas?*

*J.E: Las fórmulas esas. Poner las fórmulas. Eso te sirve un montón. En algunos laburos te piden. Porque si vos tenés que trabajar, ponele en una oficina, y vos tenés que ver los productos que entran y salen, tenés que pasar todo a un... tenés que hacer todos los porcentajes que entran y salen, las ganancias, todo eso. Eso si sirve.*

*(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).*

*Joven A: Bueno, matemáticas a mí no me gusta pero en realidad me serviría mucho. Tendría que ponerle ganas más a la matemática porque es lo que más te piden en un buen trabajo, es que sepas de matemáticas. Matemática, computación e inglés. Son las 3 cosas más básicas que se necesitan para un buen laburo. Y la verdad es que no sé ninguna de las 3.*

*(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).*

c) También se identificó la valoración de aprendizajes escolares vinculados al *comportamiento*: “hablar bien”, “el respeto”, “la presencia”:

*E: ¿Y si tuvieran que decir qué es la escuela, qué significa para ustedes? ¿Si tuvieran que usar una palabra para definir la escuela, qué palabra elegirían?*

*Joven D: Aprender.*

*Joven E: Si, aprendizaje.*

*E: ¿Aprendizaje?*

*J.D: Aprendizaje.*

*E: ¿Por qué?*

*J.D: Porque es a donde vas a aprender. Es donde te enseñan. Aparte de que te enseñan a leer y a escribir, te enseñan el respeto, te enseñan cosas también en la vida, para que vayas caminando.*

*E: ¿Tú lo compartes?*

*J.E: Si...*

*J.D: Es verdad eso, boludo. Porque vos tirás un puteo en la escuela y te cagan a pedo, no podés. Te enseñan la educación también.*

*J.E: No, si, aparte si vos tenés que ir a dar una presentación a un trabajo, tenés que hablar bien, qué se yo, entendés.*

*E: Si, y ahí te lo enseñan...*

*J.E: Si, osea, la presencia es lo que más vale a veces. Ir bien presentado.*

*(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).*

d) Aprendizajes vinculados a *la participación política*:

*Joven G: O sea, yo llegué a segundo año y hay muchas cosas, capaz, que no sé, que uno que terminó el secundario. Mi hermanito que ya terminó debe saber un montón de cosas... está metido en la política, todo, no sé qué está estudiando. (...)*

*E: Y decías que tu hermano estaba en una organización política...*

*J.G: Si, en una Unidad Básica.*

*E: Ah, ¿y tú participas ahí también?*

*J.G: No, yo no. Yo no... yo lo saco a patadas. Si, no... viene y me habla, me dice un montón de cosas (hace gesto con la mano). (...) Porque viene y habla, y habla... Bueno eso es lo que tenemos de diferente también, que él terminó el colegio y puede hablar todo eso que sabe. Yo no sé nada de eso. Él está estudiando ahora.*

(Entrevista realizada el 26/09/2018 a joven G).

A su vez, se pudo encontrar menciones en varias entrevistas donde parece identificarse y compartirse un valor social hacia la escuela, en donde resuena la adopción de significados más generales que circulan en el contexto comunicativo:

*Joven E: Si, todo el mundo necesita la escuela. Porque si ninguno haría la escuela, el país no crecería. ¿Te imaginás todos burros y ninguna escuela? Un caos sería.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

*Joven F: una secundaria completa es todo. Te hace bien, sentís que tenés un estudio, que algo en la vida hiciste, supiste hacer, estudiar o algo. Sería todo.*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F)

En este sentido, identifican en la escuela un lugar donde se enseñan conocimientos con un alto valor social para quienes la transitan y la finalizan. Algunos de estos aprendizajes forman parte de las motivaciones para querer volver a la escuela, como se verá más adelante.

A partir de la teoría de las representaciones sociales, podríamos pensar los elementos señalados en este apartado como parte del conocimiento construido por este grupo de jóvenes en relación con su objeto de representación (la escuela). En este proceso, donde se puede inferir mecanismos de selección y descontextualización de elementos referidos a la escuela (proceso de objetivación de la representación social), se ha ido construyendo una imagen con significados que pasan a considerarse como parte de la realidad, facilitando la comunicación cotidiana para quienes comparten esta representación (Doise, 1991) y volviéndola un instrumento para orientar la acción y las

interacciones sociales (Moscovici, 1979). Estos aspectos se entran con otras imágenes y conocimientos construidos sobre la escuela que estarán presentes en los siguientes apartados.

### **II. a. 3) *Motivos para querer volver a la escuela de adultos.***

Como un tercer aspecto a considerar de esta “cara” de la categoría central de **la escuela no correspondida**, referida a *la escuela como lugar donde querer volver*, se identifica en este grupo de jóvenes la construcción de motivos desde los cuales reafirman y argumentan esta disposición actitudinal.

Para analizar estos motivos vinculados a la acción, se recupera la distinción teórica realizada por Schutz (Meccia, 2006) entre “motivos para” y los “motivos porque”, desarrollados en el capítulo de marco teórico. Es importante reafirmar que para Schutz los “proyectos de los actos” están basados en el conocimiento del sentido común, en el “conocimiento a mano” y el acervo disponible en el momento de dicha proyección. En este apartado se abordará el primer tipo de “motivos para”, relacionados con la disposición actitudinal de querer volver a la escuela, proyectándose a una acción futura que prevé cambios significativos como consecuencia. En estos motivos, se ponen en juego los conocimientos construidos en torno a la escuela antes señalados.

Dentro del grupo de jóvenes se identifican distintos “motivos para” querer volver a la escuela de adultos y terminar el secundario: *para realizar una necesidad de subsistencia; para realizar una necesidad de autovaloración y para ayudar a los hijos*. Como fue señalado en el marco teórico, desde una perspectiva integral y sistémica, todas las necesidades humanas son entendidas como igualmente importantes para la realización plena de la vida, siendo interdependientes entre sí (Max Neef, 2013). A su vez, las necesidades contienen una doble condición existencial: al tiempo que expresan carencias, una “falta de algo”; también pueden ser potencialidad al motivar, comprometer y movilizar a las personas para su realización. Las “motivaciones para” que aquí se identifican, pueden ser leídas desde esta perspectiva en relación con las necesidades educativas.

*-Querer volver a la escuela de adultos para realizar una necesidad de subsistencia.*

Esta motivación cobra un mayor sentido al tomar en cuenta las trayectorias laborales de los jóvenes de este grupo y su trama con las demás trayectorias vitales: empleos informales, de poca calificación, inestables y precarizados en términos de derechos y condiciones de trabajo. Todos los jóvenes de este grupo, además, comenzaron a trabajar mientras cursaban la escuela “común” o la de jóvenes y adultos, impactando de algún modo en sus trayectorias escolares. A su vez, salvo en un caso, la paternidad/maternidad impactó en la necesidad de mejorar sus condiciones de subsistencia a través del empleo.

Recuperando sus propias experiencias y la de conocidos, este grupo de jóvenes vincula la situación laboral que viven con la situación escolar de secundaria incompleta: explican en gran parte el tipo de trabajo que tienen a partir de su situación escolar y, al tiempo, depositan la esperanza de conseguir mejor empleo en la posibilidad de terminar la secundaria:

*E: “A” y a ti ¿te gustaría volver a la escuela?*

*Joven A: Eehh... estoy en duda todavía. La verdad, tendría que terminar porque el laburo que tengo, que es de delivery, el salario es mínimo y no llego. Con lo que cobro no me alcanza directamente. Y me gustaría terminar el secundario para poder... como dicen, conseguir un laburo digno.*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

*Joven D: hoy en día sin el secundario no te encontrás un buen laburo. Tuve la oportunidad de poder entrar a trabajar a un lugar lindo, un lugar bueno, y me pedían secundario. Es por eso que ahora quiero terminar el secundario.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

Incluso, reflexionando sobre sus propias trayectorias escolares y laborales, algunos entrevistados ven la necesidad de que sus hijos logren terminar la escuela para que puedan acceder a buenos trabajos y, con ello, lograr un “mejor futuro”:

*E: ¿Por qué te gustaría que terminen? (la escuela, sus hijos)*

*Joven F: Porque el tema es que yo pasé una cosa que no me gustaría que ellos pasen. Y estando con todos los estudios, ellos van a tener un buen futuro, buenos trabajos. Van a tener otra formalidad, que yo no la tengo.*

*E: ¿Y que sería un buen futuro para tus hijos? ¿Cómo te lo imaginas que sería?*

*J.F: Teniendo sus cosas... No sufriendo tanto, trabajando poco y no matarse por un trabajo.*

*E: ¿Y tú crees que terminando la escuela se puede hacer?*

*J.F: Si, se puede. Terminando la secundaria, terminando toda la escuela, se puede.*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F).

Profundizando en este sentido, el grupo de jóvenes hace referencia a distintos aspectos de la escuela y a terminar la secundaria, que son considerados aspectos ventajosos o facilitadores para la búsqueda de mejores empleos.

Entre estos aspectos, se destaca el valor de *tener el título secundario* como condición para acceder a un buen empleo:

*Joven B: Yo me cansé. Cuando me vine a quedar los primeros meses acá a Buenos Aires, me fui con él (su hijo) a buscar trabajo. Porque quería trabajar. Y no... no podía conseguir porque te pedían currículum y experiencia...y cosas de la escuela, digamos...*

*Joven A: Secundario completo.*

*J.B: sí.*

*J.A: ... o por lo menos un papel que diga que estás cursando. Y bueno, sobre todo de la experiencia...*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

*Joven G: ...ahora tengo ganas de terminar el colegio. Te facilita el trabajo...*

*E: ¿En qué sentido te facilita el trabajo?*

*J.G: Porque sí, estás... Porque te piden en el currículum...Ahora yo estoy viendo y te piden sí o sí el secundario, muchos. Te piden sí o sí analítico. Si o sí te piden eso la mayoría de los trabajos ahora.*

(Entrevista realizada el 26/09/2018 a joven G).

*Joven E: Básicamente... Si vos querés un trabajo, necesitás si o si el secundario y todo eso. Es un título que a vos te sirve para toda la vida.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

Incluso, se identifican situaciones en donde son los empleadores de sus actuales trabajos quienes exigen el terminar la secundaria como condición para la continuidad laboral:

*Joven F: (...) también me dijeron: vos tenés que aprender, terminar la escuela, porque si no...*

*E: ¿Quién te dijo?*

*J.F: En el trabajo (se ríe). Obligación del trabajo. Pregunté más que todo para retomar, por necesidad. Pero al final no lo hice.*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F).

Por otra parte, este grupo de jóvenes también expresa algunos *aprendizajes escolares* como otro aspecto requerido en los empleos. Aquí hacen referencia a los aprendizajes escolares que se analizaron en el apartado anterior, referidos a las matemáticas, la escritura, lectura, inglés y computación.

También se identifican aprendizajes escolares vinculados a ciertos *comportamientos* esperables para trabajar:

*Joven E: No, si, aparte si vos tenés que ir a dar una presentación a un trabajo, tenés que hablar bien, qué se yo, entendés.*

*E: Si, y ahí te lo enseñan...*

*J.E: Si, o sea, la presencia es lo que más vale a veces. Ir bien presentado. La escuela es lo mejor que hay porque la escuela es lo que todo el mundo necesita.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

Resulta interesante que la motivación de terminar la escuela para acceder a un mejor empleo, no se restringe solo a la obtención de credenciales. También hay un reconocimiento a algunos saberes y habilidades que se aprenden en la escuela y resultan necesarios o valorados en el trabajo.

Considerando estas motivaciones, se podría identificar en este grupo de jóvenes una idea “instrumental” que relaciona directamente la situación escolar con la situación laboral: se produce un sentido que vincula el terminar la escuela secundaria con la posibilidad de conseguir un mejor empleo; el cual consideran necesario frente a sus actuales condiciones de vida. Para ellos, esta formulación opera como una motivación recurrente al momento de afirmar que la escuela es un lugar donde se quisiera volver. Como afirman en sus relatos, en sus propias trayectorias laborales han vivenciado la necesidad del secundario completo como condición de acceso a un mejor empleo. A su vez, aparecen los discursos de conocidos, vecinos, y del propio gobierno reafirmando esta idea.

Es pertinente considerar aquí que hay investigaciones educativas que han verificado la correlación del nivel educativo alcanzado con el acceso al empleo. Ya para mediados de la década del '90, en un estudio específico con jóvenes de la Provincia de Buenos Aires, Jacinto (1996) coincidía en señalar a la secundaria incompleta como una de las características de los grupos de jóvenes más desfavorecidos socialmente para el acceso al empleo. Por su parte, analizando la población económicamente activa, Riquelme (2010) ha identificado que se ha producido una expulsión de los menos educados del mercado laboral, al mismo tiempo que se ve una tendencia a la elevación del nivel educativo formal de los trabajadores. De aquí que se ha considerado que el grupo de trabajadores en riesgo laboral debe incluir también a aquellos con secundario incompleto e incluso superior incompleto. Se trata, de acuerdo con Riquelme, de la doble exclusión educativa y laboral que experimentan amplios sectores de trabajadores con bajo nivel educativo.

*- Querer volver a la escuela de adultos para realizar una necesidad de autovaloración.*

Otra “motivación para” querer volver a la escuela, expresada por este grupo de jóvenes, es buscar la satisfacción de poder demostrar (a sí mismos y a los demás) que “algo en la vida hiciste”:

Joven G: (...) Yo cuando pude terminarlo lo desaproveché y ahora lo quiero terminar... antes que pase más tiempo.

E: ¿Y por qué que pase más tiempo?

J.G: Porque sí, por lo menos para decir que hice algo, que terminé el colegio por lo menos. (...) Porque tengo mucho pariente que no terminaron el colegio, mi mamá no pudo... También lo quiero terminar porque yo le dije a mi mamá, me acuerdo, que le dije que por lo menos iba a terminar el secundario.

(Entrevista realizada el 26/09/2018 a joven G).

Joven F: Terminar la secundaria sería todo, todo.

E: ¿Qué sería todo, por ejemplo?

J.F: Un sueño. Un sueño hecho realidad. El poder tener todo... una secundaria completa es todo. Te hace bien, sentís que tenés un estudio, que algo en la vida hiciste, supiste hacer, estudiar o algo. Sería todo.

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F).

Esta motivación por finalizar la escuela y realizar así un logro personal, está estrechamente vinculada a una *imagen de sí mismo que quisieran cambiar*, donde se pone en juego cómo son vistos por los demás. Se trata de una imagen de sí mismos devaluada y opuesta a la que se imaginan que tendrían si tuvieran la secundaria completa:

Joven E: Y si, vos si tenés un título es mucha ventaja, o sea...

Joven D: Si que tenés ventaja. Si no vas a la escuela no...

J.E: Te ven de otra forma, te ven que sos estudioso, que sos educado. Si no tenés el título te van a decir vago, toda la vida te van a decir vago, que no hacés nada.

J.D: Pienso igual.

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

E: ... me decías que tenías ganas de volver y me dijiste que querías terminar la secundaria. ¿Por qué la quieres terminar?

J.C: Para tener, aunque sea, un poquito más de estudio. Porque, aunque suene un poquito vergonzoso lo que voy a decir... siendo el campeón (de boxeo), y teniendo sólo la primaria, me suena como muy vago. Entonces, por lo menos quiero tener la secundaria y además estudiar otros idiomas.

(Entrevista realizada el 22/04/2017 a joven C).

*Joven G: Tengo mi hermano que ya tiene 18, 20 años y ya va a terminar...18, 19 tiene, y ya va a terminar el secundario. Yo tengo 22 y todavía no lo terminé. Como que me da vergüenza también (y sonríe).*  
(Entrevista realizada el 26/09/2018 a joven G).

Aquí se expresan “etiquetas” como el “ser vago” y emociones como “la vergüenza”, que forman parte de una imagen de sí mismo devaluada en relación con la escuela. Más adelante, al momento de trabajar sobre los motivos del por qué dejar la escuela, entre los cuales se encuentra el “*alejarse por hacerse vago*”, se profundizará en estos aspectos. No obstante, se considera importante introducir desde ya una conceptualización que nos permite pensar las construcciones identitarias en el marco de los procesos de conformación de las representaciones sociales. En su tesis doctoral, Llosa (2010) define a la “imagen de sí mismo” como “la imagen o representación que cada individuo tiene acerca de los diferentes aspectos de sí y que hacen a su identidad” (Llosa, 2010: p.97). Trayendo la tradición teórica de Mead (1972), Llosa recupera el sentido de “sí mismo” en su carácter reflexivo y social, donde el sujeto se vuelve objeto de su propia reflexión a partir de la interacción social y el aprendizaje que implica la reacción de los demás ante él. En este sentido, se reafirma el carácter psicosocial de la identidad social y la “imagen de sí mismo”, incluso cuando aparentemente se refiere a una individualidad. De aquí que estos procesos identitarios se encuentran estrechamente vinculados a la interacción y las múltiples relaciones sociales que establecemos con los demás en un contexto sociohistórico específico y en articulación con procesos institucionales, políticos y culturales (Llosa, 2010). Se trata de aspectos identitarios del sujeto y el grupo, que se van conformando en relación al objeto representado.

De este modo, desde esta *nueva perspectiva sobre la escuela* (antes descrita), este grupo de jóvenes identifica en la escuela (como institución social) un lugar donde se produce un alto valor social para quienes la transitan y la finalizan; en contraposición a cómo hoy se perciben y creen ser percibidos socialmente. De aquí que su finalización constituye un desafío, un logro “personal” a poder alcanzar, contribuyendo a la realización de la necesidad de autovaloración.

*-Querer volver a la escuela de adultos para ayudar a los hijos.*

Finalmente, en el grupo se señala la importancia de volver a la escuela de adultos y terminar la secundaria, pensando en sus hijos. En este sentido, se identifican tres motivaciones que se fundamentan en la condición de ser padres/madre:

Querer volver a la escuela de adultos *para poder aprender y luego enseñar a los hijos*:

*Joven A: (...) Y me gustaría terminar el secundario para poder... como dicen, conseguir un laburo digno. Y bueno, no solamente por el laburo, sino que para aprender bien y el día de mañana, cuando me llega a tocar... qué se yo, enseñarle a mis hijos...*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

*Joven B: (en la escuela) te enseñan cosas que no sabías, cosas que quedan para ahora, que puedes enseñarles a tus hijos.*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

Querer volver a la escuela de adultos para terminarla y *dar el ejemplo* a los hijos:

*E: Y esto que decías de tus hijos, ¿en qué sentido?*

*Joven F: En que ellos también... Por el tema de mis hijos... Si yo termino la secundaria ellos van a tener un ejemplo también de poder seguir, continuar estudiando, no pasar lo mismo... Eso.*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F)

Querer volver a la escuela de adultos y terminar la secundaria *para dar un mejor futuro a los hijos*:

*E: ¿Y por qué te gustaría retomar? (la escuela)*

*Joven F: Más que todo para terminar la escuela y poder trabajar bien, tener un buen trabajo. Y que los chicos tengan un futuro por delante.*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F)

*E: Lo que decías de darle un buen futuro a mis hijos, ¿a qué te refieres?*

*Joven B: A tener un título y ¿cómo lo puedo decir?... A tener un buen trabajo para que en el día de mañana ella me diga “quiero estudiar tal cosa” y yo tenga de dónde sacar para que vaya a la universidad y esas cosas... mandarla.*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

En síntesis, esta primera subcategoría de la categoría central **la escuela no correspondida**, hace referencia a *la escuela como un lugar donde querer volver*, buscando condensar un conjunto de elementos representacionales compartidos que podrían constituir una primera “cara” de la representación social de la escuela. Refiere a la articulación de: 1) un componente actitudinal sostenido por la construcción de una nueva perspectiva sobre la escuela, posible de comprender por el impacto de las

trayectorias vitales en el desarrollo de una valoración positiva sobre la escuela y su terminalidad; 2) la construcción de un conocimiento específico en relación con la escuela (común y de EDJA) en donde se identifican distintos satisfactores frente a la necesidad educativa de terminar la secundaria, al tiempo que se expresa un reconocimiento y valoración de aprendizajes escolares considerados importantes para la vida; 3) y finalmente la construcción de diversos motivos para querer volver a la escuela de adultos (para realizar una necesidad de subsistencia y de autovaloración, como así también para ayudar a los hijos).

## II. b. La escuela como lugar para otros.

En la otra “cara” (b) de la representación social sobre la escuela, en tanto **escuela no correspondida**, aparece *la escuela como lugar para otros*. El proceso analítico de abstracción e integración sucesiva ha permitido elaborar esta segunda subcategoría, que también condensa un conjunto de elementos representacionales compartidos. Expresa el pensar la escuela y pensarse en ella (fundamentalmente en la escuela “común” pero también en la de EDJA), como un lugar que no fue ni es para ellos (los jóvenes del grupo), sino para otros. Uno de los jóvenes lo manifiesta de manera clara al recordar cómo se sentía en la escuela “común” poco antes de alejarse de ella, sintiendo que estaba ocupando un lugar destinado a otra persona:

*Joven F: (...) pero más que todo (la escuela) es una pérdida de tiempo para mí. Porque yo que no... particularmente a mí, ¿no?... Nunca me gustó la escuela, y sentir que estás ocupando el lugar de otra persona... Entonces no... Directamente iba, ocupaba el lugar, calentaba la silla, hacía lo que quería y bueno...*

*(...)*

*E: ¿Y por qué no te gustaba estudiar?*

*J.F: Me parecía que ocupaba el lugar de otra persona, más que todo. Como más me gusta el trabajo, no me llama la atención la escuela.*

*(...) Ahora veo a los pibes que salen de la escuela... ¡Qué ganas de estudiar! Antes era: estoy ocupando lugar en una silla de alguien que necesita, que quiera aprender y no puede.*

*E: Y ¿por qué dices eso? Me lo comentaste, pero ¿quién no podría estar y tú estás ocupando su lugar?*

*J.F: Por ejemplo, hay chicos que tienen la necesidad de estar dentro de una escuela y aprender y la madre no puede darle ese estudio, por un tema de pobreza, bajos recursos, al no poder comprarle un lápiz, un cuaderno... en ese sentido.*

*E: Claro, y tu ...*

*J.F: Y yo que no quiero estudiar, le estoy ocupando un lugar por no querer estudiar nada más. Y el que quiere y no puede... en ese sentido.*

*(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F)*

La idea de “sentir que estás ocupando el lugar de otra persona” en la escuela, es insistente por parte de este joven en cuanto a que es una idea que formula, la argumenta y la reitera. Pero también es interesante notar su persistencia en términos temporales. Habla en pasado y en presente. También resulta interesante reflexionar en torno a que es “otro” el que necesita ir a la escuela y no puede. Aparece el reconocimiento de una necesidad educativa para otro y pareciera menos clara esta necesidad para sí mismo. Esto se relativiza o tensiona de alguna manera con las motivaciones planteadas por este joven y el grupo para querer volver a la escuela (como fue presentado anteriormente),

donde aparece simultáneamente una necesidad educativa propia vinculada a la escolarización y a otras necesidades.

A su vez, el hecho de pensar en “lugares” o cupos en la escuela, podría estar dotando de sentido y justificación a la propia exclusión escolar de este joven y el grupo. En este sentido, la construcción de *la escuela como lugar para otros* se vuelve compatible con una representación implícita, latente y no dicha en este grupo de jóvenes: no aparece discursivamente la idea del derecho a la educación ni la autopercepción como sujetos de este derecho. Este aspecto se trabajará con mayor detenimiento en el capítulo de conclusiones.

La escuela vista como ajena (“para otros, no para mí”) también es expresada por otros jóvenes del grupo al considerar el terminar la escuela (de EDJA) como un “imposible” o un “milagro”, enfatizando la relación conflictiva entre la escolaridad y sus vidas:

*E: ...qué significaría para ti tener el título?*

*Joven C: De que lo hice. De que seguí lo que era imposible para mí.*

*E: ¿Por qué imposible?*

*J.C: Imposible porque siempre... No sé si es que la vida no quiere que yo vaya a la secundaria.*

(Entrevista realizada el 22/04/2017 a joven C)

Los jóvenes del grupo suelen comparar sus trayectorias con las de sus compañeros y entorno cercano. Entre ellos, identifican a ciertos “otros” a quienes la escuela les resultó más accesible, con un tránsito más continuo, incluso mereciendo (más que ellos) estar en la escuela. Aparece una representación que viene a tensionar una idea de universalidad escolar, poniendo de manifiesto mecanismos de selección y exclusión que forman parte de las biografías educativas de los jóvenes de este grupo y que fueron constituyendo un aprendizaje biográfico con rasgos compartidos.

En esta distinción respecto a un “otro”, podríamos pensar que se produce un proceso de reafirmación identitaria al interior del propio grupo. Es interesante observar que en oposición a estos “otros”, se incluye de alguna manera al entorno cercano, en el cual se identifica una situación escolar similar a la propia. En este sentido, se ha identificado que la escuela también ha sido “un lugar difícil de estar” para quienes conforman el entorno familiar; el entorno de amigos y ex compañeros de curso; el entorno vecinal y laboral del grupo de jóvenes.

Esta visión que vincula a la escuela (común y de EDJA) para otros y no para ellos mismos, fue también expresada por un referente barrial que ha trabajado por más de 25 años con jóvenes de villa 15 en un Centro Comunitario. En una entrevista realizada el año 2016, este referente barrial decía:

*(...) la escuela en estos chicos no se ve como posibilidad de algo. La escuela está solo en el imaginario de los intelectuales.*

(Entrevista realizada el 24/06/2016 a referente de Centro Comunitario barrial).

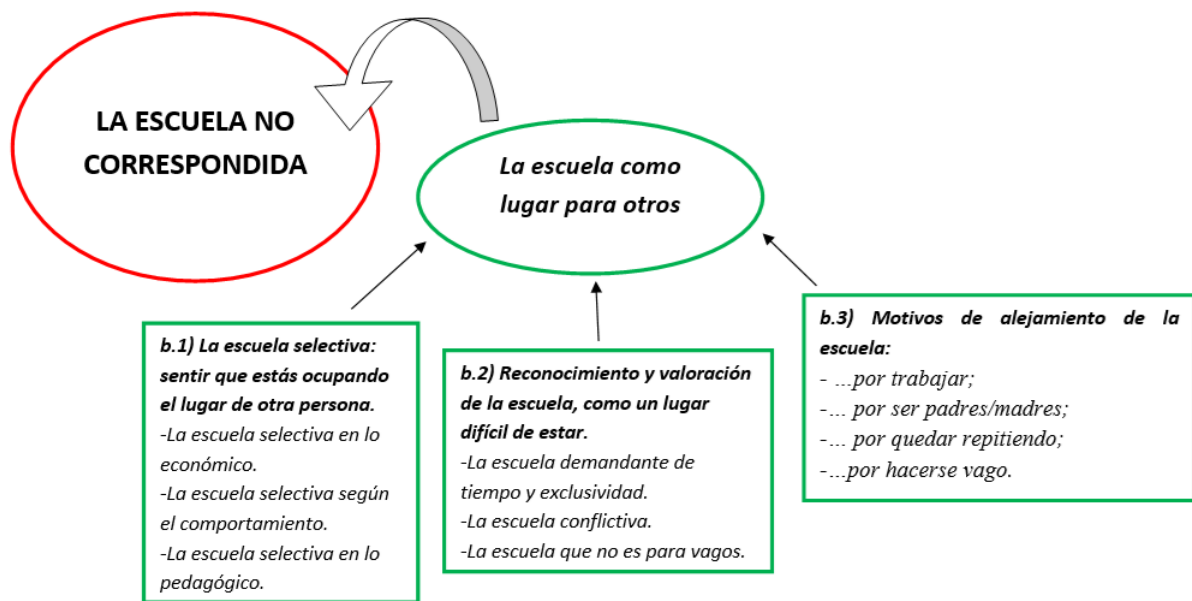
Considerando los referentes empíricos relevados, se puede pensar que hay un “nosotros” más amplio que el grupo de jóvenes entrevistados, un entorno de pertenencia que también ha tenido este vínculo con la escuela. De aquí que, en varias de las entrevistas, aparecen familiares que en algún momento cursaron junto a ellos para terminar la escuela, otros que descreen o desvalorizan la posibilidad de terminar la secundaria y quienes directamente han incentivado a que estos jóvenes la dejen.

Aquí resulta importante pensar conceptualmente la articulación que se produce entre los grupos de pertenencia (familia, amigos, entorno cercano), la construcción de imágenes de sí mismos y la construcción de la representación social:

*El individuo se piensa dentro del grupo, se reconoce en la memoria de su grupo, que le suministra los valores compartidos y los cuadros de pensamiento desde donde evoca los hechos históricos (Halbwachs, [1925] 1995). Las identidades de los individuos se vinculan con la historia y las diversas experiencias familiares, grupales y escolares. Los individuos se reconocen por su pertenencia a un grupo que adquirió una imagen de sí mismo, de acuerdo con sus valores y en el contexto de las experiencias vividas colectivamente (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010: p.143).*

En este reconocimiento de experiencias compartidas, en contextos y vínculos sociales específicos, se ponen en juego también los aprendizajes biográficos; los cuales incluyen la apropiación de experiencias de otros, que podrían formar parte constitutiva de este proceso representacional. Es importante considerar que, salvo que se indique, en este apartado “la escuela” es tomada como totalidad (“común” y de EDJA) en tanto objeto de representación.

*La escuela como lugar para otros se nutre de tres subcategorías que le dan sentido a esta “cara” (b) de **la escuela no correspondida**, abordando distintos aspectos de la misma: 1) *La escuela selectiva: sentir que estás ocupando el lugar de otra persona;* 2) *Reconocimiento y valoración de la escuela, como un lugar difícil de estar;* y 3) *Motivos de alejamiento de la escuela.**



## II. b. 1) *La escuela selectiva: sentir que estás ocupando el lugar de otra persona.*

A continuación, se abordará otro aspecto actitudinal referido al objeto de representación, en tanto aquí también se refleja una “toma de posición” o un “sentimiento primario general” respecto a la escuela. Como fue expresado anteriormente, en este grupo de jóvenes hay un sentir, una disposición en relación con la escuela en donde se ve reflejada cierta distancia, un extrañamiento, que se condensa en la frase de “sentir que se está ocupando el lugar de otra persona”. En el análisis del material empírico se ha podido identificar ciertas “escenas” en donde se ve traducido este “sentir” a través de prácticas escolares selectivas y en donde los jóvenes asumen y hacen propia la exclusión institucional.

En sus relatos aparecen emociones como la frustración, el rechazo, la bronca, sentirse “odiado”, sentir estar haciendo algo que en la escuela no tiene lugar o “sentirse distinto”. Emociones entendidas como factores psicosociales puestos en juego en la conformación de esta representación social.

Estas “escenas” dan cuenta de una escuela selectiva en lo económico, según el comportamiento y en lo pedagógico:

*-La escuela selectiva en lo económico:*

En las entrevistas los jóvenes expresan vivencias escolares que dan cuenta de una escuela selectiva en lo económico, donde se interrelacionan factores materiales vinculados a las condiciones de vida y su impacto en la continuidad escolar propia y la de sus compañeros. En esta interrelación se podría identificar procesos de exclusión escolar que son interiorizados por estos jóvenes y significados en términos de sentirse “frustrados”, “rechazados” por no tener los recursos económicos necesarios y “no poder

cumplir” con los materiales mínimos que exige la escuela “común”, a diferencia de otros compañeros:

*E: Bueno, ¿y tienes algún otro recuerdo de la escuela?*

*Joven F: ... A veces la maestra me trataba bien, a veces no. En especial la de matemáticas. Esa señora sí que me odiaba con todas las ganas (se ríe).*

*E: Te odiaba... ¿En la secundaria?*

*J.F: No, en primaria (se ríe). Claro, al no tener tantos recursos a veces no podía comprar los materiales. Por ejemplo, tempera, plástica...mmm plástica... ¿viste? No llegaba con la plata justa para la fecha, no tenía carpeta, entonces se me pudría todo.*

*E: Claro, ¿Y ahí las maestras no te daban otra oportunidad, otra chance?*

*J.F: No. Esa maestra no te perdonaba ni una. La primera clase pedía hojas, pedía materiales prestados. Pero la segunda ya me llevaba penitencia, a la puerta de la dirección. Entonces ... era un lío.*

*E: Y para ti ¿qué espera la escuela que haga un estudiante?*

*J.F: Más que todo, que cumpla con los trabajos, supongo. Eso más que todo le interesa a la escuela. Que sea cumplidor, que presente los trabajos a horario, eso más que todo.*

*E: ¿Y habían compañeros que eran así?*

*J.F: Sí, todos. Como algunos eran hijos de gente que vende drogas, todas esas cosas... que robaban... entonces ya tenían las cosas.*

*E: Los materiales, eso...*

*J.F: Claro, entonces tenían. Y como yo no hacía ni una cosa ni la otra, entonces no podía.*

*E: ¿Y ahí tu cómo te sentías?*

*J.F: Mal... es no tener nada y esperar que te rechacen todo el tiempo... eso.*

*E: ¿Lo sentías por esto de la profe de matemáticas, por ejemplo, y en otros casos...?*

*J.F: No, en general. Ya es como... al no tener nada o no poder llevar las cosas es como medio frustrante.*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F).

Otros entrevistados también hacen referencia a este estrecho vínculo entre “tener” y “poder ir” a la escuela (pública), ubicando esta posibilidad en los otros que sí pueden terminarla:

*E: ¿Y por qué será eso que algunos terminan la escuela y otros no?*

*Joven E: Porque tienen la posibilidad de terminar.*

*E: ¿Por eso que decían...?*

*J.E: Osea, no tienen propósito ni están manteniendo a alguien, qué se yo... los padres le dan de todo. Hay algunos que tienen la edad de nosotros y le dan... los siguen manteniendo los padres, entendés. A mí mi vieja ya no me mantiene.*

*J.D: Si, a mí tampoco. Mi vieja desde los once años que no me da ni pa un corte de pelo, ni pa una zapatilla. Desde que tengo once años yo.*

*(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).*

De acuerdo con Wagner y Hayes (2011), “la comparación social es sensible a la relativa privación que experimenta el grupo propio en comparación con otros grupos” (p.102).

Este aspecto se verá reforzado cuando más adelante se trabaje sobre los motivos de alejamiento de la escuela por parte de este grupo, entre los cuales se encuentra el tener que trabajar.

*-La escuela selectiva según el comportamiento:*

Los jóvenes del grupo también hacen referencia a la idea de que la escuela está para quienes quieren y merecen estar allí, a diferencia de ellos. En este sentido, algunos jóvenes expresan una distinción entre quienes sí deberían estar en la escuela y quienes no, haciendo énfasis en que la escuela es para los que “quieren” y “necesitan” estudiar y no para aquellos que “no les gusta” y “molestan”.

*Joven G: ... ir al colegio es una responsabilidad, cuando sos un pibe... ¡Tenés que ir a estudiar! Hay muchos que van solo a boludear. Yo iba a estudiar pero bueno, después, ya en último año cuando agarré la vagancia ya iba a pelotudear al colegio.*

*E: ¿Y qué hacías por ejemplo en el colegio?*

*J.G: Nada, molestaba, boludeaba. Boludeaba todo el día, molestaba, me portaba mal, me peleaba. Ya me drogaba, todo, también, con eso entraba. Y nada, ya por eso, ya después los otros años dije: ya fue, no voy a ir más a romper las bolas al colegio. Estoy yendo a romper las bolas, no estoy estudiando. Y ahí empecé a trabajar.*

*(Entrevista realizada el 26/09/2018 a joven G).*

*Joven A: (...) Hay unos cuantos que no quieren ir, ni estudiar, por el tema de que no les gusta el colegio, no les gusta estudiar, no les gusta hacer ninguna materia. No les gusta. Y si van, es solamente para hacer renegar a los maestros. Hacer molestar a los compañeros sin que puedan estudiar, hacer ruido nomás. Todo para que los echen y no vayan al colegio. Pero si te anotas, para qué... Si vas a estar así ¿para qué te anotá? Directamente no vayas... Dejá la vacante para el que más lo necesita y vos andá y hacé la tuya. Porque el que más lo necesita no puede entrar porque vos estás ocupando la vacante que él*

puede tener. Y la verdad que el que está perdiendo la vacante está muy interesado en terminar, y por tu culpa no puede.

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

Es interesante la mención a las “vacantes” en las escuelas, la cual resulta un mecanismo de ingreso para algunos y exclusión para otros, al no estar garantizada la vacante para toda la demanda potencial educativa en la zona en donde se vive. Cada año, esta situación ha sido denunciada de manera reiterada por distintas organizaciones del sur de la Ciudad de Buenos Aires. En este sentido, podría pensarse que esta referencia y problemática sobre las vacantes viene a nutrir la idea de que “la escuela es un lugar que se merece (o no) estar”, frente a la limitación de los cupos.

*-La escuela selectiva en lo pedagógico.*

En relación con la construcción de la imagen de un “otro” al que sí le corresponde la escuela, hay fragmentos de las entrevistas que hacen pensar en la construcción de una visión respecto a lo que la escuela espera de un estudiante, lo que implica estudiar y ser un estudiante valorado en ella; fundamentalmente vinculado a la adquisición del saber que la escuela enseña y exige. Para la mayoría de los jóvenes de este grupo, esto dista de la imagen construida de sí mismos como estudiantes. Aquí aparecen decisiones pedagógicas vinculadas a las formas de enseñar y aprender, que vinieron a tensionar la continuidad escolar para estos jóvenes y fueron provocando un “sentirse distinto”, frente a otros que sí pudieron aprender de ese modo:

*Joven D: ¿Cómo me costaba a mi, me costaba entender las cosas! No sé por qué, yo siempre dije, “yo soy distinto a los demás”, porque para que entendiera algo me tenían que explicar diez veces. (...) Siempre, siempre me tenían que explicar las cosas diez mil veces para que yo las entienda. Ahora no, ahora me explican...*

*E: ¿Y la profe no, nada...?*

*J.D: Te la explica una, dos veces... Es lo mismo que yo te diga a vos que me expliques diez mil veces lo de la entrevista... llega un momento que te pudres: “ándate a la concha de tu madre, pendejo”. Y si... Y la profesora también, se podría.*

*E: ¿Y en los compañeros eran distintos, entendían de una?*

*J.D: Si, habían...si. Están los que estudian una banda también, ¿no?*

*Joven E: Si, hay algunos que no hacen nada y se la pasan estudiando. Esos si, saben todo.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

*Joven A: ... Hay veces que vos decís “¿pero qué parte es?”. Y en Bilología te enseñaron. Y vos te ponés con otro chico que estudió más que vos, y te dice: “bueno, esa parte pertenece a esta parte del cuerpo*

humano, sirve para esto, y sirve para lo otro". Y vos te quedás mirándolo como diciendo: "Wau, se ve que sí estudió bastante y enseñan bien". Después en matemáticas, me das un problema como decir que te diga, qué se yo... Y después le das al otro que más sabe y le ponés, qué se yo, "la raíz cuadrada de... no sé". Y el chico va a saber hacer los dos resultados, pero yo por ahí te sepa capaz el de la multiplicación nomás. Porque la raíz cuadrada no entiendo. Y eso es porque tuvo buena enseñanza, le prestaron mayor atención al estudio. (Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

Este "saber todo" que otros logran, es visto como una exigencia por parte de la escuela, siendo especialmente valorado y puesto a prueba por parte de los docentes:

*Joven B: (...) nadie la quería (a la profesora) y yo menos. Porque ella explicaba y si vos no lo entendías o no, no le importaba. Porque en algún momento te hacía pasar, y vos tenías que saber. Y si no lo sabías te apretaba delante de todos, y la vergüenza que te hacía pasar.*

(...)

*J.B: Y mis compañeras también me gustaban. Había una que era... ¿cómo es que le dicen, la que sabe más en el curso? (le pregunta a A)...la nerd. Que tenía a todas las maestras compradas, y mucho más a la de matemáticas, que era la que nadie quería. Siempre la de matemáticas como que la consentía a ella, siempre. Nos decía que teníamos que ser igual que ella, y que esto y que lo otro.*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

*Joven E: (...) Porque es una escuela más avanzada (la escuela técnica). Te enseñan unas cosas, salís bien preparado de ahí. Te dan un buen título, todo. Pero para eso tenés que estudiarlo. Tenés que saber todo si querés salir de ahí con el título ese.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

También es posible identificar una visión que vincula el estudiar en la escuela, principalmente, con la práctica de la escritura. No obstante, para la mayoría de los jóvenes entrevistados esta práctica resulta dificultosa e incluso inhibitoria para retomar la escuela de EDJA.

Considerando los aspectos antes mencionados acerca de la escuela selectiva, en este grupo de jóvenes aparece (simultáneamente) un componente actitudinal sobre la escuela que tensiona a *la escuela como un lugar donde querer volver* (analizada en la "otra cara" de **la escuela no correspondida**). Lo que se manifiesta aquí, es la consideración de una escuela que selecciona de algún modo a quién puede transitarla, como parte de

los elementos que parecen estar provocando el “sentir que estás ocupando el lugar de otra persona”, que la escuela es un lugar para otros.

Esta construcción representacional sobre la escuela, como una escuela selectiva, es complementada con la construcción de un conocimiento referido a pensar *la escuela como un lugar difícil de estar*.

## **II. b. 2) Reconocimiento y valoración de la escuela, como un lugar difícil de estar.**

La categoría de *la escuela como lugar para otros* está nutrida por una serie de expresiones de conocimientos y valoraciones que podrían ser inhibitorios para la construcción de una demanda por EDJA. A continuación, se desarrollarán estos conocimientos y valoraciones compartidas sobre la escuela, que la definen como *una escuela demandante de tiempo y exclusividad; una escuela conflictiva; y una escuela que no es para vagos*. En términos analíticos, se ha podido identificar y distinguir estos aspectos; no obstante, todos forman parte de una trama argumentativa que sustenta este sentido de la escuela como *un lugar difícil de estar*.

- *La escuela demandante de tiempo y exclusividad.*

Esta idea se expresa en las distintas referencias que hacen los jóvenes sobre la escuela, como una actividad que les “ocupa” o “quita” tiempo en relación con otras actividades que priorizan; al punto de considerarlas incompatibles. Es de destacar que, en esta valoración, los entrevistados no hacen una distinción clara respecto a los diferentes tipos de ofertas (ya sea de la escuela “común” como de la escuela de adultos). En principio, se podría pensar que para este grupo de jóvenes la escuela fue y es demandante de tiempo:

*Joven A: Yo decía, bueno, por ahí tengo que ir (a la escuela de adultos) dos veces a la semana o tres veces a la semana. Y no, tenía que ir todos los días porque había alguna de las materias que la tenía como tres veces a la semana y las otras dos una vez a la semana o dos veces a la semana, y se me ocupaba toda la semana. Y después, bueno, terminé dejando...*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

*E: Bueno, y si tuvieras que decir las ventajas y desventajas que tiene ir a la escuela ¿qué me podrías decir? ... ir a la escuela y terminar la secundaria.*

*Joven C: Originalmente, las desventajas no son muchas. Una de las desventajas es el tiempo.*

*E: ¿Desventaja o ventaja sería eso?*

*J.C: Desventaja, es el tiempo. Porque originalmente dicen, la vida se vive hasta el último minuto, hasta el último segundo. Y la escuela también te quita mucho tiempo.*

(Entrevista realizada el 22/04/2017 a joven C).

Incluso, se considera la escolaridad como una actividad que requiere de una dedicación con cierta *exclusividad* para poder transitarla satisfactoriamente:

*Joven D: (...) Están los que estudian una banda también, ¿no?*

*Joven E: Si, hay algunos que no hacen nada y se la pasan estudiando. Esos si, saben todo.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

*Joven E: Porque (la escuela de adultos) es un año, dos años que vos vas a estar a full, y que vos vas a saber que ya vas a estar tranquilo, una vez que tengas el título ya está.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

De esta manera, como fue antes señalado, son valoradas de manera positiva las ofertas escolares para adultos en donde el tiempo de cursada es más reducido que en la escuela “común”.

Al considerar a la escolaridad como una actividad que demanda tiempo y que se vuelve incompatible con la realización de otras actividades (ya sea por la dedicación de tiempo que implica o por la superposición horaria), los jóvenes enfrentan una situación de priorización o jerarquización de actividades. Esto lo mencionan al momento de reflexionar sobre las veces que dejaron de asistir, como así también al considerar volver a la escuela. Para ambos momentos, se expresa una incompatibilidad de la escuela con distintas actividades fundamentalmente vinculadas al ámbito familiar o laboral, aunque también se hace referencia al esparcimiento y el deporte:

*Joven C: Ahora ya, siendo sincero, me da fiaca. Quiero terminar la secundaria, pero también estoy tratando de conseguir un laburo que me dé tiempo. Poder trabajar...trabajar, estudiar y hacer boxeo. No pido 10 horas de boxeo, aunque sea media hora de boxeo está bien. O que me dé tiempo de hacerlo en mi propia casa. Pero no consigo un laburo que me dé tiempo para el colegio, en realidad.*

(Entrevista realizada el 22/04/2017 a joven C).

Es interesante cómo se interrelacionan aquí las necesidades humanas en sentido amplio (fundamentalmente la necesidad de subsistencia, educativa y recreación); y cómo se pone en juego el uso del tiempo para su realización en un contexto y en condiciones determinadas. Estas consideraciones hacen pensar en la jerarquización otorgada a la necesidad educativa respecto a la realización de otras necesidades. La escuela pareciera

verse como necesaria, aunque no prioritaria si implica no poder realizar actividades vinculadas al ámbito familiar, laboral o recreativo por su “demanda de tiempo”. Las condiciones objetivas de pobreza económica y precarización laboral parecieran empujar esta jerarquización en su inmediatez.

A la luz de sus propias trayectorias escolares y laborales, todos los jóvenes de este grupo manifiestan distintas barreras u obstáculos que condicionan la posibilidad de volver a estudiar aludiendo a su *incompatibilidad* con el trabajo:

*E: ¿Y por qué faltabas, te acuerdas?*

*Joven F: Si, por trabajo. Como éramos bastante en casa y entonces me venía más para acá a trabajar que a otra cosa.*

*E: ¿Y desde cuándo que laburas?*

*J.F: Más que todo trabajé de más chico, de los cinco en adelante ya.*

*E: ¿Y de ahí no paraste de laburar?*

*J.F: Claro. Hasta ahora no he parado de trabajar.*

*E: ¿Y cómo era eso de laburar e ir a la escuela?*

*J.F: Complicado...si, se complica mucho. Porque sabés que tenés que estudiar y hacer una tarea, y no hacerla por venir a trabajar apenas salís. Se complica, no hacer la tarea... Ponele, tenés que poner la escuela ante todo pero yo hacía al revés.*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F).

*E: ¿Y por qué dejabas de ir? Decías algunas razones del por qué...*

*Joven C: Problemas familiares... Con mi madre que quería que yo trabaje. Y al mismo tiempo, yo quería estudiar para poder trabajar, un trabajo bueno, digno. Pero ella decía que no, que yo tenía que trabajar. Entonces, el problema surgía de ahí. Ella no tenía problema hasta mitad de año, pero ella siempre quería que busque un laburo. Y el laburo que se me ofrecía eran de noche, y yo iba a la escuela de noche, no podía. A veces tenía que dejar la escuela para ir a ese laburo, y empezaba a faltando así. Iba a viendo laburos que eran de noche, todo eso, y quedaba en alguno entonces tenía que dejar....*

(Entrevista realizada el 22/04/2017 a joven C).

*Joven E: si, yo llegué e hice hasta tercero y cuarto. Después yo dejé porque tuve a una hija y después tenía que trabajar.*

*Joven D: Si, yo también tuve hija ya...*

*E: ¿Pero después o ahí en la escuela?*

*J.E: O sea, yo estuve en cuarto, repetí y ahí ya mi mujer se quedó embarazada y ya no fui más. Trabajé. Si no, yo quería seguir, pero pasa que no puede.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

*Jóven G: (...) Estaba yendo al turno noche (a la escuela). Y no, empecé a trabajar y ahora me di cuenta que dejé al pedo, porque yo podía trabajar, salir del trabajo e ir al colegio... Podía acomodar los horarios.*

(Entrevista realizada el 26/09/2018 a joven G).

Esta idea de incompatibilidad con la escuela es reforzada por uno de los entrevistados, al pensar una situación educativa y socioeconómica inversa a la de él; destacando que la posibilidad de terminar la escuela está directamente relacionada con las posibilidades de no tener que trabajar:

*E: ¿Y por qué será eso que algunos terminan y otros no?*

*Joven E: Porque tienen la posibilidad de terminar.*

*E: ¿Por eso que decían?*

*J.E: Osea, no tienen propósito ni están manteniendo a alguien, qué se yo... los padres le dan de todo. Hay algunos que tienen la edad de nosotros y le dan... los siguen manteniendo los padres, entendés. A mí mi vieja ya no me mantiene.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

En el caso de uno de los jóvenes que dejó la escuela sin ser padre aún, también él da cuenta de una incompatibilidad de este tipo:

*Joven A: (...) Y agarré y bueno, decidí directamente ponerme a trabajar antes que ir al colegio...O sea, mejor dicho, antes que ratearme. Y me puse a trabajar y dejé el colegio también. Después, bueno, hubo varias veces que me han dicho para ver si quería volver a estudiar y directamente no, porque le daba más importancia al laburo que al estudio.*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

En todos los casos, se plantea un escenario de incompatibilidad entre una y otra actividad, debiendo algunos “decidir” por una u otra opción. A esto me refiero con la noción de “exclusividad” en relación con la escuela, sentida por este grupo de jóvenes.

Para ellos, esta “exclusividad” de la escuela también se vincula con la incompatibilidad de ir a la escuela y ser padres/madres:

*Joven A: (...) Pero la mayoría (de sus compañeras de escuela “común”) no pudieron terminar por el tema de que mis compañeras tenían relaciones y eran madres, y no podían ir. Entonces dejaban porque estaban embarazadas.*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

Esta idea se expresa acompañada de distintas visiones sobre la escuela:

La escuela como lugar peligroso, no apropiado o inhabilitado para poder ir junto al bebé o embarazada:

*Joven B: (...) Iba (a la escuela de adultos) porque me gustaba, porque quería terminar. Pero después pasó que una chica había ido con su bebé y el bebé andaba recién queriendo caminar. Y el patio era re grande, y era de este piso (señala el piso de cemento de la casa). Y cayó el bebé y después no lo despertaban. Llegó la ambulancia y todo, y después decían que el bebé estaba en coma, porque el golpe había sido muy fuerte.*

*Y yo me iba con mi bebé en los brazos, y mis compañeros me ayudaban para yo poder estudiar y poder atender al maestro, lo que me enseñaba. Y de esa vez dije... porque mi bebé andaba también queriendo caminar y no se me quedaba quieta. Y mi mamá no la podía ver porque trabajaba, mi papá también, y mis hermanas... las otras eran chicas. Así que tuve que dejar.*

*(...)*

*E: ¿Y ahora te gustaría volver a estudiar?*

*J.B: Si, pero para el año (y señala a la nena que la tiene en brazos).*

*E: ¿Si? ¿Y cómo te imaginas que sería?*

*J.B: Si me pongo las pilas me va a ir bien. Pero aquél (señala a joven A) me tiene que ayudar también, por la bebé.*

*(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).*

Se piensa también a la escolaridad como una actividad incompatible con el ser padre/madre por la demanda de tiempo que implica la escuela, lo cual dificulta el cuidar o pasar tiempo con los hijos:

*E: ¿No se puede hacer las dos cosas al mismo tiempo, estudiar y laburar?*

*Joven E: Si se puede pero hay que...*

*Joven D: Pero ¿cuándo te vas a la casa con tu hija? ¿En qué momento te vas a sentar a cagarte de risa con ella? No tenés tiempo pa tu familia.*

*(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).*

*E: ¿Y después intentaste de vuelta?*

*Joven B: Eehh (se queda pensando) No, porque ya empecé a trabajar, pero si quería ir. Pero no tenía con quién dejarla, era muy chiquita y tomaba tetita también. Y no la podía dejar porque era mucho tiempo. Después con el tiempo, cuando empecé a trabajar, mi mamá le empezó*

*a meter mamadera para que empiece a dejar. Pero era muy apegada a mí, quería estar conmigo nomás. Y bueno, no pude estudiar más.*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

- *La escuela conflictiva.*

El grupo de jóvenes también da cuenta de visiones y recuerdos de una escuela conflictiva, con reglas, prácticas y vínculos entre pares y con docentes, que son percibidos y transitados como problemáticos, conflictivos e incluso llegando a ser expulsivos:

*Joven G: Si. Igual, estuve dos o tres veces nomás en ese colegio.*

*E: Ah, ¿y qué pasó?*

*J.G: No, tuve problemas con unos pibes de ahí. Yo llegué y había sido que no podía ir en bermudas, no podía llegar tarde...no sé, un montón de cosas que yo no sabía. Y yo llegué encima... el primer día llegué tarde, llegué en bermudas. Me cagaron a pedo (...).*

(Entrevista realizada el 26/09/2018 a joven G).

*Joven C: Volví, pero un mes. Porque como le dije, todos se pusieron a fumar y me jodían mucho para el coso. Y yo, sin faltarles el respeto a ellos, les decía que no, que por favor no fumen cerca mío que no me inviten todo el tiempo, no me molesten con eso. Y seguían y seguían . Y yo para no volverme loco, me fui. Porque me quería cambiar de aula y me decían que no podía porque ya estaban todas llenas.*

*(...) Problemas de tipo callejeros, problemas de pelea o problemas de que a mitad de año... Ahí como que se ponían todos a fumar porro y eso, y querían que yo fume, fume, fume. Y entonces no me agradaba. No me agradaba un ambiente en donde no te respetan. Y me iba yo por mi cuenta. Por eso también dejé este año la escuela.*

(Entrevista realizada el 22/04/2017 a joven C).

Aquí se identifican situaciones donde son los vínculos entre pares los que han generado sentimiento de rechazo e incomodidad frente a la escolaridad. Este tipo de vínculos se caracterizan por la hostilidad y violencia ejercida:

*E: ¿Y qué era lo que no te gustaba? ¿Qué recuerdos tienes de cosas que no te gustaban?*

*Joven F: Todo, más que todo las peleas.*

*E: ¿Entre ustedes, entre los compañeros?*

*J.F: Entre los compañeros, sí. Entre compañeros, los de la otra aula. Más que todo eso, que por otra cosa.*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F).

*Joven D: No es lo mismo ir a un colegio en Caballito, a una secundaria en Caballito, que ir a una secundaria a dos cuadras de acá de Ciudad Oculta.*

*E: ¿Por qué no sería lo mismo?*

*J.D: Por los chicos, ¿viste?, mucho verretines, mucho de todo hay... ¡de todo! No vas a encontrar lo mismo que vos encontrás en la secundaria de acá que en la escuela de Parque (...) Droga, encontrás droga, está la delincuencia. Está el malo y el bueno. Tenés que saber elegir. Yo elegí mal, por eso.*

*E: ¿Si?*

*J.D: Yo elegí mal, me fui por otro camino, y tuve que dejar hasta el colegio también. Hasta hoy en día me arrepiento y lo quiero terminar.*

*E: ¿Y por qué la dejaste?*

*J.D: En realidad, me echaron del colegio por un quilombo que hubo adentro con otros pibes. Tuve que dejarla. Y de ahí no fui más, tuve que dejar.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

Según los relatos de los jóvenes del grupo, este tipo de vínculos hostiles se dan especialmente cuando ingresan a una escuela como el “nuevo” o cuando se repite y cursa con un nuevo grupo; situación que todos los entrevistados han vivenciado más de una vez:

*Joven F: (...) Ahora que me estoy acordando, también la maldad que te hacían los pibes cuando... Viste cuando a veces recién empezás la escuela, cuando te toman de punto cuando vos sos bueno y no... Por ejemplo, querés evitar una pelea y no podés. Y son 4 contra uno, cinco contra uno, ¿viste?*

*(...) También por eso más que todo no quería ir a la escuela, más que todo por las peleas. Por eso nunca quise ir a la escuela.*

*E: ¿Eso tanto en primaria como en secundaria?*

*J.F: Claro. No, ya en secundaria era por el tema de territorio, como quién dice. Es como: vos sos nuevo en una escuela, llegás recién. Bueno, el otro que está hace más años, tiene la ventaja de conocer el lugar, tiene los amigos, los compañeros que lo apoyan. Y vos que recién llegaste no...te encontrás en desventaja, no lo concés, no concés nada, es mucha desventaja.*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F).

*Joven G: Después pasé al curso y como que a ninguno le caí bien, se ve, de entrada. Se ve que no les caí bien así, de pinta, ni nada, porque no me hablaba con ninguno. Y así de repente me decían: eh, te van a*

cagar a palos entre todos a vos ahora. ¿Ah, sí? le digo, y me iba a la mierda. Fui y hablé con el director y le dije: Eh loco, ¿qué onda este colegio?, le digo. Me quieren cagar a palo acá los pibes y yo tengo recién un día. ¿Qué pasa? No, yo me quiero cambiar de colegio, le digo. Estaba muy lejos además, no tenía ningún conocido, como para agarrarle al colegio el mambo ahí. No sabía nada. Me iban a cagar a palo los pibes. Así que me fui a la mierda.

(Entrevista realizada el 26/09/2018 a joven G).

En estas citas resulta llamativa también la forma de resolución del conflicto, tendiendo a centrarse en la decisión individual del estudiante (de irse de la escuela, pelear, etc.); más que una intervención institucional que medie de manera efectiva.

- *La escuela que no es para vagos.*

En las expresiones de los jóvenes aparece la idea o creencia generalizada de que la escuela no es para vagos. Para ellos, “estar de vago” en relación con la escuela refiere a tener una actitud de “pereza”, “fiaca”, un “no querer hacer nada” o un “no gustar” frente a determinadas tareas o propuestas de enseñanza:

*E: ¿Qué sería ser vago, si me lo definen?*

*J.D: Qué se yo... no querer hacer nada.*

*N: Si, no querer hacer nada. No te dan ganas de nada.*

*J.D: Abrís la carpeta y la dejás abierta ahí... ni ves lo que dice. Mientras explican...*

*Joven E: Si, porque te da fiaca, estar estudiando, andar escribiendo. A veces también te dictaban y era para peor... te distraés un segundo y no volvés ya.*

*J.D: Si, también. Eso me hacía enojar mucho.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

A partir de la propia experiencia escolar y el diálogo entre pares o personas cercanas, este grupo de jóvenes parece haber construido conocimientos sobre lo que es “ser estudiante” en la escuela, qué tareas implica, qué se le exige y, junto con ello, qué es ser vago en relación con la escuela. El núcleo de sentido expresado en *la escuela que no es para vagos*, podría ser parte de un conocimiento colectivo asociado a la idea de que la escuela no es para quienes tengan un desinterés o rechazo frente a la propuesta escolar:

*Joven D: Éramos re vagos, boludos.*

*E: ¿Qué piensas sobre ti? ¿Cómo te considerabas?*

*Joven E: Si, yo en cuarto también era así, me puse vago ya. Porque ya... No sé, estaba pensando ya en otras cosas, qué se yo. Cuando sos chico como que ya ni te importa la escuela.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

*Joven G: Si voy al colegio le digo: Má, me voy anotar al colegio, me voy a anotar de nuevo, quiero terminar. Bueno y mi mamá me carga capaz: “dale vago, me dice, que vas a ir al colegio vos. Andá a buscar trabajo”, me dice*

(Entrevista realizada el 26/09/2018 a joven G).

*Joven A: No, acá en el barrio la mayoría prefiere más estar de vago. O sea, juntarse con los amigos, estar en la plaza tomando, fumando, charlando, matándose de la risa, antes que ir al colegio.*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

La etiqueta de “vago” aparece en voz de los otros y de sí mismos, producto del vínculo con las tareas exigidas por la escuela (el ejercicio de escritura, la rutina de estudio, la ejercitación del dictado, la dedicación que implica la escuela, levantarse temprano, entre otros). El análisis de este núcleo de sentido se complementará en el próximo ítem, cuando se desarrolle uno de los motivos de alejamiento de la escuela expresado por este grupo de jóvenes, asociado a “hacerse vago” y a una imagen devaluada de sí mismos como estudiantes.

### **II. b. 3) *Motivos de alejamiento de la escuela.***

Al momento de explicar los sucesivos alejamientos de la escuela, este grupo de jóvenes presenta sus motivos, sus razones, haciendo referencia a sus propias experiencias escolares transitadas tanto en la escuela de adultos como en la escuela “común”. Se trata de los “motivos porque” señalados por Schutz, los cuales están basados en el conocimiento del sentido común y que refieren a las experiencias pasadas, las condiciones sociales, ambientales, psicológicas, afectivas, etc. (desde el punto de vista del sujeto que actúa), que lo han llevado a actuar de ese modo (Meccia, 2006).

En estos motivos expresados por los jóvenes, es posible distinguir en sus narraciones “grados” de voluntad y decisión en cuanto al alejamiento de la escuela. Aparecen motivos enraizados en sus biografías educativas y en el contexto más amplio en el que viven, que vinculan tanto aspectos específicamente escolares como así también otros factores. Conceptualmente, se identifica en este sentido a las *dialécticas subyacentes de la educación permanente* (Belanger, P., 2013) definidas en el capítulo de marco teórico. Se comprende que estos motivos están dando cuenta de procesos psicosociales complejos, enmarcados en un contexto de injusticia social que va determinando los procesos de exclusión escolar, la construcción representacional sobre la escuela y sobre la imagen de sí mismos como estudiantes. En este grupo de jóvenes se ha identificado los siguientes motivos de alejamiento de la escuela: *por trabajar; por ser*

*padres/madres; por quedar repitiendo; y por hacerse vago.* Como se verá, aquí no se expresa solamente la construcción de conocimiento y valoración referida a la escuela (como en el apartado anterior); sino que también hay aspectos actitudinales que se traducen en la acción de alejamiento respecto a ella.

Esta orientación sobre el objeto representado, la explicación subjetiva de la exclusión escolar, es la contracara que termina de constituir la tensión presente en la categoría principal **la escuela no correspondida**, en tanto posible núcleo central de la representación social de la escuela en estos jóvenes.

-Como ya se ha visto en fragmentos anteriores, el motivo de *alejarse de la escuela por trabajar* se expresa de la siguiente manera:

*Joven E: si, yo llegué e hice hasta tercero y cuarto. Después yo dejé porque tuve a una hija y después tenía que trabajar.*

*Joven D: Si, yo también tuve hija ya...*

*E: ¿Pero después o ahí en la escuela?*

*J.E: O sea, yo estuve en cuarto, repetí y ahí ya mi mujer se quedó embarazada y ya no fui más. Trabajé. Si no, yo quería seguir, pero pasa que no pude.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

*Joven B: (...) Y de ahí quedé embarazada de mi nene que tiene ya 8 años. Y no estudié más porque tenía que trabajar, estaba con la panza y en el tiempo que la tuve empecé a trabajar. Porque el padre de mi nena “se hizo rodilla”, como pasa en varios casos. Y me pasé a trabajar, y darle a ella lo que le haga falta. Por eso no estudié más.*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

*E: ¿Y por qué dejabas de ir (a la escuela)? Decías algunas razones del por qué...*

*Joven C: Problemas familiares... Con mi madre que quería que yo trabaje. Y al mismo tiempo, yo quería estudiar para poder trabajar, un trabajo bueno, digno. Pero ella decía que no, que yo tenía que trabajar. Entonces, el problema surgía de ahí.*

(Entrevista realizada el 22/04/2017 a joven C).

*E: ¿Y por qué faltabas, te acuerdas?*

*Joven F: Si, por trabajo. Como éramos bastante en casa y entonces me venía más para acá a trabajar que a otra cosa.*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F).

La interrupción de la escolaridad y su “reemplazo” por el trabajo parece variar en su carácter de “voluntariedad” en el discurso de los jóvenes, aunque esto no siempre sea coherente con la situación o las condiciones objetivas en las que comenzaron a laburar. Por una parte, se identifica un sentido sobre la interrupción escolar vinculado a una necesidad familiar (como padre o como hijo) y en donde se manifiestan frases como “querer seguir, pero no poder”, “tener que trabajar”, “tener que dejar”. Aquí es importante destacar que hay una intencionalidad de continuar la escuela, pero aparece el trabajar como una exigencia incompatible. Se expresa de este modo **la escuela no correspondida**. Por otra parte, también se logra identificar en algunos casos un mayor grado de voluntad en la decisión de reemplazar la actividad escolar por el trabajo. Esto se manifiesta en frases como: “decidí dejar por” o “priorizar el laburo antes que la escuela”.

Este motivo para alejarse de la escuela se fundamenta, como fue antes dicho, en la construcción de un conocimiento que la entiende como un lugar *demandante de tiempo y exclusividad*, cuyo cumplimiento se ve condicionado a las posibilidades de cada uno. Esto se vuelve una “razón” central al explicar tanto el por qué dejaron la escuela (principalmente “común”), como el por qué no vuelven a ella (a la escuela de EDJA).

Se ha logrado identificar dos aspectos de la situación laboral que podrían ser entendidos, por parte de los jóvenes, como obstaculizadores para una demanda efectiva por EDJA: un tiempo liberado de obligaciones<sup>38</sup> escaso (para la única mujer entrevistada, también condicionado fuertemente por las tareas de cuidado) y la incompatibilidad “de tiempos” entre la jornada laboral y la escolar. La escuela, en este sentido, se vuelve **no correspondida** a las condiciones materiales en las que vive este grupo de jóvenes y sus ganas de volver.

*Joven F: Lo que pasa es que yo no tengo un horario fijo de trabajo. Con el tema de seguridad y armado de escenario. Por ejemplo, yo estoy ahora hablando con vos y me suena el teléfono y me dicen: negro, en media hora te quiero acá. Hay que levantar un escenario y vas a estar hasta el otro día a las seis de la mañana, o hasta las diez. Lleva su tiempo.*

*E: Claro, y eso con la escuela...*

*J.F: Es muy complicado, se te complica. Porque no sabés si te llaman a la mañana, a plena mañana o al medio día, a la tarde, a la noche o de madrugada. Entonces es más complicado, para mí ¿no?*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F).

---

<sup>38</sup> El *tiempo liberado*, según la conceptualización hecha por Sirvent (1970), es el lapso de vida cotidiana no dedicado a la actividad económicamente productiva, a estudios formales o quehaceres domésticos. Como ha sido investigado por Sirvent y equipo, los jóvenes y adultos suelen relacionar su posibilidad de realización de actividades educativas, a las cantidad y características de su tiempo liberado.

*Joven E: Yo todavía estoy aprendiendo, viste, el laburo. Me estoy comprando las herramientas, todo, para laburar para mí. Porque yo laburo todavía con alguien que me enseña. Yo laburo para él. Pero yo me estoy comprando las herramientas para laburar yo solo, ¿entendés? Y una vez que ya labore yo solo, voy a tener mi tiempo, voy a tener mi horario al menos, y ya me voy a anotar la escuela que puede ser en la noche, que voy a estar más tranquilo. Pero por ahora no, ahora laburo de vez en cuando...*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

En este sentido, son valorados aquellos tipos de trabajos que permiten poder laburar y estudiar a la vez:

*E: Y el regimiento... ¿Por qué te gustaba... querías entrar?*

*Joven F: Más que todo porque ahí tenía la chance de trabajar y estudiar a la vez. Retomar el estudio y poder trabajar, por eso.*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F).

*Joven C: (...) Pero para mí tendría que existir trabajos diferentes para gente que quiere estudiar y al mismo tiempo trabajar*

(Entrevista realizada el 22/04/2017 a joven C).

Considerando estos fragmentos, es destacable que se ponga el foco de atención en la inflexibilidad de los trabajos frente al estudio; y no en la inflexibilidad de la escuela frente a la situación laboral de los estudiantes.

De esta manera, se visualiza una interrelación entre necesidades y una jerarquización para su realización. En este sentido, no sólo es postergada la realización de la necesidad educativa por la de subsistencia, sino que también se ve afectada la realización de otras necesidades como las de afecto y de recreación, por ejemplo; en un tiempo liberado condicionado y limitado por la situación laboral.

- *Alejarse de la escuela por ser padres/madres*, es otro de los motivos expresados por los jóvenes de este grupo. Podríamos pensar que para ellos el pasaje por la escuela secundaria se volvió un obstaculizador, también, para la realización de las necesidades de afecto y subsistencia al convertirse en padres/madre. Se entrama, en este sentido, con el motivo de *alejarse de la escuela por trabajar*. Como ya fue señalado a lo largo del análisis, el hecho de paternar/maternar puede ser interpretado como un punto de inflexión en las biografías educativas de estos jóvenes, alterando sus múltiples trayectorias (entre ellas, la escolar):

*Joven B: (...) Y de ahí quedé embarazada de mi nene que tiene ya 8 años. Y no estudié más porque tenía que trabajar, estaba con la panza y en el tiempo que la tuve empecé a trabajar.*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

*Joven E: si, yo llegué e hice hasta tercero y cuarto. Después yo dejé porque tuve a una hija y después tenía que trabajar.*  
(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

*E: ¿Y después volviste a la escuela, volviste a estudiar?*

*Joven F: Si, volví para retomar los estudios pero ya se me complicaba más. (...) No, ya no podía. Ya era papá, ya no. Ya mucho más... retomar otra vez... puros problemas. Entonces dije, bueno, está bien, me quedo trabajando.*

(Entrevista realizada el 01/06/2018 a joven F).

No obstante, el alejarse de la escuela por ser padre/madre no refiere solamente a tener que ir a trabajar. Como hemos visto, también se vincula con las tareas de cuidado y los vínculos afectivos:

*Joven D: A mí también, hoy en día me cuesta un montón empezar la escuela.*

*E: ¿Qué es lo que cuesta?*

*J.D: Yo por ejemplo, ¿si yo empiezo la escuela este año? no sé cómo voy a hacer. Porque yo laburo de seis de la mañana a seis de la tarde, y si entro a la escuela entro a las cinco y media, seis, de noche... No tengo vida. No voy a pasar tiempo con mis hijas, nada.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

- *Alejarse de la escuela por quedar repitiendo* nos habla de otro tipo de motivos. Aquí aparecen escenas y elementos de exclusión propiamente escolares, vinculado a decisiones, incomodidades, reacciones de alejamiento, que se ponen en juego ante el mecanismo institucional de la repitencia escolar. En algunos casos, también se manifiesta el tener que cambiarse de escuela porque “ya no lo aceptaban de nuevo allí”.

Todos los jóvenes del grupo manifiestan haber pasado al menos por dos situaciones de repitencia a lo largo de sus trayectorias escolares, las cuales (en la mayoría de los casos) han sido asociadas a un proceso de alejamiento de la escuela “común”:

*E: ¿Y segundo lo habías repetido?*

*Joven D: Si, por eso lo dejé.*

*E: Y tú E, ¿habías repetido también en cuarto?*

*Joven E: Yo repetí segundo y después repetí cuarto.*

*E: Si ¿Y por qué dejaron por repetir, qué tiene que ver?*

*J.D: Es que si, ya no te dan ganas de volver. O sea...*

*J.E: Claro, entendés... termina el año y decís: “el año que viene volver a empezar... hacer todo de vuelta lo que hiciste este año... naaaa”.*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

*Joven G: Si, yo iba a ese colegio. Hice primer año, segundo, después repetí...que me tuve que cambiar. Me cambié de nuevo, repetí...no, abandoné. Y después volví al colegio, pero a la noche. Pero ya estaba en otra... Osea, no estaba ya metido en el tema del colegio ya.*

*E: Y en segundo repetiste...y ¿después te fuiste?*

*J.G: Si, me tuve que cambiar de colegio porque no me aceptaban de nuevo ahí.*

(Entrevista realizada el 26/09/2018 a joven G).

*Joven B: Pero después fui a la escuela, al de Comercio en Concepción. Y ahí hice 8vo y 9no, y no seguí porque justo allí me.... Ya iba a terminar las clases, venían las pruebas, todo, y yo me enfermé. Me internaron, me operaron de la vesícula. Y me perdí la elección de reina, todo, ¿no? Todas las fiestas y todas las pruebas. Asique quedé... Quedé y no quise volver más.*

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

La problemática de la repitencia como mecanismo que finalmente resulta expulsivo en el nivel secundario ha sido estudiado por investigadoras que han trabajado sobre las trayectorias escolares. Terigi, et.al. (2014) identifican la elevada repitencia como un problema histórico del nivel, fundamentalmente en los primeros años y, como una de sus consecuencias, el alto grado de abandono en los años subsiguientes. De acuerdo con las autoras, estas “dificultades en la progresión por el nivel” tienen como consecuencia que sólo una parte logre finalizar y que, gran parte de quienes lo logran, se encuentren bajo un considerable rezago.

-*Alejarse de la escuela por hacerse vago*, como fue antes señalado, se manifiesta como un progresivo desinterés, rechazo, por la propuesta de enseñanza de la escuela: un “ponerse vago” frente a la experiencia escolar.

Aquí aparece una explicación que atribuye el alejamiento de la escuela a una cualidad aparentemente individual e intrínseca. No obstante, como ya fue señalado, se trata de un fenómeno psicosocial en la conformación de una imagen de sí mismos como estudiantes. Es en el vínculo pedagógico con la tarea, con la consigna, con la exigencia escolar, con sus compañeros, donde se va conformando esta imagen de sí mismos al no corresponderse con las expectativas de la escuela.

La dificultad que se presenta con mayor reiteración, siendo vago, está vinculada con el ejercicio de la *escritura* ya sea como tarea o como dictado:

*E: ¿Y por qué dices siempre que no vas a volver?*

*Joven A: Porque yo lo que tengo es que no me gusta estudiar, no me gusta estudiar. O sea, soy vago al momento de estudiar. Y por ahí, hay*

veces que presto atención y hay veces que no. Pero me cuesta mucho. Para mí siempre se me hizo complicado.

E: ¿Pero qué cosa te complicaba de estudiar?

J.A: Eehh... En el sentido de que, a veces cuando mandaban las tareas, los trabajos prácticos...

joven B: eras vago (y se ríe).

J.A: Si. O sea, cuando tenía que hacer resumen, sobre todo. (...)No. No me gusta escribir a mí. No me gusta la letra.

(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

E: ¿Y por qué dices que eras vago?

Joven C: Porque, siendo sincero, le pongo voluntad a las cosas pero llega un momento que me da fiaca, me da vagancia. Y dejo de ir.

E: ¿Y qué sería ser vago?

J.C: Perezoso, en una sola palabra, ser perezoso... en ciertos hechos, ¿no? No ser perezoso todo el tiempo y estar en un sillón acostado viendo la televisión. Sino que ser perezoso en varios hechos como (...) Porque estudiar...mmm, no me gusta mucho, pero... Le ponía esfuerzo pero igual... a la media hora ya: “¡no puedo más! Me duele la mano de tanto...!” (y sonríe moviendo la mano como cuando uno se cansa de escribir).

(Entrevista realizada el 22/04/2017 a joven C).

E: ¿Por qué repetiste?

Joven D: Por vago.

E: ¿Qué sería ser vago, si me lo definen?

J.D: Qué se yo...no querer hacer nada.

N: Si, no querer hacer nada. No te dan ganas de nada.

J.D: Abrís la carpeta y la dejás abierta ahí... ni ves lo que dice. Mientras explican...

Joven E: Si, porque te da fiaca, estar estudiando, andar escribiendo. A veces también te dictaban y era para peor... te distraés un segundo y no volvés ya.

J.D: Si, también. Eso me hacía enojar mucho.

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

El ser vago en la escuela también se relaciona con lo difícil que resulta el ejercicio de estudiar, ya sea en el transcurso regular del año o frente a la acumulación de exámenes para rendir. Aquí se expresan aspectos actitudinales que pueden estar inhibiendo la posibilidad de volver a la escuela:

*Joven C: (...) y tuve que empezar a faltar, empezar a faltar, y después lo dejaba los últimos tres meses. Y cuando tenía que ir a rendir... siendo sincero, soy un poco vago y me daba fiaca.*  
(Entrevista realizada el 22/04/2017 a joven C).

*Joven B: Sobre todo porque vos me tenés que decir: “tenés que hacer la tarea, tenés que hacer el trabajo práctico, tenés que hacer el resumen” ... No lo hago...Gracias. Por ahí te digo, bueno, vamos a estudiar y quedo: “ajá, si, ajá” (y mueve la cabeza asintiendo).*  
(Entrevista realizada el 10/12/2016 a jóvenes A y B).

En las referencias vinculadas a este “no querer hacer”, se destaca también la mención de una propuesta de enseñanza que no les agrada y que es vista como *rutinaria*:

*Joven E: (...) Si, igual, cuarto tenía para pasar. Pero como no hacía nada...ya ese año no hacía nada.*

*Joven D: Ya te pudre. Ya llega un momento todos los días la misma rutina, oh...*

*E: Claro, eso ¿qué es lo que te pudre?*

*J.D: A mí me pudrió eso, todos los días la misma rutina, o sea, ya fue...Tener la cabeza todo el día ocupada en...Bah, igual antes pensaba igual. Antes pensábamos igual. Antes pensábamos en que bueno, el fin de semana vamos a bailar, vamos al fútbol, bueno vamos hacer esto, vamos a hacer lo... Nunca: “bueno, el fin de semana vamos a agarrar la carpeta por lo menos una hora a leer, a ver qué onda” (sonríe). No. era cerrar la carpeta en la escuela en el aula cuando toca el timbre de salida, y volverla a abrir cuando llegás al otro día. Nada más. Yo era así. Es más, ¡si la abría cuando ibas al otro día!*

(Entrevista realizada el 12/06/2017 a jóvenes D y E).

*E: Bueno ¿Y para ti qué significó haber ido a la escuela?*

*Joven C: (...) como que me gusta, pero al mismo hecho no. Porque soy un poco vago. Me gusta la escuela, me gusta aprender porque en la vida todo se aprende. Pero no me gusta estar todo el tiempo haciendo una cosa, tipo estudiándola sin que te enseñan de cierta forma...que te enseñen bien, siendo sincero.*

(Entrevista realizada el 22/04/2017 a joven C).

En todos los fragmentos antes citados aparece una “distancia” entre lo que la escuela propone y lo que estos jóvenes realizan, dando cuenta incluso de procesos de exclusión escolar. Los jóvenes se auto perciben como estudiantes vagos; y la escuela, con sus expectativas y prácticas pedagógicas, refleja en estas “distancias” la idea de que *la escuela no es un lugar para vagos*.

La etiqueta de vago, como forma de construir una imagen de sí mismos, podría analizarse desde lo que Goffman (1963) conceptualiza como *estigma*. Desde este autor, el estigma da cuenta de un proceso de desacreditación relacional, donde un entorno social atribuye en una persona (o grupo de personas) un atributo “profundamente desacreditador” (entre los cuales el autor menciona el analfabetismo o la desocupación, entre otros). Aquí la vergüenza y muchas veces la humillación tienen lugar al correrse de las expectativas de una supuesta norma (el ser un buen estudiante), operando determinados estereotipos y demandas hacia quienes son estigmatizados o potencialmente estigmatizables. Es decir, no se trata de una construcción individual o “a-social”. Por el contrario, aquí se ponen en juego aspectos vinculares, institucionales y pedagógicos que impactan en la imagen de sí como estudiantes y, con ello, en la trayectoria escolar de estos jóvenes.

Como fue señalado en el capítulo de marco teórico, la construcción de la identidad social se produce en los procesos de socialización de los individuos a través de, por ejemplo, las instituciones educativas; teniendo un impacto en cómo las personas se ven a sí mismas y a los demás (Etchezahar, et.al., 2018). Esta socialización pondrá a disposición las categorías con las que individuos y grupos irán construyendo los significados con los cuales se irán reconociendo y distinguiendo de otros. Este proceso nutre la identidad social a la vez que enriquece el autoconcepto de los individuos, definiendo su lugar en la sociedad (Wagner y Hayes, 2011). En este caso, se trata de la construcción representacional de conocimientos y valoraciones sobre una escuela que, al mismo tiempo, define el vínculo y la imagen de sí de este grupo en relación con ella. En este caso, se trata de conocimientos y una valoración de la escuela que es concebida como un lugar difícil de estar para este grupo de jóvenes.

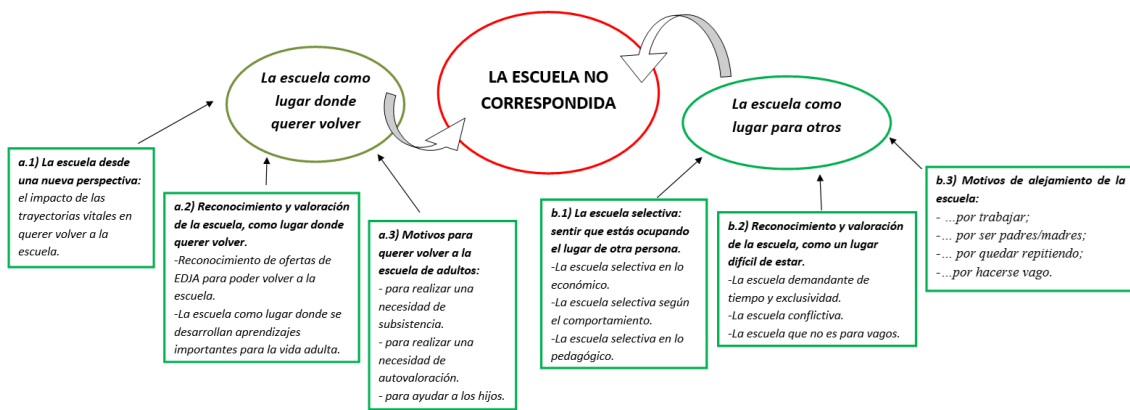
Esta explicación del alejamiento de la escuela basada en “ser vago”, no sólo pone el énfasis en el individuo que va transitando la exclusión escolar. Al mismo tiempo, invisibiliza la incidencia de otros actores que constituyen ese vínculo pedagógico y también los factores socioestructurales que van determinando estas trayectorias escolares discontinuas. Estos aspectos también están presentes en esta construcción representacional, pero de manera fragmentada, no como una totalidad integrada en la argumentación. Como fue antes mencionado, la construcción de esta categoría para referirse a sí mismos como “vagos”, nos permite pensar en el interjuego entre la construcción psicosocial de la identidad social y la representación social sobre la escuela como **la escuela no correspondida**, donde la explicación sobre la continuidad escolar (o no) recae fuertemente en la responsabilidad individual. Como señalan Wagner y Hayes (2011), categorizar un objeto para representarlo implica la utilización de categorías clasificatorias que une tanto al sujeto con el objeto de representación, como así también con su grupo social de pertenencia.

Aquí el objeto de la representación social (la escuela “común” y de EDJA) es percibido con cierta ajenidad (es “para otros” que no necesitan trabajar, que no son vagos, no son

padres, etc.); obstaculizando, posiblemente, el poder pensar y apropiarse de la escuela como un derecho que también le corresponde a este grupo de jóvenes. De acuerdo con Wagner y Hayes (2011), las representaciones sociales puestas en juego al momento de construir explicaciones causales frente a conflictos o problemáticas sociales (por ejemplo, frente a la exclusión escolar), determinarán la auto imagen de los sujetos y grupos involucrados al tiempo que van a guiar las acciones que llevarán a cabo en relación con ese objeto de representación. En estos casos, señalan, las representaciones sociales son producto de un proceso evaluativo constante que implica juzgar a las personas y los hechos, alcanzando un importante grado de consenso al interior del grupo. Como se ha presentado en esta investigación, en las expresiones de este grupo de jóvenes se entrevistó la concepción compartida de *una escuela que es para otros* y no para sí mismos, constituyéndose una distancia frente al *querer volver a la escuela*. Aquí se encuentra el sentido y la tensión de **la escuela no correspondida**.

En síntesis, en este apartado se ha trabajado lo que podría constituir la segunda “cara” de la representación social de la escuela, en tanto **escuela no correspondida** para este grupo de jóvenes. Esta “cara” hace referencia a la *escuela como lugar para otros* y se conforma por: 1) un componente actitudinal nutrido por el sentir de que “se está ocupando el lugar de otra persona”. Aquí se destaca la noción de “la escuela selectiva” en lo económico, según el comportamiento y en lo pedagógico. 2) La construcción de conocimientos y una valoración de la escuela como “un lugar difícil de estar”: por ser demandante de tiempo y de exclusividad, por ser una escuela conflictiva, y porque la escuela no es para vagos. 3) Finalmente, se presentan los “motivos de alejamiento de la escuela” expresados por este grupo de jóvenes, que hacen también a elementos que forman parte de su representación social y el vínculo que tienen con la escuela: alejarse de la escuela por trabajar, por ser madres/padres, por quedar repitiendo y por hacerse vago.

Hasta aquí se ha trabajado en el proceso de análisis de esta investigación, en torno a lo que podría conformar una representación social sobre la escuela (“común” y de EDJA) por parte de este grupo de jóvenes. Se han abordado aspectos actitudinales, la construcción de conocimiento y valoraciones referidas al objeto representado y se ha elaborado un esquema representacional que da cuenta de la tensión expresada en **la escuela no correspondida** (ver con mayor detalle anexo°6).



A continuación, en el capítulo de conclusiones, se realizará una integración teórica de lo trabajado, proponiendo algunas reflexiones vinculadas a la representación social de *la escuela no correspondida* y el derecho a la educación a lo largo de la vida; como así también posibles líneas de continuidad para la indagación.

## Capítulo de Conclusiones.

En este capítulo se presentará una síntesis de los resultados a la luz de las categorías de análisis construidas y el marco teórico trabajado, formulando algunas reflexiones y preguntas derivadas de este análisis. Por último, se mencionarán posibles líneas de continuidad para la indagación y acción educativa.

Esta investigación se inicia el año 2015 a partir de la problematización de la situación educativa en la que se encuentran las personas de 15 años y más que asistieron y ya no asisten a la escuela, de acuerdo con los datos disponibles (en ese entonces) del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 (INDEC). El procesamiento de estos datos, como parte del trabajo realizado por el equipo UBACyT en el que se inscribe esta tesis, volvió a constatar la situación de pobreza educativa que afecta especialmente a los jóvenes y la relación de injusticia social que entrama el nivel educativo alcanzado con la situación de pobreza de la población (según NBI). Este trabajo, junto con los estudios antecedentes del equipo UBACyT referidos a las necesidades y demandas educativas, estimularon mis primeras preguntas para esta investigación.

Como fue señalado, en esta tesis se trabajó el estudio de la representación social sobre la escuela por parte de jóvenes de sectores populares de Villa 15 (CABA) en situación educativa de riesgo (con secundario incompleto), a la luz de sus biografías educativas. Asumiendo la perspectiva de la Educación Permanente, la “escuela” es comprendida en un sentido amplio, considerando a la escuela “común” dirigida a las niñas y adolescencias para los niveles primario y secundario; y también a la modalidad de EDJA dirigida a la culminación de estos niveles educativos.

Considerando lo antes dicho, se decidió investigar en torno al siguiente objeto-problema: *¿Qué representación social sobre la escuela tienen los jóvenes de sectores populares de Villa 15 en situación educativa de riesgo, con secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado? y ¿De qué manera se podría relacionar esta representación social con la situación educativa en la que se encuentran estos jóvenes?*

Como punto de partida, asumimos a las representaciones sociales como parte de los factores psicosociales que podrían intervenir, junto con los determinantes socioestructurales, en los procesos individuales y colectivos de construcción de demanda por más y mejor educación a lo largo de la vida (Sirvent, 1992; Llosa, 2010). Las Representaciones Sociales (Moscovici, 1961), como fue antes desarrollado, son una construcción teórica que nos permite analizar una forma particular de pensar e interpretar nuestra realidad cotidiana, desde el llamado “sentido común”. Se trata de un concepto integrador que da cuenta de un fenómeno psicosocial complejo, una “totalidad significativa” que contiene diversos elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, creencias, opiniones, valores, actitudes, imágenes; que los individuos de un

grupo comparten en relación a ellos mismos y a los fenómenos del mundo circundante (Jodelet, 1991b; Sirvent, 1999). Son socialmente construidas y compartidas en los grupos sociales; y a través de ellas pensamos, interpretamos y actuamos sobre nuestra realidad cotidiana (Jodelet, 1991). Son un “código explicativo común” que permiten una interpretación, evaluación y anticipación del mundo de modo semejante, aumentando así el sentido de pertenencia al interior de los grupos que las comparten (Santos, 2000; Castorina y Barreiro, 2010; Wagner y Hayes, 2011). Estas explicaciones se basan principalmente en la experiencia de las personas y su conocimiento acerca de las situaciones particulares, como así también en las opiniones de los grupos sociales de referencia.

La trama de categorías construidas en esta investigación podría dar cuenta de algunos de estos elementos representacionales, que formarían parte de la representación social sobre la escuela compartida por el grupo de jóvenes con el que se trabajó.

Como ha sido señalado en el capítulo metodológico, de acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación y las características del fenómeno estudiado, se consideró el abordaje cualitativo como la metodología más adecuada para desarrollar este trabajo. La lógica cualitativa (Taylor y Bogdan, 1990; Sirvent, et. al, 2012) busca la comprensión de las acciones de un individuo o de un grupo entendiéndolas como parte de una trama total que implica una articulación dialéctica entre su historia de vida y su entorno social. En esta investigación la perspectiva biográfica (Dominicé, 1985; Alheit y Dausien, 2008; Llosa, 2010a, 2014, 2017) en combinación con el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002) ha permitido identificar y construir teóricamente elementos de la representación social sobre la escuela expresados por el grupo de jóvenes con el que se trabajó: aspectos actitudinales en relación con la escuela, valoraciones y conocimientos referidos a ella y aprendizajes e imágenes de sí mismos como estudiantes. A su vez, esta perspectiva biográfica permitió dar cuenta de las múltiples trayectorias de vida de los jóvenes de este grupo (trayectoria laboral, familiar, migratoria, educativa, entre otras); las cuales se entraman en un contexto sociohistórico compartido impactando en el vínculo de este grupo de jóvenes con el objeto representado (la escuela). De este modo, se pudo considerar una dimensión temporal diacrónica en el relato de los jóvenes, habilitando la referencia a sus aprendizajes biográficos e hitos vitales; los cuales fueron considerados en el análisis como parte del proceso de conformación de la representación social al constatar los elementos comunes elaborados por el grupo.

Desde la perspectiva metodológica adoptada, se enfatizó el movimiento inductivo de elaboración de categorías de análisis que permitieran la comprensión del fenómeno estudiado. En este sentido, junto con la apropiación del marco conceptual, se elaboraron categorías a partir del análisis del material empírico relevado. Este trabajo de construcción y articulación de categorías de análisis ha concluido en la organización de un esquema de categorías (anexo n°6) que pretende dar cuenta de los núcleos de sentidos centrales que forman parte de la representación social sobre la escuela,

expresada por este grupo de jóvenes. Como categoría central de esta representación social se elabora **la escuela no correspondida**, la cual contiene la tensión de dos fuertes núcleos de sentido compartidos y expresados de manera simultánea por el grupo: *a) la escuela como lugar donde querer volver* y *b) la escuela como lugar para otros*. A la luz de los resultados obtenidos en esta tesis, se considera que la categoría central de **la escuela no correspondida** podría expresar, a modo de hipótesis interpretativa, el sentido global de la representación social sobre la escuela por parte de este grupo, organizando y dando sentido a los demás elementos representacionales que se analizaron.

En este trabajo teórico-empírico se consideró, de manera entramada, tanto elementos del contexto (analizados a través del concepto de territorio y sus dimensiones educativa, cultural, social, entre otras), como del objeto de representación social (la escuela) y el grupo “sujeto de la representación”. Se analizó, en este sentido, a las múltiples trayectorias de los jóvenes como parte de las características de este grupo social, configurando su vínculo con la escuela, bajo determinadas condiciones laborales, educativas, de vivienda, familiares, entre otras. A través del análisis de las entrevistas, se logró identificar también un contexto comunicativo cotidiano para este grupo de jóvenes, donde la escuela es objeto de discusión y reflexión en distintos ámbitos en los que participan.

Como fue antes mencionado, las representaciones sociales son procesos intermedios entre lo personal-subjetivo y lo sociocultural:

*son un constructo que solamente puede ser comprendido considerando el nivel social amplio como punto de partida, y por ello logra de manera simultánea traducir las condiciones socioestructurales y culturales del medio social en las disposiciones individuales* (Wagner y Hayes, 2011: 274).

En este sentido, “el sujeto” de la representación social fue tomado no como un individuo aislado sino como parte de un grupo social específico con el cual comparte un modo de vida y un contexto sociocultural; desde donde se desprenden sus sistemas de conocimiento, sus significados, diversas experiencias y emociones (Wagner y Hayes, 2011).

Como fue mencionado, **la escuela no correspondida** en tanto categoría central de la representación social de la escuela, contiene la tensión de dos fuertes núcleos de sentido compartidos y expresados de manera simultánea por el grupo: *a) la escuela como lugar donde querer volver* y *b) la escuela como lugar para otros*.

En primer lugar, como parte del núcleo de sentido expresado en la categoría de **la escuela como lugar donde querer volver**, el grupo de jóvenes evalúa y manifiesta querer volver a la escuela haciendo referencia a una *nueva perspectiva* desde donde se vinculan con ella. Esta nueva perspectiva, que contiene una actitud y valoración positiva

hacia la escuela, es posible de comprender considerando el impacto que han tenido sus trayectorias vitales en sus biografías educativas y en la situación actual del grupo de jóvenes. Desde esta perspectiva, hay un reconocimiento de la necesidad educativa vinculada a la terminalidad de la escuela secundaria. En esta trama se pone en juego la construcción de *conocimientos* y *valoraciones* vinculadas a la escuela, producidas a partir de la experiencia en distintas escuelas (“comunes” y de EDJA) y también de la comunicación social en diferentes ámbitos familiares, laborales y barriales. Como parte de estos conocimientos construidos, el grupo afirma que “terminar la escuela depende de uno”, afirmándose una responsabilidad individual y de tipo meritocrática en relación al curso de la trayectoria escolar. El grupo de jóvenes también identifica posibles satisfactores para esta necesidad educativa, distinguiendo entre diferentes tipos de instituciones con sus respectivas características y preferencias por parte del grupo. Se manifiesta un reconocimiento y valoración de la escuela en relación con los aprendizajes que aporta para el desarrollo de la vida; destacándose aprendizajes como la lectoescritura, la historia, aquellos referidos a las tareas vinculadas al mundo del trabajo, la participación política y aprendizajes vinculados al comportamiento. La construcción de estos conocimientos y valoraciones en relación con la escuela, contienen supuestos referidos tanto al objeto de representación (la escuela) como a sí mismos en tanto estudiantes. En relación con los *motivos para querer volver a la escuela*, se expresa principalmente la expectativa de realizar las necesidades de subsistencia a través de la posibilidad de conseguir un mejor empleo logrando la secundaria completa; la realización de la necesidad de autovaloración considerando la terminalidad de la escuela como un logro personal; y también es vista como una forma de ayudar y fortalecer las trayectorias educativas y laborales de los hijos. Estas motivaciones, como fue antes descrito, se vinculan a las múltiples necesidades humanas que interactúan de manera simultánea frente a esta problemática educativa.

Como se ha podido observar a lo largo de la tesis, todo este núcleo de sentido compartido sobre *la escuela como un lugar donde querer volver*, se sostiene en la selección de información y reconstrucción del objeto representado con una fuerte carga valorativa; manifestando una orientación actitudinal “positiva”, de acercamiento a la escuela. En ella, se identifica una selección parcial de la información a partir de las distintas “fuentes” y experiencias escolares que ha transitado el grupo, en trama con conocimientos previos referidos, por ejemplo, al mundo del empleo o al ámbito familiar. Al mismo tiempo que se la representa, el grupo de jóvenes toma posición en relación con la escuela. A través de este entramado representacional, este núcleo de sentido daría cuenta de la voluntad expresada por el grupo de querer volver y terminar la escuela secundaria.

Resulta interesante detenerse en este punto antes de continuar con la otra “cara” de **la escuela no correspondida**. Relativizando algunas miradas estigmatizadoras sobre los

jóvenes<sup>39</sup>, este grupo ha afirmado que sí quiere volver a la escuela de adultos y terminar la secundaria. Más aún, dan cuenta de múltiples búsquedas e intentos en sus prolongadas y persistentes trayectorias escolares. Sus motivaciones son diversas y no se restringen meramente a una motivación económica, aunque la incluyen. Esta pluralidad de motivaciones coincide con investigaciones realizadas por Sirvent y equipo y también los trabajos de Binstock y Cerruti (2005), donde señalan una valoración positiva a la escuela media por parte de personas jóvenes y adultas, más allá de una mirada “instrumental”. Es interesante, en este sentido, recuperar la perspectiva de las biografías educativas de la mano de Alheit y Dausien (2008). Para los autores, los procesos de formación de jóvenes y adultos tienen muchas veces motivaciones que trascienden el carácter instrumental o funcional-económico. Justamente, a través de las entrevistas biográficas, los jóvenes del grupo integran en sus relatos diferentes necesidades y aprendizajes, reflexionando sobre experiencias ubicadas en distintos momentos de sus vidas. Como ya fue mencionado, aquí se identifica un reconocimiento sobre lo escolar vinculado, por ejemplo, a la realización de un logro personal o una aspiración por cumplir un rol educativo activo y con mayores herramientas al interior del grupo familiar. La perspectiva biográfica permite justamente esta proyección a futuro, en estrecho vínculo con el pasado y presente.

Si bien el proceso genético de la representación social no fue objeto específico de esta investigación y podría hacer falta ampliar y profundizar aún más en la indagación del material empírico; los elementos analizados hacen pensar en los procesos de formación de las representaciones sociales, especialmente los vinculados a la *ontogénesis*, considerando que las RS forman parte de nuestro entorno y nos preceden; y la *microgénesis*, como proceso de evocación de las RS en la interacción cotidiana (Duveen y Lloyd, 2003). El relato biográfico a través de las entrevistas individuales y en pareja, entregaron elementos posibles de vincular con ambos procesos. Son aspectos que quedan planteados para futuras indagaciones.

En relación con este futuro, también se considera importante analizar con una mirada crítica la ilusión, la expectativa que contiene este *querer volver a la escuela* y su vínculo con la empleabilidad. Como fue mencionado en el capítulo de resultados, si bien el nivel educativo alcanzado es un factor que se pone en juego al momento de acceder a un empleo, la educación en sí misma no genera trabajo. Son fundamentalmente los sectores económicos activos y las políticas económicas y de empleo promovidas por el Estado, las que crean fuentes laborales. En este sentido, se considera que tras esta expectativa hay una promesa social implícita de empleabilidad (que forma parte de los discursos sociales y que es recreada por el grupo de jóvenes a través de esta representación social), la cual no es garantizada para grandes segmentos de la población joven, incluso con la secundaria completa (Riquelme, 2010). Resulta relevante problematizar una visión del sentido común meritocrática e individual respecto al empleo, que deja en el

---

<sup>39</sup> Ver, por ejemplo, un artículo del CONICET que problematiza la mirada estigmatizante sobre los jóvenes llamados “ni ni”: [www.conicet.gov.ar/un-estudio-desanda-los-estigmas-en-torno-a-los-jovenes-ni-ni-y-la-cultura-del-trabajo/](http://www.conicet.gov.ar/un-estudio-desanda-los-estigmas-en-torno-a-los-jovenes-ni-ni-y-la-cultura-del-trabajo/)

sujeto aislado la responsabilidad de reunir méritos suficientes para su empleabilidad; invisibilizando factores socioestructurales como las políticas públicas y medidas económicas que han dejado en las últimas décadas a grandes porcentajes de la población en la informalidad, la desocupación o el trabajo temporal. Es en este contexto, tal como señalan Riquelme y equipo, donde la desvalorización de las credenciales académicas ha jugado un papel condicionante en la accesibilidad a determinados empleos. A esto se suma la pertenencia generacional o etaria del grupo con el que se trabajó en esta investigación, como un elemento más de exclusión en el mercado laboral:

*Los jóvenes constituyen uno de los grupos en mayor desventaja en el acceso al empleo independientemente de su nivel educativo. Si bien en muchos casos han alcanzado mayores niveles educativos que los trabajadores mayores, su escasa experiencia les impide encontrar empleos que constituyan pasos hacia trayectorias laborales estables y calificantes (Riquelme, 2015: 21).*

En segundo lugar, la representación social sobre la escuela, en tanto **escuela no correspondida**, contiene otro núcleo de sentido que tensiona a “la escuela como un lugar donde querer volver”, al considerar a *la escuela como un lugar para otros*. El mismo grupo de jóvenes evalúa la escuela desde una perspectiva marcada por una serie de situaciones biográficas que podrían comprenderse como parte de un proceso de exclusión escolar, al punto de llegar a identificar a la escuela como un lugar para otros (y no para sí mismos); considerándola como un lugar que les resulta difícil de volver en la actualidad. Aquí, nuevamente, el grupo selecciona ciertos aspectos del objeto representado y se construye otra trama de sentidos que convive con la primera. Por una parte, la escuela es percibida como un lugar *selectivo, en donde se está ocupando el lugar de otra persona*. Se piensa en un otro (distinto a ellos) a quien sí le corresponde la escuela. Aquí se evidencian procesos de exclusión institucional vividos por este grupo de jóvenes, considerando lo económico, el comportamiento y lo pedagógico. A su vez, la escuela es presentada como *un lugar difícil de estar*, a partir de la construcción de conocimientos y valoraciones que la perciben como demandante de tiempo y exclusividad, conflictiva y difícil de estar si eres “vago”. Estos elementos cognitivos y actitudinales compartidos ponen en tensión y alejan a este grupo de jóvenes de la posibilidad de acercarse nuevamente a ella (a través de la EDJA): no solo porque relatan escenas de exclusión vividas en la propia experiencia con sus correspondientes huellas de aprendizajes; sino también porque se describe y evalúa a una escuela que se vuelve incompatible tanto con la propia imagen de sí mismos como estudiantes, como con las condiciones materiales que van determinando la realización de sus necesidades. Como trama argumentativa para explicar este alejamiento de la escuela, los jóvenes señalan *motivos* causales vinculados a tener que trabajar, ser padre/madre, quedarse repitiendo, o “hacerse vago”. Nuevamente, aquí se entranan sentidos que conforman a la representación social de la escuela como un lugar difícil de estar, produciéndose un interjuego entre el objeto representado y la propia construcción identitaria desde una perspectiva psicosocial. En este sentido se manifiesta, desde la experiencia común, a la

escuela como un lugar que también es difícil de estar para el entorno más cercano de este grupo, estrechando sentidos de pertenencia en relación con un entorno (familiar, barrial, de amistad) que también ha sido excluido de la escuela.

Podríamos pensar que en este proceso de exclusión escolar y de socialización dentro del grupo y contexto de pertenencia, se va produciendo también una construcción identitaria en torno a la representación social de la escuela, en tanto **escuela no correspondida**: se van disponiendo de categorías y sentidos con los cuales se van construyendo los significados compartidos con los que se va reconociendo y distinguiendo el propio grupo respecto a otros (Wagner y Hayes, 2011), en relación con la escuela. Es en la interacción dentro del propio contexto social donde se va conversando y explicando esta exclusión escolar, el vínculo de este grupo con la escuela y compartiendo los sentidos depositados en ella.

Considerando la dinámica de necesidades y demandas educativas, **la escuela no correspondida** refiere a la representación social de un satisfactor. En este sentido, resulta interesante que este grupo argumenta tanto motivos para acercarse y terminar la escuela, como también motivos por los cuales se han alejado. En estas motivaciones se ponen en juego no solo las necesidades educativas, sino que también las necesidades de subsistencia, de autovaloración, de recreación, afecto, entre otras. Estas necesidades operan aquí no solo desde la carencia, sino también como potencia en la búsqueda por la realización de estas necesidades. En este sentido, me pregunto entonces si esta representación social sobre la escuela como satisfactor, podría facilitar o más bien inhibir la realización de estas necesidades. La **escuela no correspondida** contiene esta tensión, contradictoria y compleja al albergar estas dos posibilidades, desafiando los procesos de construcción de demanda por educación a lo largo de la vida.

Al mismo tiempo que en la representación social se manifiesta un núcleo de sentido ligado a una escuela como lugar donde querer volver; es también representada como un lugar para otros. La **correspondencia**, como palabra incluida en la categoría central es entendida aquí como “atenderse recíprocamente” (R.A.E), co-responder. La “tensión” que contiene esta representación social manifestaría un quiebre en esa reciprocidad de atención: entre la intención del grupo de jóvenes de estar y terminar la escuela; y la visión acerca de la posibilidad de alojar, recibir, acompañar por parte de ésta. En términos actitudinales, si bien hay una revalorización de la escuela e incluso una disposición para la búsqueda e identificación de ofertas escolares que permitan realizar las aspiraciones por terminar el secundario; hay también un persistente sentir de que en la escuela “se está ocupando el lugar de otra persona”. Esto es vivenciado a través de mecanismos pedagógicos, institucionales y de restricciones económicas que resultarían finalmente selectivos, en donde este grupo de jóvenes ha quedado excluido hasta el presente. En este sentido, es interesante también pensar la *no correspondencia* como la no reciprocidad en la respuesta frente a la demanda educativa: este grupo en su totalidad es parte de la *Demanda Efectiva Trunca* (Llosa, 2010).

Desde la perspectiva integral de las necesidades humanas, la satisfacción de las necesidades puede realizarse en tres contextos: en relación con uno mismo, en relación con el grupo social y en relación con el medio ambiente. No obstante, Max Neef advierte que para el análisis de la realización de las necesidades no basta con examinar las posibilidades que el medio pone a disposición de los grupos o de las personas, sino que también hay que tener en cuenta “en qué medida el medio reprime, tolera o estimula que las posibilidades disponibles o dominantes sean recreadas y ensanchadas por los propios individuos o grupos que lo componen” (Max-Neef, 2013: p.57). Este “medio” o contexto social, como fue antes descrito, está signado por factores de exclusión o de marginación que hemos interpretado como de “múltiples pobrezas” (Sirvent, 1999), las cuales inhiben la realización de las necesidades humanas. El Estado (por ley) es un actor fundamental de este contexto, teniendo la obligación de garantizar las condiciones de posibilidad del ejercicio del derecho a la educación. No obstante, si bien en este grupo de jóvenes ha sido recurrente la búsqueda de nuevas formas de volver a la escuela (en distintas edades y reconociendo distintos satisfactores), también ha sido persistente su no finalización. Aquí cobra sentido la explicación de **la escuela no correspondida**. Es interesante y comparto, en este sentido, la reflexión realizada por Homar (2022) al pensar las posibilidades efectivas de la población joven y adulta de cumplir con la obligatoriedad escolar dispuesta por la LEN (2006). Si bien Homar reconoce que en el periodo 2004-2015 se ponen en marcha un conjunto de políticas públicas dirigidas a garantizar derechos, entre ellos el educativo, señala también sus limitaciones:

*(...) los diseños curriculares, las normativas de ingreso, asistencia, evaluación, por citar solo algunas, no están pensadas para dar respuesta a las condiciones de vida de los sujetos jóvenes y adultos que asisten. El formato de la escuela no mira y/o atiende que muchos tienen trabajo y/o atraviesan condiciones laborales precarias y/o de desocupación, tienen familias y/o no tienen quien se ocupe del cuidado de sus hijos (Homar, 2022).*

Como fue señalado, las representaciones sociales son “teorías” construidas y compartidas en la vida cotidiana que se vuelven un “código explicativo común”. Permiten una interpretación, evaluación y anticipación del mundo de modo semejante (Santos, 2000; Castorina y Barreiro, 2010; Wagner y Hayes, 2011). En esta investigación, podría pensarse que la representación social sobre la escuela como **la escuela no correspondida**, no solo constituye una forma de explicarse la exclusión escolar vivida por estos jóvenes y su entorno más cercano. También podría estar “ocultando” u obstruyendo la posibilidad de representarse a la escuela como un derecho. Podría tratarse, en ese sentido, de una representación social de tipo “auto selectiva” y “alienante” (Gilly, 1996). A continuación se profundizará sobre esta idea.

Para Sirvent (1999), el carácter psicosocial de las representaciones sociales radica fundamentalmente en que éstas se encuentran determinadas por las condiciones

sociales, políticas y económicas que afectan a los individuos y grupos; formando parte de las manifestaciones culturales “indirectas” de estas condiciones estructurales. Esto implica reconocer que, en el entramado de las relaciones sociales que predominan en nuestra sociedad, la dominación puede también expresarse en el pensamiento a través de categorías, conceptos, significados y palabras que usamos para describir e interpretar la realidad (Sirvent, 2004). **La escuela no correspondida** podría pensarse, en este sentido, como una manera (no conflictiva con el orden social) de explicar la propia exclusión escolar y el por qué algunos terminan la escuela y otros no; atribuyendo esta exclusión principalmente a las características del grupo de jóvenes y dando por hecho que la escuela es para algunos y no para todos.

A través del concepto de violencia simbólica, Bourdieu intentó dar cuenta de los efectos ideológicos en los cuerpos, haciendo visible una forma imperceptible de violencia cotidiana en los procesos de dominación, “a través del lenguaje, a través del cuerpo, a través de las actitudes hacia las cosas que están por debajo del nivel de la conciencia” (Bourdieu y Eagleton, 2000: p.224). El *sentido de un porvenir probable*, dirá Bourdieu, se constituye de este modo “en la relación prolongada con un mundo estructurado según las categorías de lo posible (para nosotros) y de lo imposible (para nosotros), de lo que es apropiado de antemano por otros y de aquello a lo que uno está asignado de antemano” (Bourdieu, 2007: p.104). Incluso, Bourdieu y Passeron (2009) analizarán la relación de estas “formas ocultas de desigualdad” con las trayectorias educativas, identificando este “sentido de los límites” como un orientador de las prácticas, expectativas y percepciones en el campo educativo. **La escuela no correspondida** podría pensarse como parte de este mecanismo (implícito pero posible de hacer consciente) de anticipación de los procesos de exclusión escolar: no solo podría explicar la exclusión escolar vivida, sino que también podría actuar como forma de autoexclusión al obstaculizar futuros procesos de demanda por EDJA. En este sentido, cabe preguntarse si no correspondería a una representación de tipo *coercitiva* (Castorina y Kaplan, 2008): representaciones tendientes a mantener una relación social injusta y de dominación, vinculado a lo que Bourdieu conceptualiza como el “sentido de los límites”. Para estos autores, se trata de “la anticipación práctica de los límites objetivos adquiridos durante la experiencia de los sujetos” (Castorina y Kaplan, 2008: p.22).

Este aspecto teórico resulta clave para continuar reflexionando en torno a la segunda pregunta realizada en el objeto problema de esta investigación: *¿De qué manera se podría relacionar esta representación social con la situación educativa en la que se encuentran estos jóvenes?* Como se ha señalado, las representaciones sociales orientan las prácticas sociales de los grupos en relación con el objeto representado. Moscovici afirma que las RS cumplen la doble función de elaborar los comportamientos y la comunicación entre individuos, al dar significado tanto a los estímulos que nos rodean como a las respuestas que debemos darles (Moscovici, 1979). De este modo, las RS se vuelven referencias de interpretación y acción para los sujetos, con definiciones y límites sobre lo que es posible pensar. Al respecto, Abric (2001) plantea algunos puntos

importantes para tener en cuenta al momento de pensar los procesos de generación y transformación mutua entre RS y prácticas sociales. En principio, el autor reafirma el papel de las condiciones materiales, reconociendo a su vez otros factores determinantes: los factores culturales vinculados a los conocimientos y comportamientos de un grupo en su historia; los sistemas de valores y normas a los que adhieren los sujetos; y la actividad propia de los sujetos en los procesos de construcción y reapropiación de la realidad. Estos factores se ponen en juego al momento de conformar las representaciones sociales, las cuales pueden, a su vez, determinar las prácticas sociales. Estas consideraciones nos permiten reflexionar sobre el posible carácter inhibitorio de **la escuela no correspondida**, en tanto núcleo de sentido de esta representación social producida en un contexto de múltiples pobreza que ha inhibido, entre otras necesidades, la realización de las necesidades educativas de este grupo de jóvenes en relación con la escuela.

Considerando lo antes dicho, en esta tesis se asume que la constitución del “sentido común” (al cual pertenece las representaciones sociales), no está ajeno ni al contexto sociohistórico ni a las relaciones de poder y sus discursos. Tomando como referencia a Sirvent, podemos pensar que los intereses y las ideas de los grupos dominantes pueden convertirse también en ideas, representaciones, estereotipos y prejuicios que forman parte del conocimiento cotidiano, muchas veces reproduciendo un pensamiento que está lejos de cuestionar las injusticias sociales y sus causas. Retomando el trabajo de sistematización realizado por Lukes (1981) en relación con los estudios en ciencias sociales sobre los modos en que se ejerce el poder, Sirvent (1999) identifica tres modos o dimensiones en el ejercicio del poder, que van desde las formas más explícitas y directas de dominación a sus formas más sutiles. Justamente en su tercera dimensión, el poder es ejercido en la construcción del sentido común. Aquí el poder es entendido como

*una relación en la que A ejerce poder sobre B, cuando A afecta a B de una manera contraria a los intereses de B. A ejerce el poder sobre B logrando que B actúe de una manera que él no desea, pero lo hace. Así mismo, A ejerce poder sobre B influyendo, conformando o determinando sus necesidades; es decir, controlando sus pensamientos y deseos (Sirvent, 1999: p.132).*

Se entiende en esta tesis que “A” y “B”, más que ser personas particulares, constituyen clases o fracciones de clases, grupos dominantes y dominados, sectores sociales que están ubicados social y políticamente de manera desigual e injusta, envueltos en procesos y tramas complejas de relaciones poder. De este modo, la forma más sutil de este ejercicio de poder se desarrolla a través de los aprendizajes sociales que se construyen de manera espontánea en la vida cotidiana y que inhiben procesos de transformación, de participación y construcción de pensamiento crítico (Sirvent, 1999). Los núcleos de sentido que están contenidos en **la escuela no correspondida** son nutridos principalmente por estos aprendizajes sociales y biográficos, aunque también

por “mandatos” sociales en relación con la escolaridad: lo que se considera ser un “buen estudiante”; afirmar que “terminar la escuela depende de uno”; el vínculo directo y causal entre escolaridad y empleabilidad; la idea de que “la escuela es para otros” o sentir que “se está ocupando el lugar de otros”. En esta trama de sentidos, el derecho a la educación queda desdibujado, opaco, difícil de reconocer y demandar; favoreciendo la conservación de esta situación de desigualdad.

Esta conceptualización del poder también podría resultar fértil para pensar la construcción de una imagen de sí devaluada como estudiantes, expresada en el “ser vago”. El reconocerse como “vago” y al mismo tiempo reconocer a la escuela como un lugar en donde “terminar depende de uno”, descontextualiza la práctica de enseñanza-aprendizaje y otros factores externos al aula; volviéndose la mirada sobre sí mismos, como únicos responsables de terminar la escuela. En este sentido, lo que se resalta aquí es la visión individual, auto responsabilizante del tránsito por la escuela; asumiendo la situación escolar de cada uno en términos de tener o no la voluntad de querer terminarla, el poder adecuarse o no a ella. El mecanismo de exclusión se agudiza si además se piensa a la escuela como un lugar para otros. No obstante, a lo largo de las entrevistas también aparecen elementos vinculados a determinantes sociales, posibles de objetivar y problematizar pensando en una acción educativa transformadora.

Aquí nuevamente resulta importante tomar la herramienta conceptual de Sirvent (2008) al definir las múltiples pobrezas y, particularmente, la pobreza de entendimiento. Para Sirvent, esta pobreza refiere a los factores (sociales, no individuales) que dificultan el acceso a la información, al conocimiento y el desarrollo del pensamiento reflexivo; los cuales se vuelven un obstáculo en la construcción de la memoria colectiva de los sectores populares y en la modificación de visiones descalificadoras respecto del propio grupo social. Como fue antes señalado, las representaciones sociales son producto de un proceso evaluativo constante que implica juzgar a las personas y los hechos, alcanzando un importante grado de consenso al interior del grupo.

**La escuela no correspondida**, como categoría de análisis, se nutre de ideas expresadas por el grupo de jóvenes que podrían considerarse meritocráticas y de responsabilización individual frente a fenómenos sociales; en un contexto comunicacional e ideológico en que estas ideas circulan e incluso son propagadas desde algunos discursos gubernamentales de corte neoliberal. Para el periodo en que se realizaron las entrevistas (2016-2018), estos discursos se volvieron especialmente presentes en la política educativa. Pablo Pineau, como parte del OPPPEd-FFyL y por esos años Director del Departamento de Ciencias de la Educación de la FFyL-UBA, escribía en 2017 un texto titulado *Derecho a la Educación vs. Meritocracia*<sup>40</sup>. En él, Pineau señala que en los proyectos políticos neoliberales se da lugar a un rápido empobrecimiento de amplios sectores de la población y a una creciente polarización social que implica la pérdida de

---

<sup>40</sup> Pineau, P. (2017). *Derecho a la Educación vs. Meritocracia*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd) – FFyL-UBA. Agosto de 2017.

los antiguos soportes colectivos (como las familias, los sindicatos, los partidos políticos, etc.), que otorgaban identidades, seguridades, responsabilidades y garantizaban derechos (Pineau, 2017). Este debilitamiento de los espacios colectivos, señala Pineau, tiene su correlato con la idea de la responsabilización individual de los triunfos y frustraciones de la propia vida, del desempleo o la pobreza; los cuales dejan de entenderse como temas sociales y pasan a ser comprendidos como problemáticas individuales redundando en mecanismos de culpabilización de “las víctimas”. En el campo educativo, la meritocracia se va a traducir en prácticas y sentidos de competencia, logros y exclusión “justificada”, invisibilizando los contextos políticos y económicos que las subyacen y condicionan:

*La meritocracia vuelve a constituirse entonces en un valor central de la política educativa, en clara oposición a la idea de una escuela pública que construya igualdad y justicia social para todos y todas en un horizonte común. Su función pasa a ser la de estimular la competencia despiadada entre todos los participantes, donde habrá ganadores y perdedores, únicos y últimos responsables individuales del lugar alcanzado, con normas que privilegian castigar a los desfavorecidos y premiar a los fuertes (Pineau, 2017: p.2).*

Como parte de un trasfondo comunicacional e ideológico que se hace carne en discursos dominantes en el campo educativo y en la sociedad en general, resulta llamativa esta correlación de sentidos meritocráticos con aspectos expresados por el grupo de jóvenes.

Considerando lo antes dicho, se podría pensar que la elaboración representacional sobre la escuela, como **la escuela no correspondida**, puede tener a su vez una representación social *velada* o no dicha de manera explícita pero que la implica: **el derecho ocultado a la escuela**. Como un aspecto interesante que ha emergido a partir del análisis de esta tesis, se ha considerado pertinente incluir los aportes de autores que trabajan sobre la “presencia de las ausencias” (Castorina, 2016)<sup>41</sup> o las caras “negativas” de las representaciones sociales: aquello que es negado a través de su ocultación. En la construcción representacional, afirma Castorina (2016), al objetivarse la RS se toman rasgos del objeto al tiempo que otros son “reprimidos”, mostrando y negando aspectos en su proceso de apropiación. Investigando la representación social de la justicia en niños y adolescentes, Alicia Barreiro (2018) trabajó sobre este aspecto afirmando que, en la construcción social de significados, los grupos no solo producen contenidos, sino que también construyen la ausencia de significados al invisibilizarlos. Estas ausencias, dice Barreiro refiriéndose a la justicia distributiva, no sería una ausencia real, sino que en torno a ella “justifican las relaciones sociales negando los problemas de distribución de bienes y recursos que llevarían a cuestionar el orden social”, pudiéndose de este

---

<sup>41</sup> Castorina, J.A. Seminario “La teoría de las representaciones sociales y sus relaciones con la educación. Problemas conceptuales”, a cargo de Alicia Barreiro y J.A. Castorina, como parte de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas del a Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dictado en junio de 2016.

modo afrontar colectivamente las injusticias sociales que resultan amenazantes (Barreiro, 2018: p.144).

En esta tesis, al ser una investigación exploratoria sobre el fenómeno estudiado, cabe la advertencia hecha por Wagner y Hayes quienes señalan la posibilidad de que las “ausencias” en una investigación puedan deberse a un déficit metodológico o de interpretación por parte del investigador. No obstante, en el caso de superar estos aspectos, la “ausencia” de una representación social bien estructurada puede ser interpretada como un “síntoma de las condiciones sociopolíticas y los procesos históricos más amplios” (Wagner y Hayes, 2011). De este modo, queda planteada la pregunta para futuras indagaciones sobre la posibilidad de una ausencia representacional de la escuela como derecho; o, haciendo alusión a este grupo de jóvenes de Ciudad Oculta, un *derecho ocultado a la escuela*. A la luz de los resultados de esta investigación, es posible pensar que los factores sociales antes descritos (el territorio en sus múltiples dimensiones, el contexto sociopolítico, educativo, económico, cultural de este grupo de jóvenes y su impacto en sus múltiples trayectorias), no solo inhiban la realización de las necesidades educativas. También podrían operar, en el procesamiento psicosocial de estos factores por parte del grupo de jóvenes, inhibiendo la posibilidad de autopercebirse como sujetos del derecho a la educación. Son procesos psicosociales que hablan de profundas desigualdades y que, desde mi perspectiva, afectan gravemente las bases de una sociedad que aspire a una participación real en el ejercicio de la convivencia democrática. Para el abordaje de esta problemática educativa, en este sentido, resulta importante posicionarse desde una concepción integral de los derechos, entendiendo que no pueden pensarse de manera aislada; y que la igualdad de todas las personas como sujetos de derechos es un punto de partida para la constitución de ciudadanía (Feldfeber, 2014). “Mientras haya villas miserias, no habrá una verdadera democracia”, afirmaba Osvaldo Bayer<sup>42</sup>.

Tomando en cuenta el origen social y el dinamismo de las representaciones sociales, Moscovici distingue tres tipos de representaciones que dan cuenta de distintos grados de consenso según los grupos sociales y las relaciones que mantienen entre sí. Considero como *representaciones hegemónicas* aquellas compartidas por todos los miembros de un grupo “altamente estructurado”, como por ejemplo una nación (Moscovici, 1988 citado por Banchs, Agudo G. y Astorga, 2007). Estas se caracterizan por tener un alto grado de consenso social, aunque no necesariamente se “elija” conscientemente adoptarlas. Se encuentran implícitas “en toda práctica simbólica o afectiva”, reafirmando los procesos identitarios en las comunidades y culturas. Pese a su uniformidad, autoras como Arruda (2000) han estudiado estas representaciones hegemónicas identificando sus transformaciones y derivaciones en otras representaciones bajo la influencia de condiciones históricas, políticas, sociales y culturales. En este sentido, las representaciones hegemónicas son flexibles según los

---

<sup>42</sup> Revista *Sudestada* N° 108 - mayo 2012: <https://revistasudestada.com.ar/articulo/919/mientras-existan-villas-miseria-no-habra-democracia/index.html>

grupos sociales que las expresen y sus cambios van desplegándose en un tiempo histórico prolongado. En esta dinámica social entre representaciones sociales, Moscovici también identifica las RS *polémicas* caracterizadas por ser originadas en la oposición entre distintos grupos sociales, por lo que se presentan como excluyentes entre sí. Nacen de la controversia o conflictos respecto a objetos sociales relevantes (Perera Pérez, 2003), por lo que no es una representación compartida por toda la sociedad sino sólo por los grupos específicos que la comparten en oposición a otros. Con frecuencia, señala Moscovici, se expresan en términos de un interlocutor imaginario (Moscovici, 1988 citado por Banchs, Agudo G. y Astorga, 2007). En este sentido, Castorina (2016) ha señalado que entre las representaciones hegemónicas y las polémicas no hay diálogo ni mediador sino conflicto, el cual no se resuelve sino por la imposición de una representación sobre otra. Citando a Wagner (1998), Arruda menciona a las representaciones sociales polémicas como aquellas que se manifiestan de manera consensuada en función de la cohesión grupal, jugando un rol importante en la caracterización de su identidad. En este sentido, la autora las relaciona con la práctica, la afiliación y la posibilidad de revelar y predecir aquello que los une como grupo a través de sus ideas y comportamientos (Arruda, 2000).

La distinción teórica entre este tipo de representaciones sociales resulta estimulante para pensar y preguntarse sobre las posibles relaciones, posiciones y grados de consenso que puede tener la representación social sobre la escuela en una sociedad desigual como la argentina; especialmente pensando en la aparente tensión entre **la escuela no correspondida** y una representación social que podría considerarse como hegemónica, que conciba a la escuela como un derecho para todos<sup>43</sup>. Aquí cabe la pregunta sobre la apropiación y recreación representacional de este derecho por parte de los (desiguales) grupos sociales; y cuáles son sus implicancias en términos de procesos de construcción de demanda por educación a lo largo de la vida.

En términos metodológicos, a partir de los resultados obtenidos en esta tesis, se considera importante destacar lo fértil que ha resultado para esta investigación el trabajo desde la perspectiva de las biografías educativas y el método comparativo constante. Como fue señalado anteriormente, ambas herramientas de indagación y análisis han permitido la construcción de categorías originales y su organización en términos de un campo representacional, pudiendo identificarse lo que serían los principales núcleos de sentido de esta representación social. La utilización de estas perspectivas y herramientas fue una decisión metodológica considerando el objeto problema que orientó esta investigación, en el marco de una tradición cualitativa para el abordaje del estudio de las representaciones sociales.

Para finalizar, se proponen algunas líneas para la continuidad en la indagación de la representación social estudiada. Por una parte, asumiendo el carácter aproximativo de

---

<sup>43</sup> Posiblemente en la actualidad (2024), con el avance de las ideas y políticas de ultraderechas, el derecho a la educación sea puesto en duda por más amplios sectores sociales.

esta investigación y la perspectiva epistemológica asumida, resulta pertinente para su profundización el intercambio de los resultados con el grupo de jóvenes y referentes con los que se trabajó, a través de sesiones de retroalimentación. Éstas son espacios educativos en donde se comparten los análisis y resultados logrados; partiendo del supuesto epistemológico de la posibilidad de una construcción colectiva de conocimiento a través del interjuego entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico generado:

*procura incrementar la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el doble objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad y promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares (Sirvent, 1999: p.145)*

De este modo, estas instancias mínimas de investigación acción participativa constituyen espacios de aprendizaje, de educación popular con jóvenes y adultos donde se favorece la reflexión grupal a partir de la objetivación de las problemáticas de la vida cotidiana (Llosa, 2000).

En este sentido, resulta potente la perspectiva biográfica utilizada en esta investigación. Llosa (2017) resalta la doble potencialidad del trabajo con biografías educativas en la posibilidad de que pueda conformarse en un instrumento de investigación para la construcción de un conocimiento biográfico nuevo, en interjuego con las interpretaciones del investigador; al tiempo que se puede constituir en un recurso pedagógico posibilitando una acción educativa que estimule “una "toma de conciencia" por parte de los narradores acerca de sus decisiones educacionales, una identificación de los condicionantes y de los obstáculos involucrados, así como de los aprendizajes logrados a través de la vida” (Llosa, 2017: p.84). Las tensiones identificadas en **la escuela no correspondida**, fundamentalmente en lo que hace al derecho a la educación a lo largo de la vida, resultan del mayor interés en cuanto a la posibilidad de su objetivación y problematización a través de la acción educativa.

Del mismo modo, resulta pertinente abrir instancias donde se puedan compartir estos resultados con distintos actores educativos de la escuela y “más allá de la escuela”; para recoger apreciaciones y reflexiones que estimulen seguir complejizando la mirada sobre esta representación social y fortalecer la construcción colectiva de conocimiento crítico y acciones que potencien la realización del derecho a la educación a lo largo de la vida para todos/as.

## Referencias bibliográficas.

- Abric, J.C (2001). Prácticas Sociales, Representaciones Sociales. En: Abric, J. (comp.) *Prácticas Sociales y Representaciones*. Ed. Coyoacán, México. Cap.VIII. pp.195-214.
- Alheit, P. y Dausien, B. (2008). Procesos de Formación y Aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, núm. 1, enero, 2008.
- Alheit, Peter y Dausien, Bettina (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, nº1. pp. 24-27 y 34-42
- Araya Umaña, S. (2002). Las Representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, N°127, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), San José, Costa Rica.
- Arruda, A. (2000). Representaciones sociales y cultura en el pensamiento ambientalista brasileño. En: Jodelet, D. y Guerrero Tapia, A. (Coord). *Develando la Cultura. Estudio en Representaciones Sociales*. Facultad de Psicología, UNAM. México.
- Barreiro, A. (2018). El proceso de ontogénesis de las representaciones sociales de la justicia en niños y adolescentes. En: Barreiro, A. (comp.) *Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros. La construcción del conocimiento social y moral*. UNIPE: Editorial Universitaria, Ciudad de Buenos Aires.
- Banchs, M., Agudo Guevara, A. y Astorga, L. (2007). Imaginarios, representaciones y memoria social. En: Arruda, A. y de Alba, M. (coord.) *Espacios imaginarios y Representaciones sociales*. Anthropos, España.
- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A.; Briscioli, B. Y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico *Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana*. Volumen 7, n 4 de REICE, octubre 2009.
- Bertaux, D. (1980/1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones* 29, marzo 1999.
- Belanger, P. (2013). La dialéctica de las Educaciones Permanentes. *Revista del IICE*, Nro 31. Bs. As., 2013
- Belanger, P. y P. Federigui. (2004). *Análisis Transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos*. Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila Ed., Buenos Aires.
- Binstock, G. y Cerutti, M. (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF Argentina.

- Bourdieu, P. (1993). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999, (primera edición en francés: 1993).
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI editores, Bs As.
- Bourdieu, P. y Eagleton, T. (2000). *Doxa y vida ordinaria*. New Left Review, Nro. 0.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C (2009) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI editores, Bs As.
- Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 154. IISUE-UNAM.
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Noveduc, Buenos Aires.
- Brusilovsky, S; Cabrera, M. E. (2012). *Pedagogías de la educación de adultos: una realidad heterogénea*. México, CREFAL.
- Caciorga, L.S. (2004). *Los sentidos construidos en relación con la escuela. La visión de los niños y adolescentes de 11 a 15 años que participan de distintas instancias educativas en el Barrio "Villa El Libertador"*. Ponencia presentada en las IV jornadas de encuentro interdisciplinario Las ciencias sociales y humanas en Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC – 4, 5 y 6 de octubre de 2004.
- Campo-Redondo, M. y Labarca Reverol, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*. Año 25. N°60, p.41-54.
- Castañeda Agüero, J.P y Llosa, S. (2017). Ficha de cátedra: *apuntes orientadores acerca de la técnica y de la situación de entrevista*. Cátedra Educación No Formal – Modelos y Teorías. Fac. de Filosofía y Letras – UBA
- Castorina, J.A; Barreiro, A; Carreño, L. (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. En Carretero, M; Castorina, J.A. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Paidós. Buenos Aires.
- Castorina, J. A y Barreiro, A. (2010). *La investigación del pensamiento de sentido común y las representaciones sociales: Aspectos epistemológicos y metodológicos*. Clase publicada en el Curso: Técnica, métodos y claves para la investigación en ciencias sociales. CAICYT-CONICET.
- Castorina, J.A y Barreiro, A. (2014). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa, en J.A. Castorina y A. Barreiro (Coord.) *Las representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

- Castorina, J.A. y Kaplan, C. (2008). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En: Casrtorina, J.A (Comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, España: Gedisa. p.9-27.
- Chaves, P. (2009). *Prácticas y discursos en la educación de adultos. Las voces de sus protagonistas en Mendoza*. Tesis de Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Directora: Silvia Brusilovsky.
- Consejo Federal de Educación (2009). Resolución n°79.
- Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires (2019). Informe *Monitor de Servicios Públicos en Villas. Villa 15*. Relevamiento 2017-2018.
- Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires (2020). Informe *Monitor de Servicios Públicos en Villas. Villa 15*. Relevamiento 2019.
- Dirección Nacional de Información y de Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie: La educación en debate. n° 4. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Dirección Nacional de Información y de Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2010). *Trayectorias Socioeducativas de Jóvenes y Adultos y sus experiencias en la escuela media*. Serie informes de investigación n°1. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62),695-710. ISSN: 1405-6666.
- Doise W. (1991). Las Representaciones Sociales: presentación de un campo de investigación. *Revista El Conflicto Estructurante*, XX años de Psicología Social Experimental de la Escuela de Ginebra. #27. Suplemento de Antropos.
- Dominicé, Ch. (1985). O que a Vida lhes Ensinou. En A. Nóvoa A. y M. Finger (Org.) (1998). *O Método (auto) biográfico e a Formacao* (pCh. 131-153). Lisboa: Ministerio de Saúde.
- Donvito, A., Fanaro, M. y Otero, M (2017). Estudiantes adultos y sus representaciones sociales acerca de la escuela secundaria de adultos: una exploración utilizando la técnica de grupos de enfoque. *Praxis educativa*, Vol. XXI, N° 3, septiembre-diciembre 2017, ISSN 2313-934 X (en línea), pp. 68-76.
- Duveen, G. y Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En: Castorina (Comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*.p.29-39
- 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*. Tesis de Doctorado, Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Psicopedagogía.

-Etchezahar, E., Ungaretti, J.; y Brussino, S. (2018). La construcción de la identidad social y las relaciones intergrupales. En: Barreiro, A. (Coord.) *Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros: la construcción del conocimiento social y moral*. UNIPE: Editorial Universitaria, Ciudad de Buenos Aires.

-Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'. En: *Revista Educação & Sociedade*, vol. 32 n. 115, Campinas, San Pablo: CEDES, abril/junio de 2011.

-Fernández, A. (2007). *Reflexiones teórico – metodológicas vinculadas al estudio de las representaciones sociales acerca de la propiedad, en niños, jóvenes y adultos*. Ponencia presentada en las Jornadas de investigación educativa en Córdoba.

-Fernández, A. (2009). La representación social de la propiedad de la tierra de jóvenes y adultos en condición de riesgo educativo presente en los ámbitos de las organizaciones barriales y en los movimientos sociales emergentes, en Lugano y Mataderos. (CABA). En Castorina y Orce (coord.) *Anuario 2008 IICE*. Bs As: Ed. FFyL UBA.

-Fernández, A. (2014). *El proceso de configuración de la representación social de la propiedad de la tierra y la vivienda en jóvenes y adultos integrantes de la organización barrial Asociación Vecinal Barrio General Belgrano (villa 15)*. Tesis de doctorado en educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

-Fernandes Mançano, B. (2005) Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. En *Revista OSAL*. Año 6 n°16. Buenos Aires: CLACSO. p. 273-283.

-Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en américa latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista iberoamericana de educación*. n.º 49 (2009), pp. 19-57.

-Gilly, M. (1996). Las Representaciones sociales en el campo educativo. *Enunciación*, vol.1. nro. 1. pp. 69-81. Traducido del francés por María Elvira Rodríguez Luna.

-Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2013). *Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires*.

-Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu, 2006.

-Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2017). *Encuesta Anual de Hogares 2016*. Ciudad de Buenos Aires. Tabulados básicos.

- Homar, A. y Altamirano, G. (Comps.) (2018). *Educación Secundaria de Jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Homar, A. (2022). Entrevista: “Para muchos jóvenes y adultos la Pandemia significó nuevas postergaciones del Derecho a la Educación”. En: <https://fhaycs-uader.edu.ar/noticias/novedades-institucionales/10404-amalia-homar-para-muchos-jovenes-y-adultos-la-pandemia-significo-nuevas-postergaciones-del-derecho-a-la-educacion>.
- Jacinto, C., Carizza, C., Olaizola, E., Prates, S., Quer N., Zanatti, N. (1996) *Los adolescentes de sectores populares en el conurbano bonaerense. Proyecto de vida, educación y trabajo: un estudio en escuelas de adultos*. Dirección General de Escuelas y cultura. Dirección de Planeamiento. Centro de Información y Documentación. Serie *Estudios y Documentos* N°4.
- Jodelet, D. (1991a). Representaciones sociales: un área en expansión. En D. Páez, I. Romo, C. San Juan & A. Vergara (Eds.). *SIDA: Imagen y Prevención. Actitudes, Representaciones Sociales y Prevención ante el SIDA*. Madrid: Fundamentos.
- Jodelet, D. (1991b). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II*, pp. 469-494. Barcelona, Paidós.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En: Jodelet, D. y Guerrero Tapia, A. (Coord.). *Develando la Cultura. Estudio en Representaciones Sociales*. Facultad de Psicología, UNAM. México.
- Ley N°26206. Ley de Educación Nacional. (2006)
- Llosa, S. (1996). Educación y tiempo libre. Reflexiones sobre la formación de líderes a partir de una experiencia en La Ribera de Quilmes. En: Formación docente. Saberes y conocimientos. Peronismo y Educación. Educación de Adultos. *Revista del IICE*, N°8. Buenos Aires, Argentina.
- Llosa, S. (2000). La sesión de retroalimentación de la investigación como espacio de construcción colectiva de conocimientos: una experiencia en La Ribera de Quilmes. En AA.VV. *Educación, Crisis y Utopías. Análisis político y propuestas pedagógicas*. Tomo I, pp. 298-306. Buenos Aires, UBA-Aique
- Llosa, S. (2010a). *Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras UBA. Inédito. Dir. M.T. Sirvent.
- Llosa, S. (2010b). *Las biografías educativas desde la perspectiva de la educación permanente: una investigación sobre las demandas por EDJA*. II Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Universidad de Sonora (México) 16-17 de diciembre de 2010.

- Llosa, S (2014). La reconstrucción de las biografías educativas: un ejercicio de memoria y formación. *Revista Horizontes Sociológicos*. Año 3 N°5, 2014.
- Llosa, S. (2016). *La perspectiva biográfica en educación. Reflexiones acerca de los desafíos de la combinación del abordaje cualitativo con instancias participativas*. Ponencia presentada en el V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS). Mendoza, FCPYS-UNCUYO, 16 al 18 de noviembre de 2016.
- Llosa, S. (2017). Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: una perspectiva psicosocial. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, CREFAL, México.
- Llosa, S.; Acín, A.; Cragolino, E.; Lorenzatti, M. (2002) La demanda potencial y la demanda efectiva en Educación de Jóvenes y Adultos: primera aproximación al enfoque cuantitativo y cualitativo de la biografía educativa. Reflexiones en torno al significado atribuido a la educación y la capacitación laboral. *Cuadernos de Educación*; Año II, N°2; Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades UNC.
- Llosa S. y Stein A. (coord.), Martínez C., Miranda D., Oshiro N., Puente P., Pérez B.: *El impacto de la pandemia en las actividades educativas realizadas por instituciones y organizaciones sociales en territorios populares en 2020. Documento de Sistematización*. Cátedra Educación y Experiencias Sociocomunitarias (Prof. Llosa) – Facultad de Filosofía y Letras UBA, Bs. As., agosto 2021.
- Llosa, Stein, Oshiro, Puente Abelleira, Martínez, Pérez Rodrigo, Miranda Cantero, Castañeda Agüero, Kurlat, Sánchez. *Pandemia y educación: impactos y acciones en organizaciones sociales de territorios populares*. XXXIII Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS México 2022. México, 14 al 19 de agosto 2022.
- Llosa, S. M., Stein, A., Castañeda Agüero, J. P., & Oshiro, N. (2023). El derecho a la educación a lo largo de la vida: hallazgos y desafíos en territorios populares. *Cuadernos de Educación*, (22), 36–55. Córdoba, Argentina. ISSN: 2344-9152
- MC Laren, P. (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Buenos Aires, Paidós.
- Max-Neef, M. (2013). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Biebel, Buenos Aires.
- Marková, I. (2003). La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En J.A Castorina (Comp.) (2008). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M. y Riviere Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, pp. 119-145.

- Meccia, E. (2006). El mundo es un presupuesto. Apuntes sobre Alfred Schutz y el pensamiento de sentido común. En: Lifszyc, S. (Com.) *Sociología. Unidad 1*. Vida Cotidiana. Gran Aldea Editores.
- Mejía M.R.; Jara Holliday, O. (2020). *Educaciones populares frente a la pandemia*. Foro por el Derecho a la Educación Pública de Chile.
- Ministerio de Salud de Ciudad de Buenos Aires (2017). *Análisis de situación de salud de la Ciudad de Buenos Aires - año 2016*. Gerencia operativa de Epidemiología. Subsecretaría de Planificación Sanitaria. Ministerio de Salud.
- Molina Galarza, M. (2021) Educación de personas jóvenes y adultas en clave de derecho. Representaciones y prácticas. *Teresina*, año 26, n.46, jan.-abr. 2021.
- Monteverde, A.C (2006). El análisis cualitativo. Ejemplo de los diferentes procedimientos utilizados en el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss. En Sarlé, P. (comp.) *Ejercicios para los Trabajos Prácticos*. Ficha de Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Moscovici, S. (1961/1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En Moscovici, S. *Psicología social II*. Paidós.
- Nigro de Souza Placco, V.M. y Trevisan de Souza, V.L. (2011). El concepto de identidad como aporte a la comprensión de la constitución de la docencia. En: Seidmann, S. y Prado de Sousa, C. (Org.). *Hacia una psicología de la educación*. Editorial Teseo, Buenos Aires, Argentina.
- Patagua, P. (2019). El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas: formación, políticas educativas y organizaciones populares. *Rev. Cienc. Educ. Americana*, año XXI, n. 43, p. 35-66, jan./jun. 2019
- Pereira de Sá, C. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, EdUERJ.
- Perera Pérez, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. CIPS – Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. La Habana, Cuba.
- Quiroga, A. (2005). *Psicología social y crítica de la vida cotidiana. Enfoques y perspectivas en psicología social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière*. Ediciones Cinco, Buenos Aires.
- Restrepo-Ochoa, D.A. (2013). La teoría Fundamentada como metodología para la investigación del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*. 6. p.122-133.

- Rigal, L. (2004) *El sentido de educar*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Rigal, L. (2011). Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas de la educación. En AAVV: *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Rigal, L. (s.f). *Apuntes para una clase sobre: Algunos conceptos epistemológicos y teóricos del pensamiento marxista*. Seminario Sociología crítica de la educación: el campo y los debates en el escenario latinoamericano contemporáneo. Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Riquelme, G. (2010) *Educación y Formación para el trabajo: la perspectiva de los adultos*. Clase virtual elaborada para el curso de Posgrado Virtual “Jóvenes, Educación y Trabajo: Nuevas Tendencias y Desafíos”, Programa de Juventud (FLACSO) Argentina. Julio 2010
- Rodríguez, L. (1996). Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del IICE*. Año 5. No. 5. mayo 1996.
- Rolando, S. y Seidmann, S. (2013). Representaciones sociales sobre la educación sexual en la escuela media. *Anuario de investigaciones*, volumen XX. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. P.227-232.
- Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Revista Educação & Sociedade*, vol. 32 n. 115, Campinas, San Pablo: CEDES, abril/junio de 2011.
- Sagastizábal, M.A. y Heras Monner Sans, A.I (2005). Incidencia de las representaciones sociales de los alumnos en el trabajo docente. Consideraciones para su estudio. *KRINEIN* .ISBN 950-844-028-7, (1) 84-107.
- Santos, H (2000). *El aprendizaje en el adulto*. Cuadernos de Cátedra. OPFyL - UBA, 2000.
- Sapiains Arrué, R. y Zuleta Pastor, P. (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. Ex-cuela y juventud popular: la escuela desde la desescolarización. *Ultima Década* N°15, CIDPA Viña del Mar, Octubre 2001, PP.53-72.
- Sautu, R. (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Editorial Belgrano, Capital Federal.
- Sirvent, M.T. (1992). Políticas de Ajuste y Educación Permanente: ¿quiénes demandan más educación? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE – UBA*. Año I N°1, 2-19.

- Sirvent, M.T. (1998). *Poder, participación y múltiples pobrezas: La formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza*. Mimeo; Bs. As.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Madrid, España: Editorial Miño y Dávila. 2º reimpresión, 2011.
- Sirvent, M.T. (2004). La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. En *Revista del IICE*, núm. 22.
- Sirvent, M.T (2007). *El proceso de investigación*. Cuadernos OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Bs. As.
- Sirvent, M.T. (2008) *Educación de Adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones*. Bs As: Ed. Miño y Dávila, 2da. Edición.
- Sirvent M.T. y Llosa S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: Análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del IICE*; Año VII, N° 12. Bs. As.; 1998. Pp. 77-92.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2011). Estructura de Poder, Participación y Cultura Popular: el estudio de las demandas educativas de jóvenes y adultos, desde la perspectiva de Educación Permanente y Educación Popular. En A. Castorina y V. Orce (comp.), *Anuario 2011 IICE*. Bs.As: Ed. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sirvent M.T., Toubes A., Santos H., Llosa S., Lomagno C. (2007). *Necesidades y demandas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes*. OPFYL - UBA, Bs As.
- Sirvent, M.T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2010). Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. *Revista del IICE*, N° 29. Bs. As.
- Sirvent, M.T; Rigal, L.; Llosa, S. y Sarlé, P. (2012). *La recherche qualitative en Argentine: des acquis et des questionnements. La recherche qualitative comme mode de génération conceptuelle*. En: *Revue Recherches qualitatives*, 31, 3, 71-92.
- Spink, M. (1999) O estudo empírico das representacoes sociais. *O conhecimento no cotidiano. As re'resentacoes sociais na perspectiva da psicologia social* (p.85-108) Brasil: Editora Brasiliense.
- Strauss, A; Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía. Medellín, Colombia.
- Taylor S.J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

-Terigi, F (2010). Conferencia *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Jornada de apertura ciclo lectivo 2010, La Pampa.

-Terigi, Flavia; Briscioli, Bárbara; Scavino, Carolina, Morrone, Aldana y Toscano, Ana Gracia (2014). La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, n° 33.

-Torres Carrillo, A. (2018). *Territorios populares urbanos como espacios comunitarios. La ciudad habitable: espacio público y sociedad*. Bogotá, Universidad Piloto de Colombia, 2014.

-Urbina Cárdenas, J. E. y Ovalles Rodríguez, G. A. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente* 21(40), 495-544.

-Wagner, W. y Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: La teoría de las representaciones sociales*. Anthropos Editorial, México.

-Williams, R. (1988). *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

## Anexo.

### **Anexo n°1: Guía de entrevista trabajada (ejes iniciales).**

#### Presentación.

-Estudié Ciencias de la Educación en la Facultad de la UBA y ahora estoy haciendo un trabajo sobre lo que piensan los jóvenes que tuvieron que dejar la escuela antes de terminar la secundaria: cómo han sido sus experiencias en la escuela, qué piensan sobre educación, el título y las escuelas de adultos.

-La idea sería que después, otro día, nos podamos volver a encontrar como para seguir conversando sobre algunas de las cosas que charlemos hoy. También voy a ir escribiendo sobre lo que vayamos conversando, y luego te lo voy a compartir para que me digas qué te parece, si agregarías más cosas. Más adelante también voy a compartirti los resultados que voy teniendo como respuesta a lo que quiero conocer mejor: qué es lo que piensan los jóvenes sobre la escuela.

#### Trayectoria escolar/educativa

- ¿Cómo ha sido tu experiencia en la escuela? ¿Qué recuerdos tienes de la escuela?

- ¿A qué escuela fuiste? ¿Dónde? ¿Hasta qué año? ¿Qué edad tenías en ese momento?

- ¿Cómo fue el paso de la escuela primaria a la secundaria? ¿Notaste diferencias? ¿Cómo lo viviste?

- ¿Cuáles fueron los motivos por los cuales dejaste de ir a la escuela? ¿Y qué hizo la escuela frente a esta situación? ¿Cómo lo viviste en ese momento?

- ¿Después volviste a ir a la escuela? ¿Cómo fue? ¿Dónde? ¿Por qué volver?

- ¿Luego de esto haz participado de alguna otra actividad vinculada a aprender cosas, talleres, cursos, algún deportes? ¿Participas en algún espacio/organización?

- ¿Ahora a qué te dedicas?

#### Sobre las escuelas del barrio...

- ¿Qué piensas sobre los lugares donde puedes terminar la secundaria? ¿Conoces algunos lugares? ¿Cómo son? ¿Cómo los conoces? (Indagar fuentes). Ver mapa

- ¿Estos lugares se parecen a las escuelas donde fuiste antes? ¿Qué tendrán de parecido y de diferente?

- ¿Cómo son las escuelas del barrio? ¿Cuáles conoces?

#### Sobre el futuro/imagen...

- ¿Qué piensas para tu futuro? ¿Qué vas a hacer?

- ¿Y en relación a la educación? ¿Te gustaría seguir estudiando? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿De qué dependería?

-Si quisieras volver a la escuela para terminar el secundario ¿sabrías cómo hacer?

- ¿Cómo te imaginas que sería volver a la escuela?

-Los jóvenes y la escuela del barrio...

- ¿Cómo piensas que es la relación entre los jóvenes del barrio y la escuela? ¿Qué crees que piensan de la escuela? ¿Por qué crees que piensan esto? ¿Estás de acuerdo con esto?

- ¿Te parece que los jóvenes del barrio van a la escuela? ¿Hasta qué nivel/año? ¿por qué piensas que se da esta situación? ¿Qué te parece esto?
- ¿Conoces otros jóvenes que hayan dejado la escuela sin terminar la secundaria?
- ¿La escuela, o el terminar la secundaria, es algo que charlan entre tus amigos, o entre tu familia o compañeros? ¿Qué opinan? (Indagar sobre las fuentes)

Imagen sobre la escuela...

- Si tuvieras que decir qué es la escuela...Qué significa para ti... Qué dirías? // Si tuvieras que usar alguna palabra que la defina, cuál sería? ¿Por qué?
- ¿Siempre pensaste eso de la escuela? ¿Desde cuándo?
- ¿Qué significó para ti haber ido a la escuela? ¿Y haberla dejado?
- ¿qué ventajas y desventajas piensas que tiene el ir a la escuela?
- ¿y terminar la secundaria? ¿Qué diferencias hay entre tener o no el título secundario?
- ¿Cómo lo has vivido tú?
- ¿Cómo te gustaría que fuera la escuela?
  
- ¿Te gustaría contarme algo más en relación a lo que estuvimos conversando?
- ¿Quieres hacerme alguna pregunta?
- ¿Qué te pareció la entrevista? ¿Cómo te sentiste? (indagar sobre reflexiones nuevas, etc.)

\*Preguntar si nos podríamos encontrar en algún otro momento para seguir conversando algunas de estas cosas.

\*Preguntar por contacto de otros jóvenes que ya no estén en la escuela y no hayan terminado la secundaria.

**Anexo n°2: Cuadro de trayectorias educativas, laborales, migratorias y familiares de los jóvenes del grupo.**

Entrevistado, edad y año de la entrevista	Residencia	Trayectoria migratoria	Trayectoria laboral y situación actual.	Situación de paternidad/maternidad	Escolaridad de grupo familiar	Trayectoria por escuelas transitadas	Repitencia	Tipo de oferta en que cursó por última vez	Años sin volver a la escuela	Nivel escolar alcanzado	Participación en espacios de EDJA
<b>Joven A.</b> 22 años. (10/12/16)	Villa 15		Comienza a trabajar durante el día mientras cursa la escuela secundaria nocturna. Actualmente trabaja como Delivery de pizza algunos días de la semana.	Padre a los 21, pero es responsable de la hija de su novia a los 19.	Madre termina la primaria en escuela de adultos y comienza el Fines en Centro Comunitario pero lo deja. Hermana y novia con S.I	Escuela Primaria en Mataderos. Comienza la secundaria en una escuela técnica en el barrio de Belgrano hasta mitad de primer año; al año siguiente comienza en la escuela de reingreso, turno noche, en Liniers. Allí hace 1° año completo y algunas materias de segundo año. Deja alrededor de los 17-18 años.	Repite 1° año y 2° dejó en escuela de reingreso	Escuela de Reingreso (Liniers)	4-5 años	S.I. 2° año (no aprobado)	Comienza Cine y Video en Centro Comunitario el 2012. Está 3 o 4 años. Actualmente no.
<b>Joven B.</b> 27 años. (10/12/16)	Villa 15	Vive en Tucumán hasta los 24 años y llega a vivir a capital junto con joven A.	Comienza a trabajar a los 19 al ser madre, para "darle lo que haga falta". Actualmente Desocupada dedicada al cuidado de su bebé.	Madre a los 19, mientras cursaba la escuela nocturna.	Hermanas con S.I y otras con T.C. (prof. de inglés) y T.I (estudiando prof. Lengua).	Escuela Primaria en el barrio de Itico en Concepción, Tucumán. Luego fue a la secundaria a un Comercial, también en Concepción. Allí hizo 8° y 9° pero no terminó el año. Hace 9° en la escuela nocturna. Luego pasa a la escuela secundaria y hace 2 años de peluquería. Deja de estudiar y luego vuelve por un tiempo a una escuela de adultos. Hace tres años que vive en Villa 15.	Repite 9no en la escuela común. Luego lo terminó en EDJA y dejó.	Escuela nocturna de Adultos	8 años?	S.I. 2° año (9no EGB3 - Tucumán. Aprobado)	2 años de Peluquería en C.F.P en Escuela de adultos en Tucumán. Actualmente no.
<b>Joven C.</b> 20 años. (22/04/17)	Villa 15		Laburos nocturnos que se superponían con la escuela nocturna. Actualmente trabaja en un kiosko familiar y como cuidador de autos en la calle.	Sin hijos		Hace la primaria en dos escuelas. De los 14 a los 18 deja la escuela. Vuelve a los 18 a la secundaria en una escuela nocturna de Flores, pero vuelve a dejar.	Dejó 1° en la escuela común y luego volvió y dejó varias veces 1er año.	Escuela nocturna de Adultos (Cens?)	De los 14 a los 18 no fue a la escuela. Luego ha vuelto y dejado al poco tiempo. Este año fue y dejó.	PC- S.I? 1° año (no aprobado)	Cine y Video en Centro Comunitario. Actualmente artes marciales y boxeo.
<b>Joven D.</b> 21 años. (12/06/17)	Villa 15	Nace en Misiones y llega a capital de niño.	Laburos "en negro". Actualmente trabaja como seguridad de monoblocks abandonados en la villa.	Padre a los 18-19 años.	Madre y Padre con S.I; Hermana con S.C; Novia con S.I.	Toda la primaria en una escuela de Parque Chacabuco, donde vivía al llegar de Misiones. Luego se mudó a Villa 15 mientras seguía yendo a la misma escuela. Hace 1° año de secundaria en una escuela Episcopal en Devoto. Repite 2° y va a una secundaria en Piedrabuena y dejó en 2°. Al año siguiente fue un par de clases al Fines en Centro Comunitario, pero dejó sin terminar.	Repite segundo grado de primaria. Luego repite 1° año y 2° en la escuela secundaria común. Luego deja.	Fines en Centro Comunitario, hace como 3-4 años (muy poco tiempo)	"hace como 5 años"	S.I. 2° año (no aprobado)	Fotografía en un Comedor de Villa 15. Electricidad y radio. Actualmente no.

<b>Joven E. 22 años. (12/06/17)</b>	Villa 15		Comienza a trabajar al tener a su hija mientras cursaba cuarto año. Laburó en carpintería cerca de Mataderos. Actualmente trabaja por su cuenta como "sacabollos" de los autos.	Padre a los 20-21 años	Novia con S.I.	Va al jardín. Hace la primaria en una misma escuela. Comienza la secundaria en Devoto, en una escuela Técnica (viviendo en villa 15). Hace 2°, 3° y repite 4° en una escuela secundaria de Piedra Buena. Después deja. Vuelve a retomar en un FinES de un Centro Comunitario, pero deja sin terminar el año.	Repite "como 3 o 4 veces". Repite en primaria. Repite 2° y luego 4° de la escuela secundaria común. Luego deja.	Fines en Centro Comunitario hace como 1 o 2 años (muy poco tiempo)	"1-2 años"	S.I 4° año (no aprobado)	Fotografía, Photoshop y computación. en Centro Comunitario. Curso de reparador de televisiones en La Ferrere. Actualmente no.
<b>Joven F. 23 años. (01/06/2018)</b>	Villa 15	Nace en Capital, vive tres años en Entre Ríos, vuelve a capital, vive un año en La Ferrere y luego vuelve a Capital	Trabaja desde los cinco años. Comienza juntando cosas en la calle para ayudar a la familia. Ha trabajado también de albañil y seguridad en un comedor. Actualmente trabaja en armado de escenarios y como seguridad almacenario.	Padre mientras cursaba la secundaria	Madre con S.I; Hermanas con S.I	Hace hasta tercer grado en una escuela de Piedrabuena. Continúa tercero en la Prov. de Entre Ríos e hizo hasta quinto. Luego regresó a capital y retoma quinto en la misma escuela de Piedrabuena. Luego deja y se va a vivir a Provincia, a La Ferrere, donde hace sexto y luego deja. Después va a un Centro Comunitario y termina séptimo grado con en PAEByT. Luego vuelve a cursar la secundaria a La Ferrere, aunque seguía viviendo en capital. Deja la escuela sin terminar.	Repite cuatro veces primer grado.	Escuela Secundaria de adultos en La Ferrere.	2 años.	S.I 3° año (no aprobado)	Circo, Cine y Video en un Centro Comunitario. Actualmente no.
<b>Joven G. 22 años. (26/09/2018)</b>	Piedrabuena- Villa 15	Vive al comienzo en un internado, y de muy chico llega a Villa 15 y luego a Piedrabuena. Actualmente vive con su mamá, su padrastro, hermanitos y una prima.	Comienza a trabajar a los 18 años en una fábrica textil, mientras cursaba segundo año en una escuela de adultos. Luego labura en una fábrica metalúrgica y en changas de albañilería. Actualmente se encuentra desocupado (hace un año y medio), con algunas changas de albañilería en el barrio.	Padre hace tres años de una hija y hace dos de otra. No vive con ellas.	Madre con primaria incompleta (hasta tercer grado). Hermanos menores cursando la secundaria. Padrastro hasta secundario (terminado?). Novia está yendo actualmente al FinEs.	Hace la escuela primaria en el barrio de Piedrabuena hasta sexto grado y después séptimo grado lo hace en una escuela atrás del barrio Piedra buena, por la Gral. Paz. El secundario lo inicia en una escuela de Liniers. Hace primero y segundo año lo repite. Luego se cambia a una escuela secundaria de comercio en el barrio de Caballito. Fue un par de días y luego se cambia (ese mismo año) a un comercial en Liniers. Lo deja sin terminar el año y el próximo se anota y asiste a una escuela nocturna de EDJA en Liniers. La deja antes de terminar segundo año. Después de 6 años vuelve al FinEs (2018) en una Capilla en Villa 15. Va unos meses y vuelve a dejar.	Repite una vez segundo año de la secundaria "común" y luego lo recursa tres veces, dejando la escuela antes de terminar el año.	Primer ciclo de FinEs, en una Capilla de Villa 15. (2018).	Estuvo 6 años sin volver a la escuela y este año regresó al FinEs pero permaneció 2, 3 meses, sin terminar el año.	S.I. 2° año no aprobado.	Cuando era menor, participación en talleres en un Centro Comunitario. Participación en la Colonia de la Escuela media cercana a V.15, donde también colaboró y estudió allí para ser "ayudante de profesor". Boxeo en club del barrio hace unos años atrás.

### Anexo n°3: Registro a tres columnas (incompleto, a fines ilustrativos).

#### Entrevista a jóvenes A y B, Villa 15, CABA.

**Fecha:** 10 de diciembre de 2016 (14:50-17:45 Hs. aprox).

**Lugar:** Casa de jóvenes A y B, en La Rosa a media cuadra de Av. Piedrabuena (tercera casa), Villa 15, CABA.

**Entrevistador y registro:** Juan Pablo Castañeda Agüero.

<u>Observables</u>	<u>Comentarios</u>	<u>Análisis</u>
<p><b>14:50</b></p> <p>Voy llegando con el colectivo 141 al barrio, por Av. Eva Perón, y me manda un mensajito para preguntarme por dónde venía, para ir a buscarme (tal como habíamos quedado el miércoles). Justo el colectivo dobla en Murguiondo y me bajo allí. Llamo a joven A le digo por donde estoy y me dice que lo espere allí, en la esquina de Murguiondo y La Rosa.</p> <p>Luego de alrededor de 5 minutos, llega conduciendo su moto y me dice que me suba. Me subo tras él y me indica dónde podía afirmarme. Ninguno de los dos estaba con casco. Me agarré fuerte de las manillas del costado y apreté las piernas para no caerme. Nos vamos por Murguiondo, tomando Av. Eva Perón y luego Av. Piedrabuena. Avanzamos una cuadra y doblamos por La Rosa, entrando a la Villa. En el camino, Joven A me explicó que había dos ramales del colectivo 141, uno que me dejaba por Piedrabuena y otro que va para lugano, que es el que me había tomado yo y me dejaba en Murguiondo. También le pregunté por su pierna (que se había lastimado cayéndose de la moto) y me dice que ya no le duele tanto, pero que finalmente no lo habían atendido en el Hospital (Tuvo mucha espera y se fue). A media cuadra de Av. Piedrabuena, entrando a calle La Rosa, está la casa de joven A y B. Se encuentra a pocos metros de la casa donde se realiza la juegoteca, pero más a los pies del "Hospitalito" (no en el barrio nuevo). La calle es de tierra y con varios desniveles. En la esquina había un hombre de alrededor de 50 años, con ropa vieja y un poco sucia. Se saludan con joven A y luego me dice en voz baja, "ese es M". Joven A estaciona la moto de la mano de enfrente a su casa.</p>	<p>Me doy cuenta ahí que el 141 que tomé no me dejaba por Piedrabuena, como pensaba.</p> <p>Era primera vez que me subía a una moto. Encima, sin casco ninguno de los dos. Las manos las tenía transpiradas entre el calor y el temor a caerme. Pensé en que menos mal que no era largo el trayecto... pero igual tuve una sensación de miedo a caerme o chocar...Sin embargo, sentí que tenía que hacerlo y era una buena entrada al barrio...relaciono la moto también con algo característico de "ser joven en el barrio"...</p>	

#### **Anexo n°4: Listado inicial de categorías iniciales año 2018**

(luego fue trabajado hasta llegar al esquema de categorías que se presenta en el anexo n°6).

- 1.-La escuela inconclusa como experiencia compartida.
- 2.-La escuela como lugar difícil de volver
- 3.-La escuela como lugar donde se aprende lo fundamental para la vida adulta
- 4.-La enseñanza que no me gustaba
- 5.-La escuela como lugar difícil de estar si eres padre
- 6.-La escuela como lugar difícil de estar si laburas
- 7.-La escuela como lugar donde no quería estar
- 8.-La escuela como lugar donde quisiera volver
- 9.-La escuela común como lugar donde se crean vínculos afectivos (referencia específica a la escuela común)
10. -La escuela como lugar de agresiones
- 11.-La escuela como tema de conversación
- 12.-La escuela de adultos que conozco y prefiero
- 13.-La escuela de adultos ya es otra cosa
- 14.-La escuela desde una nueva perspectiva
- 15.-La escuela como lugar para otros
- 16.-La escuela que quisiera
- 17.-La escuela como necesidad laboral
18. -La sec. ya es otra cosa
- 19.- Terminar la escuela como un logro personal
20. -Terminar la escuela depende de uno
- 21.-Terminar la escuela por los hijos
- 22.- La escuela donde era vago
- 23.-La escuela como lugar donde quería seguir
- 24.-La escuela que me costaba
- 25.-La escuela donde me iba bien
- 26.- La escuela común como lugar donde también se pasa bien (referencia específica a la esc. común)
- 27.- No todas las escuelas enseñan lo mismo
- 28.-La enseñanza que me gustaba (referencia específica a la esc. común)
- 29.-La escuela demandante de tiempo.

## Anexo n°5: ejemplo de ficha de categoría de octubre de 2018 (incompleta, a fines ilustrativos).

Categoría: **La escuela como lugar para otros.**

E: Y qué te dicen....¿por qué? ¿para qué? Que retomes la escuela ¿por qué?

Joven F: Porque me puede llegar a servir para el futuro. El estudio te sirve para el futuro, tus cosas, el conocimiento.

E: ¿Y a ti qué te parece eso?

J.F: A mi me parecía bien, pero más que todo es una pérdida de tiempo para mí. Porque yo que no...particularmente a mí, ¿no?... Nunca me gustó la escuela, y sentir que estás ocupando el lugar de otra persona... Entonces no... Directamente iba, ocupaba el lugar, calentaba la silla, hacía lo que quería y bueno ...

E: ¿Y por qué no te gustaba estudiar?

Joven F: Me parecía que ocupa el lugar de otra persona, más que todo. Como más me gusta el trabajo, no me llama la atención la escuela.

E: ¿Y en el trabajo qué es lo que te gusta?

J.F: Primero la paga, me llama la atención el trabajo por el tema de la plata. Por necesidad, más que todo. Y después por placer, me gustaba... gustos. Me gustaba trabajar. Y la escuela todo lo contrario. Es que vos, en una escuela, sí estás trabajando en tu estudio. Pero no te pagan. Por ejemplo, vos sos pibe y ganas 600 pesos en el trabajo y en la escuela no te lo van a dar escribiendo.

E: ¿Y en ese momento, esa plata la necesitabas o la querías para tus cosas o la necesitabas...?

J.F: No, se necesitaba. Ponele en el 2005, era el tema de necesidad más que todo. También faltaba. Porque como era ... el lugar donde vivía se inundaba todo y faltaba meses, una semana, y de ahí a retomar todo el estudio de vuelta.

E: ¿Acá en la Oculta?

E: Bueno, ¿y tienes algún otro recuerdo de la escuela?

Joven F: Me llevaba bien con los compañeros. A veces la maestra me trataba bien, a veces no. En especial la de matemáticas. Esa señora si que me odiaba con todas las ganas (se ríe).

E: Te odiaba...¿En la secundaria?

J.F: No, en primaria (se ríe). Claro, al no tener tanto recursos a veces no podía comprar los materiales. Por ejemplo, tempera, plástico....mmm plástica... ¿viste? No llegaba con la plata justa para la fecha, no tenía carpeta, entonces se me pudría todo.

E: Claro, ¿Y ahí las maestras no te daban otra oportunidad, otra chance?

J.F: No. Esa maestra no te perdonaba ni una. La primera clase pedía hojas, pedía materiales prestados. Pero la segunda ya me llevaba penitencia, a la puerta de la dirección. Entonces ... era un lío.

E: ¿Y para ti qué espera la escuela que haga un estudiante?

J.F: Más que todo, que cumpla con los trabajos, supongo. Eso más que todo le interesa a la escuela. Que sea cumplidor, que presente los trabajos a horario, eso más que todo.

E: ¿Y habían compañeros que eran así?

J.F: Si, todos. Como algunos eran hijos de gente que vende drogas, todas esas cosas... que robaban... entonces ya tenían las cosas.

E: Los materiales, eso...

E: ¿Y por qué el título? ¿Por algo personal, para ti... qué significaría para ti tener el título?

Joven C: De que lo hice. De que seguí lo que era imposible para mí.

E: ¿Por qué imposible?

J.C: Imposible porque siempre... No sé si es que la vida no quiere que yo vaya a la secundaria.

Porque no sólo pasó problemas con mi madre, sino problemas adentro de la escuela, internos. Problemas de tipo callejeros, problemas de pelea o problemas de que a mitad de año... Ahí como que se ponían todos a fumar porro y eso, y querían que yo fume, fume, fume. Y entonces no me agradaba. No me agradaba un ambiente en donde no te respetan. Y me iba yo por mi cuenta. Por eso también dejé este año la escuela.

Joven A: No sé, íbamos a la escuela, sinceramente... no teníamos ganas. Íbamos a la escuela, nos sentábamos en el fondo: "seño, hoy no vamos a hacer nada". Y nos decía: "Bueno, ¿no van a hacer nada? Bueno, siéntense en el fondo y no jodan a los demás". Y listo, íbamos al fondo, a poner...¿no? a tomar mate.

**Comentarios:** La escuela para otro que tenga ganas de estar ..?..Idea potenciada por la respuesta de la profesora..(sentimiento de no tener ganas de estar allí) Vincular con la escuela que no me gustaba?

E: ¿Y por qué será eso que algunos terminan y otros no?

Joven E: Porque tienen la posibilidad de terminar.

E: ¿Por eso que decían?

J.E: O sea, no tienen propósito ni están manteniendo a alguien, qué se yo... los padres le dan de todo. Hay algunos que tienen la edad de nosotros y le dan... los siguen manteniendo los padres, entendés. A mí mi vieja ya no me mantiene.

*Joven G: Si, yo iba a ese colegio. Hice primer año, segundo, después repetí...que me tuve que cambiar. Me cambié de nuevo, repetí...no, abandoné. Y después volví pero a la noche. Pero ya estaba en otra... O sea, no estaba ya metido en el tema del colegio ya.*

*E: Y en segundo repetiste...y ¿después te fuiste?*

*J.G: Si, me tuve que cambiar de colegio porque no me aceptaban de nuevo ahí.*

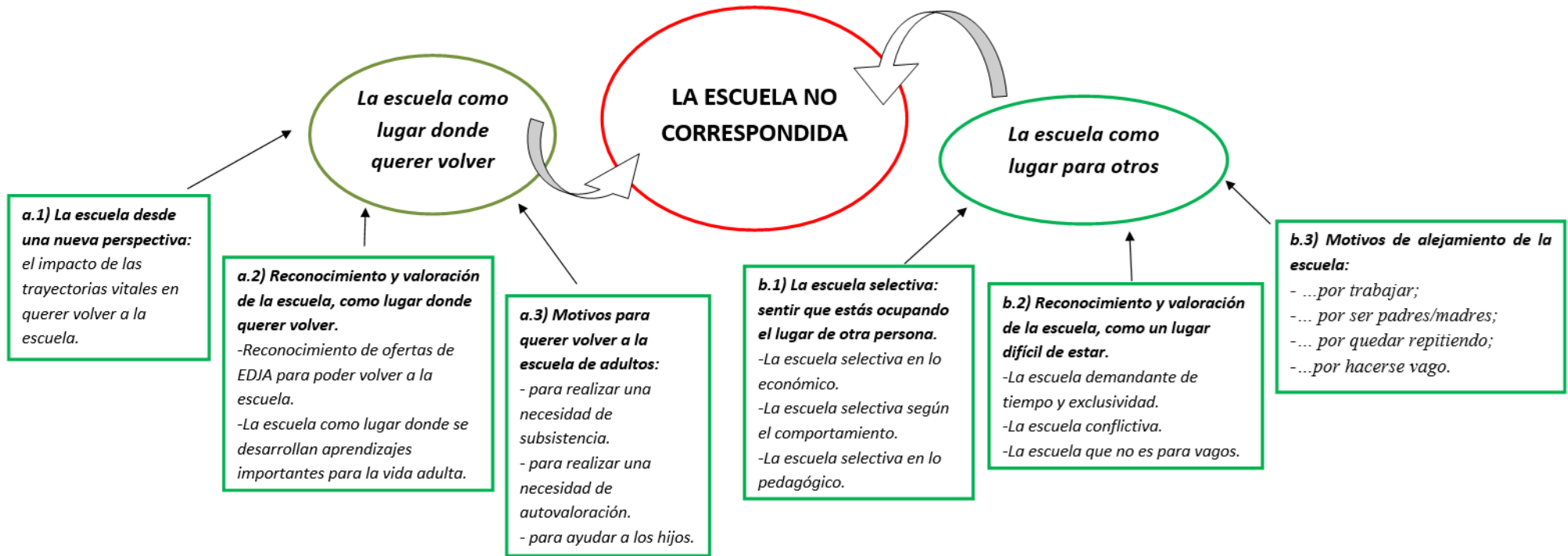
*Joven G: Si. Igual, estuve dos o tres veces no más a ese colegio.*

*E: Ah, ¿y qué pasó?*

*J.G: No, tuve problemas con unos pibes de ahí. Yo llegué y había sido que no podía ir en bermudas, no podía llegar tarde...no sé, un montón de cosas que yo no sabía. Y yo llegué encima... el primer día llegué tarde, llegué en bermudas. Me cagaron a pedo. Después pasé al curso y como que a ninguno le caí bien, se ve, de entrada. Se ve que no les caí bien así, de pinta, ni nada, porque no me hablaba con ninguno. Y así de repente me decían: eh, te van a cagar a palos entre todos a vos ahora. ¿Ah, sí? le digo, y me iba a la mierda. Fui y hablé con el Director y le dije: Eh loco, ¿qué onda este colegio?, le digo. Me quieren cagar a palo acá los pibes y yo tengo recién un día. ¿Qué pasa? No, yo me quiero cambiar de colegio, le digo. Estaba muy lejos además, no tenía ningún conocido, como para agarrarle al colegio el mambo ahí. No sabía nada. Me iban a cagar a palo los pibes. Así que me fui a la mierda. Me cambié e iba al Comercial en Liniers, Villa Luro. Fui a ese colegio y bueno. Ese es muy buen colegio también.*

**Comentarios:** la escuela para otros distintos a mí? Aparece acá la no correspondencia de manera más explícita tb...En estos casos, vincular tb con la escuela donde si viven agresiones

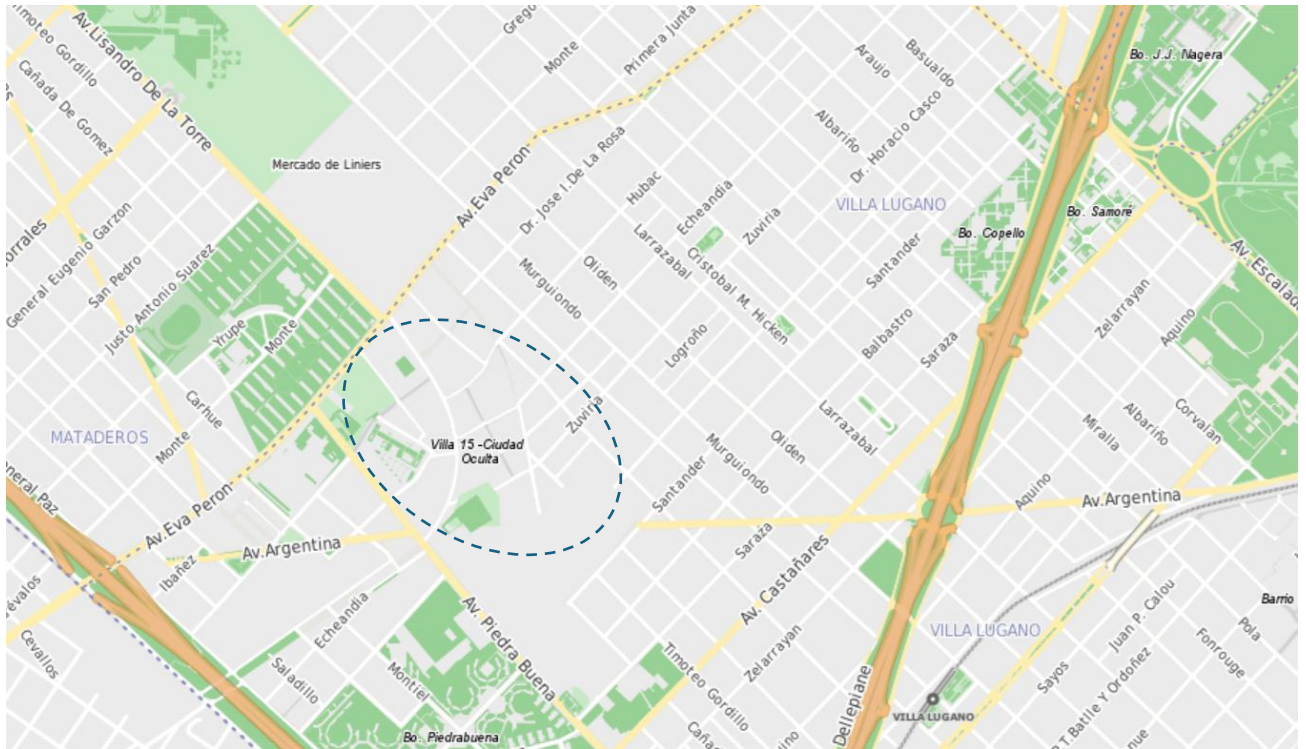
Anexo n°6: Esquema final de categorías.



## Anexo n°7: Mapas escolares de villa 15, CABA.

Mapa 1 de ubicación de Villa 15, CABA.

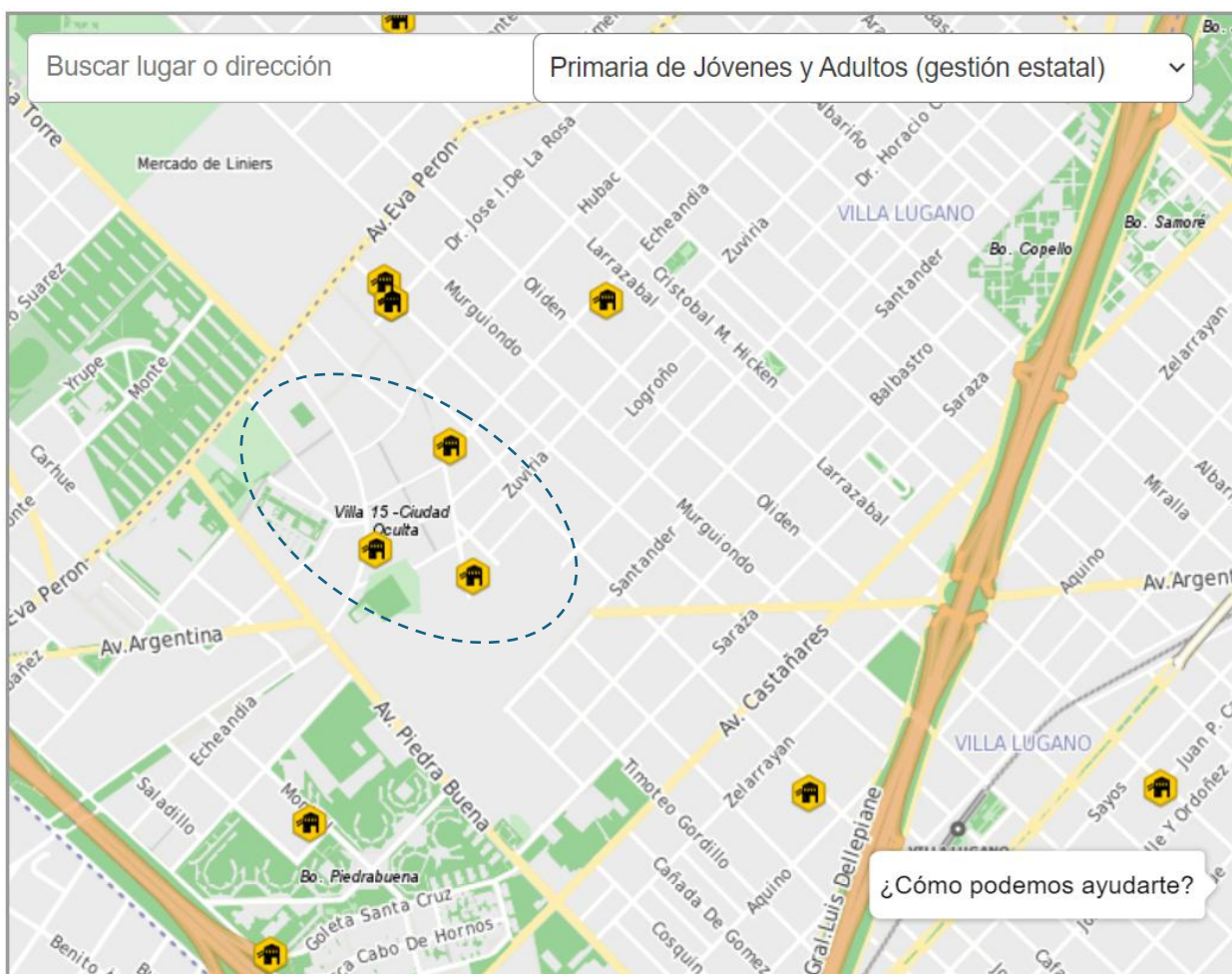
Fuente: Página web del GCBA.







Mapa 4 de **escuelas primarias de Jóvenes y Adultos de gestión estatal** cercanas a Villa 15, CABA (marcadas en amarillo con íconos hexagonales). Fuente: Página web del Ministerio de Educación del GCBA.





**Anexo n°8:**

**Fotos 1 y 2.** CUJUCA en Ciudad Oculta año 2016. Al costado del “Elefante Blanco”.



**Foto 3.** Festival “Ciudad Oculta Rock” celebrado el 25 de mayo de 2016 sobre la Avenida Eva Perón.



Fotos 4 y 5. CUJUCA en Ciudad Oculta año 2017, cerca de calle Santander.

