

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras



I Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación

Jornadas “Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”

**Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires**

25 y 26 de octubre de 2016

Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina

Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela

Programa Educación, Economía y Trabajo

Programa Sociología de la Educación



Programa Educación, Economía y Trabajo, CONICET-PEET-IICE-UBA/FFyL
Pilar 480, Piso 4 Oficina 2 (por rampa), Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
Teléfonos: 4432-0806/1883 int. 205.
Correo electrónico: jornadasjovenesyadultospheet@filo.uba.ar

Jornadas

"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.



FILO:UBA

Facultad de Filosofía y Letras



II Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación

Grupo de Trabajo Sujetos, Biografías y Trayectorias

Coordinadora: Sandra Llosa (IIICE/UBA)

Comentarista: Amalia Homar (UDAER, AGMER-CTERA)

Relator: Juan Pablo Catañeda (IIICE/UBA)



Programa Educación, Economía y Trabajo, CONICET-PEET-IIICE-UBA/FFyL,
Pian 480, Piso 4 Oficina 2 (por rampa), Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
Teléfonos: 4432-0606/1833 int. 205.
Correo electrónico: jornadasjovenesyadultospeet@filo.uba.ar

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Índice de ponencias presentadas

<i>Sujetos de la educación secundaria de jóvenes y adultos. Características, relaciones, desafíos</i>	4
Acín, Alicia Beatriz (Escuela de Ciencias de la Educación-CIFFyH, FFyH, UNC – Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos provincia de Córdoba)	
<i>Los estudiantes migrantes limítrofes entre la escuela y el mundo del trabajo. Tensiones en las trayectorias de las experiencias educativas.</i>	12
Alarcón, Ana María y Fuentes, Romina Belén (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue)	
<i>Los estudiantes con discapacidad en las escuelas de jóvenes y adultos. Una aproximación a las trayectorias de sujetos con discapacidad en la modalidad, sus lugares en las instituciones educativas y la apuesta por la inclusión.</i>	21
Carbó, Anahí; Schabner, Dagma Abigail y Zanetti Luisina José (Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Filosofía y Humanidades – Escuela de Ciencias de la Educación)	
<i>Representaciones sociales sobre educación por parte de jóvenes de sectores populares de Mataderos y Villa 15 en situación educativa de riesgo, a la luz de sus biografías educativas. Identificación de la situación problemática y primeros avances.</i>	30
Castañeda Agüero, Juan Pablo. (Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE)	
<i>Jóvenes de hoy: perspectivas y rumbos en las trayectorias educativas de egresados de la escuela secundaria</i>	42
Córica, Agustina (FLACSO); Otero, Analía (CONICET/FLACSO) y Santillán, Tatiana (UNTREF)	
<i>De la “falsa escuadra” a la perpendicular: trayectorias laborales y formativas de acceso a conocimientos matemáticos de un grupo de albañiles capataces.</i>	52
Giménez, Aníbal Darío y Delprato, María Fernanda (Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Investigación, Facultad de Filosofía y Humanidades)	
<i>Aproximaciones teórico metodológicas para la reconstrucción de las experiencias de formación de lxs estudiantes del Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Fines 2) en la Provincia de Buenos Aires.</i>	77
Míguez, María Eugenia (Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires).	
<i>Escuelas secundarias y universidad: estudiantes beneficiarios de becas en la Universidad Nacional del Litoral.</i>	85
Pacífico, Andrea; Mántaras, Bárbara; Trevignani, Virginia; Beltramino, Tamara y Ferreyra, Emanuel (Universidad Nacional del Litoral)	
<i>Aprender en la EDJA. Educación y participación política.</i>	94
Pellegrini; Ludmila, Núñez, Claudio y Blazich, Gladys (Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste)	
<i>Educación de jóvenes y adultos a lo largo de las últimas décadas: aportes de una comparación</i>	101
Riquelme, Graciela Clotilde (CONICET-PEET-IICE-FFyL/UBA)	
<i>Educación de adultos a lo largo de la vida. La búsqueda de una segunda chance educativa: el abordaje metodológico verificativo de las biografías educativas</i>	121
Sirvent, María Teresa y Stein, Alejandra (Universidad de Buenos Aires-CONICET)	
<i>Estudio de la Demanda Potencial por Educación de Jóvenes y Adultos: análisis del Censo del año 2010.</i>	135
Topasso, Paula; Castañeda A., Juan Pablo; Ferri, Paula (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.)	

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Sujetos de la educación secundaria de jóvenes y adultos. Características, relaciones, desafíos

Autora: Acin, Alicia Beatriz (Escuela de Ciencias de la Educación-CIFFyH, FFyH, UNC – Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos provincia de Córdoba)

Contacto: acinalicia@gmail.com

Introducción

Esta comunicación aborda a los estudiantes y docentes de la educación secundaria de jóvenes y adultos en Córdoba (Argentina), y las características de ambos en términos etáreos y de sus recorridos educativos y laborales. Entre las principales características de los estudiantes se destaca la composición cada vez más joven de los mismos y algunas concepciones de los docentes que pueden tener repercusiones en cuanto a la aceptación de los jóvenes, a su posicionamiento y posibilidades de intervención y, en definitiva, a la consecución del derecho a la educación.

Se recuperan resultados de la tesis doctoral “La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)”¹. Complementariamente, se utiliza información obtenida a través del desempeño profesional en la unidad gubernamental encargada de la educación de jóvenes y adultos en la provincia (EDJA), que ofrece una visión actualizada de los procesos en curso.²

En primer término, se caracteriza a los estudiantes en términos socio-educativos, laborales y etáreos, y a los docentes a partir de sus recorridos formativas y laborales. A partir de ello se consideran concepciones de las que serían portadores los docentes y se problematiza sus consecuencias en el vínculo pedagógico a establecer, fundamental para posibilitar la mediación del conocimiento.

Heterogeneidad y cambio etáreo de los estudiantes

Desde el punto de vista legal son destinatarios de la educación secundaria de jóvenes y adultos los mayores de 18 años y, excepcionalmente, menores de edad con responsabilidades laborales y/o familiares, o a disposición del Juzgado de Menores. En el Programa de Nivel Medio de Adultos a Distancia la edad asciende a 21 años, excepto

¹ La tesis se realizó en la Universidad de Barcelona, bajo la dirección de la Dra. Ana María Ayuste González, entre septiembre de 2011 y noviembre de 2013, gracias a una beca de dedicación completa del Programa Erasmus Mundus Move on Education. La información de referencia proviene de análisis de documentos, conversaciones y entrevistas semi estructuradas a actores de las instituciones observadas, y de un pequeño grupo de discusión con docentes.

² Dicha información proviene de herramientas estadísticas (Sistema VOCES), de reuniones con directores de centros de nivel medio de adultos (CENMA) y coordinadores de anexos o extensiones áulicas, y jornadas, visitas e instancias de capacitación a docentes que participan de una experiencia de mejora de la evaluación.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

los jóvenes pertenecientes a Programas vehiculizados por los Ministerios de Trabajo en el ámbito nacional y provincial.

Es importante considerar rasgos socioculturales y relativos a los grupos e instituciones de pertenencia de los estudiantes en tanto se relaciona con los intereses, la experiencia y los saberes aprendidos en otros espacios sociales. En documentos oficiales³ se hace referencia a una gran heterogeneidad de sujetos. Entre ellos, se menciona mujeres jefas de familia, adultos emigrados de países limítrofes, adultos mayores, adultos privados de libertad, jóvenes bajo control penal, jóvenes y adultos destinatarios de programas de trabajo o de seguridad social, trabajadores que se desempeñan en distintas ramas de actividad, afiliados a organizaciones sindicales, miembros de organizaciones sociales o movimientos que reivindican sus derechos, madres y padres adolescentes o a disposición de los juzgados de menores, descendientes de pueblos originarios, personas que han asumido identidades sexuales diversas. Cada una de esas categorías remite a situaciones o problemáticas que imprimen particularidades a la configuración de identidades y a las trayectorias educativas.

En el caso de los estudiantes del Programa de Nivel Medio a Distancia para Adultos el perfil se relaciona además con la actividad que desarrollan y la entidad conveniente con la que están vinculados o a la que pertenecen, situaciones que inciden en la conformación de culturas profesionales, así como en su disposición y en las estrategias que ponen en juego para el estudio.⁴ Cuando los programas responden a convenios con el MTEySS y con el Ministerio de Trabajo provincial, por lo general, se trata de desempleados o grupos con dificultades para la inserción laboral como los jóvenes, particularmente aquellos con bajos niveles de escolarización.

Conjuntamente a la heterogeneidad señalada, en especial en la educación presencial, predominan jóvenes y adolescentes que interrumpieron recientemente el nivel secundario, después de haber repetido uno o más años y, en ocasiones, con una relación conflictiva con la institución escolar.

En el año 2011, según datos de DINIECE, en Córdoba, el mayor porcentaje se concentraba en la franja comprendida entre 20 y 29 años que, sumado al de la franja 16 a 19, totalizaba el 73,3% de la población, levemente inferior al porcentaje del 77,8 % para el total del país. Información del año 2015 en la provincia muestra que, en la educación secundaria presencial, el porcentaje más alto corresponde al rango 19-21 años, seguido del 18,9 % para el rango 16-18 años y del 16,5 % para el de 22-24 años; ello suma 77,9 %, lo que indicaría un incremento, particularmente en los menores de 24 años.⁵

³ Programa de Nivel Medio a Distancia para Adultos (2007) y Propuesta Curricular del Ciclo Básico de Nivel Medio Presencial de Jóvenes y Adultos (2011)

⁴ Ejemplos de ellas son, entre otros, organizaciones gubernamentales (Policía de la Provincia, Servicio Penitenciario), empresas públicas (EPEC), sindicatos (de empleados judiciales, de empleados , de recolección de residuos, de metalmecánica, de amas de casa), municipalidades, cooperativas y mutuales, universidad, movimiento campesino u organizaciones no gubernamentales;

⁵ Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, proporcionada por el sistema VOCES.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Este fenómeno de juvenilización de la población que asiste a la educación secundaria para jóvenes y adultos no es exclusivo de Argentina, según dan cuenta autores de diferentes latitudes. Hernández (2007) y Messina (2000), Sepúlveda (2004) y Brunel (2008) refieren a esta situación en México, Chile y Brasil, respectivamente. Del mismo modo, Etcheverría, (2009), Romans y Vidalot (1998), Formariz (1997), Canário (2013) y Cavaco (2009) aluden al cambio etáreo en España y Portugal. Brunel señala factores pedagógicos, políticos, legales y estructurales que contribuyen a que muchos jóvenes procuren cada vez más esta modalidad y cada año más precozmente. Respecto de los factores legales, según Canevari & Yague (2014), en Argentina, la edad requerida para el ingreso era 21 años al momento de creación de los centros de educación secundaria (CENS), 19 años en 1973 y 18 en 1976, edad que rige en la actualidad.

Otra información que completa la anterior refiere a sexo, estado civil, inserción laboral, relación con las TIC, consumos culturales y deportivos, participación en diferentes actividades, razones de la interrupción de los estudios secundarios e incorporación a la EDJA.

Proporcionalmente asistirían más cantidad de mujeres (54 %) que de varones (46 %) a los centros de nivel medio de adultos (CENMA).⁶ Respecto del estado civil, predominan los solteros (83 %), en su mayoría sin hijos (66 %) y, en menor medida con hijos, principalmente con uno o dos. Con relación a la inserción laboral, el 52 % no trabaja mientras que el 48 % sí lo hace. De estos últimos, el 68 % realiza actividades informales y el resto formalizadas; en ambos casos, principalmente en relación de dependencia. Trabajan entre 20 y 35 hs. semanales el 38 %, más de 35 hs. semanales el 34 % y menos de 20 hs. semanales el 28 %. Entre quienes no trabajan el 56 % cuenta con un oficio y el 44 % restante no, y el 67 % busca trabajo en tanto 30 % no lo hace. En conjunto, el 70 % trabajó alguna vez y el 30 % no. El 62 % tiene computadora y el 38 % no, el 92 % usa internet a través del celular o conexión domiciliaria, principalmente para vincularse en las redes sociales o para pasar el tiempo y, en menor medida, para estudiar. En cuanto a referencias culturales, sociales o ciudadanas, el 50 % lee habitualmente, el 83 % mira televisión, el 65 % escucha radio, el 38 % practica deportes, el 12 % realiza actividades culturales, el 15 % participa en actividades religiosas, el 9 % en actividades comunitarias y el 5 % en actividades políticas.

Mayoritariamente han realizado algún tramo de la educación secundaria. Con relación a la interrupción de los estudios secundarios, el 48 % lo atribuye a decisiones familiares o propias, el 18 % a razones laborales, el 12 % a otras razones y el 10 % a motivos institucionales. Respecto de la decisión de retomar los estudios secundarios en esta modalidad, se mencionan motivaciones relacionadas con el trabajo en primer lugar, sea para mejorar las oportunidades o para mejorar las condiciones laborales, con la continuidad de estudios superiores el 28 % y con la realización personal el 24 %. Se registra el 6 % de estudiantes con necesidades educativas especiales.

⁶ Esta es la denominación que en la provincia reemplazó a los centros de nivel secundario (CENS) de origen nacional.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Esta caracterización habla de un perfil mayoritario de estudiantes jóvenes, sin hijos a cargo u otras obligaciones familiares como ser sostén de familia y con un recorrido reciente por el sistema educativo. Parte de ellos trabaja y su tiempo de dedicación al estudio es más limitado, mientras que otros no realizan actividad laboral y disponen de tiempo para estudiar. Un alto porcentaje cuenta con conexión a internet, que utiliza principalmente para relacionarse con otros pero también para estudiar. Su interés por retomar la educación secundaria en la modalidad se relaciona con el trabajo y con la expectativa de continuar estudios superiores.

Requisitos de ingreso, formación y trayectorias laborales de los docentes

En Argentina y en Córdoba, excepto experiencias aisladas y que no tuvieron continuidad, la forma de designación de los profesores es por hora cátedra, acumulables hasta un total de 30 horas distribuidas en escuelas y CENMA, con la posibilidad de concentrarlas en un menor número de organizaciones educativas en la medida que tienen mayor antigüedad. Esta forma de designación es un punto crítico de la educación secundaria en su conjunto señalado por Terigi (2008).

Desde el año 2000 aproximadamente, quienes se desempeñan en educación secundaria de adultos son designados por la Lista de Orden de Mérito (LOM). Este hecho, resultado de una conquista gremial, es considerado por muchos docentes y por las autoridades educativas un logro y una instancia de democratización frente a la discrecionalidad de épocas anteriores. Otros docentes y las mismas autoridades en algunos casos, sin desconocer su importancia, resaltan desventajas derivadas de ello, fundamentalmente que no siempre los docentes que obtienen más puntaje son quienes están mejor preparados debido a los criterios en base a los cuales son calificados, entre ellos, la antigüedad o la experiencia antes que la formación.

El único requisito para el ingreso a la docencia es contar con la titulación habilitante o supletoria para el nivel y disciplina a cargo, sin exigencias de formación específica en la modalidad; a raíz de ello, es frecuente que los profesores distribuyan las horas entre el secundario de adolescentes y la modalidad EDJA. Esta situación o “vida doble”, según la expresión de un director, es visualizada como positiva por algunos docentes en tanto les permitiría contar con una visión más completa de la educación y tener una actitud comprensiva ante los jóvenes que interrumpen la educación regular y la continúan en el CENMA.

Con relación a los docentes que se desempeñan en contexto de encierro, un número considerable de ellos tiene concentradas sus horas allí, de modo que todo su desempeño laboral se relacionaría con esa problemática, según expresa la directora del CENMA del que dependen la mayor parte de los anexos localizados en establecimientos penitenciarios. Desde su perspectiva, esta situación no sería la más conveniente ya que su socialización profesional se circunscribe a ese ámbito y los problemas a los que se enfrentan son atribuidos a las características de los alumnos o al contexto donde se encuentran y no lograrían identificar las semejanzas con otros CENMA u otras escuelas

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

del sistema educativo. A raíz de ello, dicha entrevistada sugiere un régimen especial para el ingreso a contexto de encierro y rotación periódica en los cargos.⁷

Respecto de la formación docente, existe reconocimiento de la ausencia de formación específica en la modalidad EDJA. Se señala que algunos docentes desconocen principios y autores básicos del campo de la EDJA e incluso carecen de formación pedagógica general.⁸ Esto es importante por cuanto repercutiría en su escasa comprensión de los fenómenos que ocurren en la institución y en su intervención pedagógico-didáctica.

Si bien la ausencia de formación específica es señalada como un déficit, entrevistadas que cumplen distintas funciones destacan el desempeño de algunos docentes con escasa formación pedagógica pero con muy buena formación en su campo de conocimiento en base a la cual construirían estrategias de enseñanza que concitan el interés de los estudiantes y los congregan en torno al aprendizaje.

Por otra parte, un director señala la paradoja existente entre las competencias que han desarrollado los docentes a través de su formación y práctica profesional, orientadas a un trabajo solitario y a un desempeño predominantemente individual, y las que se reclaman a los trabajadores de cualquier sector de actividad en la actualidad, tales como las competencias comunicativas y de trabajo en equipo, además del dominio de la tecnología.

En las trayectorias de algunos docentes entrevistados, es significativo que han sido estudiantes del turno nocturno de colegios secundarios, ya que trabajaban y estudiaban, o bien sus compañeros eran trabajadores. Tal vivencia habría posibilitado una mayor comprensión de las exigencias y dificultades a las que se enfrenta un estudiante en esa situación y un posicionamiento más acorde a esa realidad. En el mismo sentido, se ha identificado que en muchos CENMA se desempeñan docentes que completaron sus estudios secundarios en la modalidad EDJA y después de finalizar estudios terciarios se incorporan como profesores.

Concepciones predominantes de los docentes sobre los estudiantes

En este apartado se hace referencia a ciertas concepciones que los docentes han construido sobre los estudiantes y su influencia en la relación que establecen con ellos y en sus posibilidades de intervención, de allí la importancia de considerarlas.

Algunos docentes aluden al fenómeno de incorporación de estudiantes cada vez más jóvenes sin realizar valoraciones sino como una realidad que se presenta a la que es

⁷ A propósito de ello, en el año 2015 se implementó por primera vez, a partir de la ubicación en la LOM, una entrevista con los postulantes para el ingreso a la educación en contextos de encierro, con participación de representantes gremiales, que es determinante para la designación.

⁸ Junto a la ausencia de formación específica inicial, cabe señalar que durante la década de 2000 hubo una relativa atención del Ministerio de Educación de la Nación y de la provincia a la formación inicial y continua de maestros y profesores en este sector.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

necesario atender, mientras que otros asocian ese cambio al impacto que tendría en las instituciones educativas, tanto en los docentes como en sus propios compañeros.

Una docente refiere al supuesto en base al que se guiarían los jóvenes –que estudiar no implica esfuerzo– aunque finaliza reconociendo que, tal vez, ese supuesto no es atribuible sólo a los jóvenes sino también a los adultos. Expresa que el cambio notorio que visualiza en la EDJA en la última década es la edad de la población ya que cuando se inició en la docencia en la modalidad era poco frecuente encontrar jóvenes mientras que ahora no es frecuente encontrar adultos. Habla de “la nueva deserción”, en alusión a que la presencia mayoritaria de jóvenes desembocaría en el abandono de los adultos. Según su perspectiva, anteriormente los adultos contenían a los adolescentes mientras que en la actualidad estos impondrían sus códigos, lo que desalienta a los adultos con interés en el estudio. Contrariamente, otra docente relativiza esa afirmación, y enfatiza las formas de intervención de los docentes para modificar esas situaciones.

Una supervisora refiere a la visión nostálgica que algunos docentes tendrían del alumno del pasado (adulto, trabajador, interesado en el estudio) que les impide reconocer al actual. Asimismo, efectúa una interesante relación entre los nuevos estudiantes que atiende la EDJA, no solamente lo jóvenes sino otros históricamente excluidos de la educación secundaria, como personas privadas de libertad y mujeres jefas de hogar, entre otros, que se han incorporado en el marco de políticas de restitución de derechos y programas sociales o de trabajo.

Las visiones mencionadas que los docentes tendrían de los estudiantes, entre ellos los jóvenes, coinciden con lo expuesto por Brusilovsky y Cabrera (2012) respecto de los docentes de CENS en la provincia de Buenos Aires.

Otras concepciones de los docentes sobre los estudiantes refieren a los intereses y capacidades, no relacionadas con la edad sino con pertenencias institucionales. En ese sentido, una tutora docente del Programa de Nivel Medio para Adultos a Distancia caracteriza a los alumnos provenientes de EPEC⁹ como “...brillantes y más comprometidos”, a diferencia de los de la Policía, quienes presentarían asistencia discontinua, especularían y tendrían menor disposición al estudio. La misma docente reconoce sus prejuicios acerca de los alumnos procedentes del anterior Plan Jefes y Jefas de Hogar, bajo el supuesto de que el subsidio que percibían les restaba motivación para la búsqueda de trabajo, y que habría modificado a partir de su conocimiento y contacto directo con los estudiantes. En coincidencia con la toma de conciencia de los prejuicios o la falta de apertura con que habitualmente operamos, algunos docentes que participan de la experiencia de mejora en las prácticas evaluativas remiten a la importancia de reconocer “casillas mentales”, de modo de reconocer a los estudiantes tal como son y abrirnos a otras formas de trabajo.

⁹ Sigla correspondiente a Empresa Provincial de Energía de Córdoba.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Desafíos para los docentes y las instituciones educativas

A partir de lo desarrollado surge como relevante el cambio etáreo en los estudiantes por cuanto plantea otras dinámicas institucionales entre los estudiantes y entre éstos y los docentes que no siempre se logran encauzar. Asimismo es importante relacionar este cambio con las concepciones que genera en los docentes dada su repercusión en el vínculo educativo, en las expectativas que los docentes depositan en los estudiantes y en sus propias posibilidades de intervención, lo que a su vez remite a la formación docente.

Las concepciones que algunos docentes tendrían de los jóvenes evidencian la dificultad para reconocerlos como legítimos destinatarios de la educación de jóvenes y adultos, en simultáneo a la visión nostálgica del ‘alumno adulto ideal’. Sobresalen aquellas relacionadas con motivaciones y actitudes ligadas al ‘facilismo’ o las que asocian la presencia mayoritaria de jóvenes con el alejamiento de los adultos, coincidentes en parte con las encontradas por otros autores. En ellas no se pone en cuestión el papel de las instituciones educativas ni de la función docente.

Esto se articula con la concepción emergente de *educación de adultos desvirtuada*. Tal expresión refiere a la incorporación a la EDJA de población cada vez más joven que no es retenida en el nivel medio regular. Sin embargo, el énfasis no es colocado en el sistema educativo, ni en las instituciones, sino en los jóvenes, considerados intrusos o invasores de un territorio que no les pertenecería (Acin, 2013).

Por otra parte, las concepciones no son estáticas, inmutables ni hegemónicas. Los mismos docentes, en diferentes tramos de su discurso dan cuenta de su capacidad de reflexión y relativizan afirmaciones anteriores. En tal sentido, la diferencia generacional entre estudiantes es visualizada casi como un obstáculo insalvable y fuente de alejamiento de los de mayor edad, mientras que otros valoran el intercambio de saberes, intereses y recursos que se produciría, a condición de que los profesores intervengan posibilitando el encuentro, el diálogo y el reconocimiento mutuo.

Es por ello que trabajar sobre las concepciones es un campo fértil sobre el cual actuar a fin de desnaturalizar situaciones y desarticular prejuicios que contribuyan a la elaboración de propuestas pedagógicas que no reproduzcan las condiciones que condujeron a la interrupción de la educación secundaria común (Acin, 2016) y, por el contrario, inviten a los estudiantes a permanecer y los desafíen a aprender.

La formación docente en servicio, orientada a la revisión y reflexión de las prácticas docentes, de carácter institucional y enmarcada en la educación como derecho, podría contribuir a asumir un posicionamiento más claro frente a la problemática señalada, a reelaborar los preconceptos, y a ensayar otras prácticas de enseñanza que promuevan mejores aprendizajes.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Bibliografía

- Acin, A. (2016). Derecho a la educación secundaria de jóvenes y adultos: nuevas oportunidades y dificultades que persisten en Acin et al (Krichesky coord.) *El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior*. Buenos Aires: Editorial Noveduc. pp. 37-59.
- ----- (2013). La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España). Tesis doctoral no publicada. Repositorio TDX de la UB. URL: <http://hdl.handle.net/10803/134726>.
- Brunel, C. (2008). *Jovens cada veis mais joveis na educaçao de jovens e adultos*. Porto Alegre: Editora Mediaçao.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. México: CREFAL.
http://www.crefal.edu.mx crefal2013/index.php?option=com_content&view=article&id=770&Itemid=210&nvista
- Canário, R. (2013). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Canevari, S.; Yaque, J. (2014). *Historia de la educación secundaria de adultos en Argentina 1968-1983*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján-Barco Edita.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos poco escolarizados. Políticas e prácticas de formação*. Lisboa: Educa/Unidad I&D de Ciencias da Educação.
- Etcheverría, F. (2009). *Educación de adultos, subjetividad y transformaciones sociales: impacto social, humano y económico de la educación de personas adultas*. Tesis doctoral para optar al título de doctor. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Formariz, A. (1997). Los centros de educación de personas adultas y su entorno territorial: organización de redes locales. En María Josefa Cabello (coord.) *Didáctica y educación de personas adultas* (pp. 105-130). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Hernández, G. (2007). *Políticas educativas para la población en estado de pobreza*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- Messina, G. (2000). La educación básica de adultos: una reflexión necesaria. En Jaime Calderón (coord.) *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* pp. 431-450. México: Plaza y Valdez Editores.
- Romans, M; Viladot, G. (1998). *La educación de las personas adultas*. Barcelona: Paidós.
- Sepúlveda, L. (2004). Volver a intentarlo: proyecto educativo-laboral de jóvenes adultos sociales. *Última década*, núm. 21. CIDPA, 51-79.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*. Vol. 17, núm. 29, 63-71.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Los estudiantes migrantes limítrofes entre la escuela y el mundo del trabajo. Tensiones en las trayectorias de las experiencias educativas.

Autoras: Alarcón, Ana María y Fuentes, Romina Belén (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue)

Contacto: anama722@gmail.com, rominabfuentes@gmail.com

El presente trabajo intenta dar cuenta de algunos resultados alcanzados durante el primer y segundo año del plan de trabajo “*Procesos de inclusión/exclusión de estudiantes migrantes limítrofes. Una mirada a partir del nivel medio*”.¹⁰

Nuestra pretensión consistió en indagar acerca de la experiencia de los y las estudiantes migrantes limítrofes en dos escuelas de la capital neuquina; las representaciones que sobre dichos estudiantes se construyen en la institución escolar; de qué manera se apropián estos sujetos de los discursos que los y las tienen como protagonistas y cómo transitan por el nivel medio en un contexto en el que la normativa en relación a la educación intercultural ha manifestado avances plasmados en la Ley de Educación Nacional. En lo relativo a la temática del mundo del trabajo, nos interesa poner de relieve aquellos discursos y prácticas que ponen en tensión el binomio educación y trabajo que en el caso de los estudiantes migrantes limítrofes aparece como una práctica cultural otra y estigmatizada más ligada a la explotación del trabajo infanto-juvenil y divorciada de la lógica escolar y no como una experiencia formativa del núcleo familiar.

En el mencionado proyecto de investigación, indagamos los discursos y expectativas de los docentes y estudiantes a partir de entrevistas en profundidad acerca de los y las estudiantes migrantes y la forma en que éstos se apropián de tales representaciones, en referencia a la inclusión/exclusión escolar. Identificamos y analizamos esos discursos y expectativas en las interacciones cotidianas, indagamos cómo impacta en la construcción de la subjetividad de los y las alumnos/as migrantes y las apropiaciones y los sentidos que cobran para ellos.

La capital neuquina se encuentra ubicada en lo que se denomina la *Norpatagonia* y constituye una de las ciudades más populosas y de mayor crecimiento demográfico de la región, característica que comparte con lo que se conoce como el Alto Valle de Río Negro y Neuquén zona que ha recibido distintas corrientes migratorias a lo largo de los años, tanto de origen europeo como de migrantes de los países limítrofes.

Alumnos extranjeros por origen y nivel Secundario. Provincia de Neuquén. Año 2015

10 Dicha propuesta se enmarca dentro del proyecto de investigación denominado “*Escuela Secundaria, cultura política y trabajo. Una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén*” dirigido por la Dra. Adriana Hernández y Co-dirigido por la Mg. Silvia Martínez. El objetivo general que orientó nuestra investigación fue analizar los procesos de inclusión/segregación de estudiantes migrantes limítrofes e indagar si estos se materializan a través de los proyectos escolares.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Origen	Matricula Total	Matricula por modalidad	
		Común	Jóvenes y adultos
Total	590	422	168
Bolivia	187	155	32
Brasil	10	8	2
Chile	224	132	92
Paraguay	41	35	6
Perú	12	7	5
Uruguay	12	9	3
Otros países de América	58	35	23
Europa	10	8	2
Asia	7	7	-
Otros	2	2	-
Colombia	10	7	3
Ecuador	2	2	
Venezuela	15	15	

Fuente: Relevamiento Anual 2015 - DINIEE - Dirección Provincial de Estadística y Evaluación - Consejo Provincial de Educación

En el cuadro precedente se consignan datos proporcionados por el Consejo Provincial de Educación de Neuquén. Si bien el cuadro está constituido por datos de un relevamiento oficial, consideramos que es insuficiente para mostrar la complejidad del tejido social que conforman las comunidades de migrantes¹¹, por ejemplo, los y las hermanas de estos jóvenes estudiantes que han nacido en el país no aparecen en el cuadro como extranjeros, sin embargo, las instituciones que los reciben los “extranjerizan”- extienden hacia ellos la extranjeridad de sus padres- los codifica, interpreta, estereotipa como parte de una comunidad extranjera construyendo un “nosotros” y un “ellos” muchas veces infranqueable.

¹¹La población migrante limítrofe en la región del Alto Valle, según el último censo 2010, del INDEC; representaría en Río Negro a 41.444 habitantes, siendo de Bolivia: 4.068, de Brasil: 435, de Chile: 35.228, de Paraguay: 1.123 y de Uruguay: 590 y del país no limítrofe de Perú: 280, que comparte el origen andino con Bolivia. En Neuquén, los migrantes limítrofes, comprenderían un total de 31.680 habitantes, siendo de Bolivia: 3.353, de Brasil: 234, de Chile: 26.348, de Paraguay: 1.122 y de Uruguay: 623. Y de Perú (no limítrofe): 376 habitantes.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

En el país, la población migrante limítrofe se ha mantenido en aproximadamente un 2,5% desde finales del siglo XIX. Un dato a destacar es que existen datos de su existencia desde 1869, donde su porcentaje era de 2,4%, valor que se ha mantenido hasta el último censo 2010, que muestra un incremento del 3,1%, que llega al 3,5%, si se incorpora la población peruana, que es no limítrofe. Es importante resaltar que en la década de los noventa, época donde hubo una hipervisibilización de los migrantes, el porcentaje de tales, no fue mayor a la media.

Educación y trabajo

Los obstáculos para articular educación y trabajo responden a dos lógicas que se tensionan y excluyen: desde sus orígenes, la escuela media argentina estuvo ligada a la transmisión de conocimientos, un nivel que se consideró preparatorio de estudios superiores y formación de la élite dirigente. Esta tensión pervive en un contexto en el que se extiende la obligatoriedad de la escuela media con la Ley Nacional de Educación 26.206/06 ampliando el ingreso de sectores populares.

Jacinto (2013) señala que en los debates actuales en relación con el binomio educación y trabajo puede distinguirse un sostenido consenso acerca de la extensión de la escolaridad obligatoria hasta el fin de la escuela secundaria como básico derecho de todos los jóvenes; la importancia de los saberes generales para la vida, la ciudadanía y el trabajo; la relevancia de la articulación de la educación técnica con el conjunto de la escuela secundaria (en algunos casos, con un sistema de formación continua y de validación de saberes y competencias desarrollados fuera del ámbito escolar); y las concepciones que señalan límites cada vez más difusos entre conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos en el mundo productivo. La autora plantea que aunque no se lo proponga explícitamente, la escuela enseña sobre el mundo del trabajo (división de tareas, jerarquías, por ejemplo) por lo que, en pos de contribuir a la lógica ciudadana y a una concepción más amplia de derechos, no sólo laborales, la escuela debería ampliar estos saberes e incluso incorporarlos curricularmente. En esta línea, coincidimos con este planteo y consideramos que los saberes de la vida y las experiencias formativas vinculadas al trabajo de los y las estudiantes potenciarían las trayectorias reales no sólo del colectivo migrante sino de los y las jóvenes del país receptor.

Por otro lado, Seoane (2013) advierte sobre la existencia de una posición hegemónica economicista relativa al trabajo. Esta posición invisibiliza aquellas tareas no remunerativas que realizan los y las jóvenes. En América Latina, un tercio de los jóvenes entre 14 y 17 años que trabaja no percibe remuneración alguna por las tareas que realiza. Sin embargo, muchas veces se trata de actividades que asumen sentidos diferentes, tanto para las familias de origen como para los jóvenes. Se señala que se trataría de actividades de subsistencia o de apoyo a emprendimientos familiares que desde la posición hegemónica no suelen ser consideradas como trabajo y comparten el tiempo con la escuela. Lo interesante para nuestra investigación, reside en la idea de que si el trabajo juvenil ha sido considerado una de las causas de la presencia de trayectorias educativas irregulares o del abandono escolar, el trabajo no remunerado convive con la escuela más que el trabajo asalariado.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Pineau (2008) señala que existiría una posición pedagógica que se sostiene frente a una realidad diferente a la de antaño en las que las dicotomías eran más estables y prolongadas como señala el autor, por ejemplo, si se era “alumno” no se era madre, trabajador o se estaba en conflicto penal; dicho en otros términos: si se iba a la escuela, no se tenían responsabilidades de crianza y supervivencia de otros, no se iba a la fábrica o similar. En contraposición a esa esa separación previa, hoy los sujetos que habitan las aulas combinan estas categorías en formas variadas y temporarias, y se entra y sale de ellas en forma muy fluida: por eso, hoy tenemos a la vez alumna y madre, alumno/a y trabajador/a. Esto ha llevado a la creación de estudiantes más complejos, con distintas necesidades y particularidades que no responden al modelo esperado por la institución educativa, a la vez que le generan una cantidad de nuevas demandas. Las tensiones surgen cuando los actores institucionales siguen actuando desde la lógica dicotómica esperando al estudiante “ideal”, es decir sólo como estudiante, esta posición es la que asigna de antemano el “fracaso escolar” para los y las jóvenes estudiantes migrantes por la imposibilidad de ver que en sus trayectorias logran conciliar educación y trabajo.

El “ascenso social” que los y las migrantes limítrofes logran obtener en la región podría estar relacionado con dos estrategias¹². En el caso de los más jóvenes, una sería la valoración que tienen sobre la escuela y el estudio, visión compartida con la familia y otra se configuraría en torno a las posibilidades de trabajo que el país les ofrece desarrollar. Ambas estrategias estarían ligadas a la reciprocidad y al “esfuerzo” o lazos comunitarios de la comunidad de migrantes, estrategias, éstas, que diferirían de las lógicas de resolución individual.

La concepción que tienen acerca del trabajo en el colectivo migrante se manifestaría en arduos trabajos comunitarios, cuya organización involucraría la actividad infanto-juvenil, interpretada apresuradamente como explotación por los nativos del lugar que no considerarían la complejidad de tal involucramiento de los y las estudiantes: para los migrantes, tales actividades son parte de las *experiencias formativas* tanto de las niñas y los niños como de los y las jóvenes que luego de que salen de la escuela colaboran con las actividades tanto laborales como domésticas de sus familias, además de hacer las tareas escolares y recién allí, tendrán tiempo para jugar o recrearse.

La participación de los y las jóvenes migrantes, en especial, las estudiantes que trabajan con sus familias y asisten a la escuela estarían interpelando a algunos actores de las comunidades educativas en las que hemos realizado trabajo de campo en cuanto pone en entredicho la imagen de un “estudiante ideal”, podríamos decir “jóvenes trabajadores/as” que no experimentan la oportunidad de la “moratoria social” pero nosotras entendemos que esta última categoría podría denominarse etnocéntrica en el sentido de que se intenta aplicarla a colectivos que no sólo desarrollarían pautas

12 Resultados de la investigación INFID 2011-2013 en la que las dos autoras de este trabajo participamos en calidad de investigadoras en el Proyecto: “Procesos de integración/segregación de alumnos migrantes limítrofes en dos escuelas del Alto Valle de Río Negro y Neuquén”.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

culturales diferentes que tienen que ver con experiencias formativas, sino que también con estrategias de agenciamiento que los lleva a ascender socialmente en el país receptor. “Esto los quita del lugar de alumno, supuestamente asociado a la infancia y la adolescencia “normal”, y les priva de los derechos que dicha situación debería garantizarles”. (Pineau: 2008, p. 22). Nuestra intención es advertir en este punto que si bien, estas estrategias tendrían un aspecto positivo, no queremos caer en un planteo ingenuo que invisibilice las lógicas de explotación y subalternización de los colectivos migrantes.

En una de las entrevistas se señala con respecto a la familia de la comunidad boliviana que son muy esforzados y que realizan tareas que al nativo no le interesa realizar, esta “actitud” los llevaría a ascender rápidamente y en poco tiempo. Las familias son caracterizadas, implícitamente con poco afecto a la higiene. Estos dichos nos circunscriben al mandato higienista de la escuela moderna argentina:

“te puedo asegurar que han hecho construcciones mejores que las que tengo yo porque la verdad que ellos se esfuerzan un montón para lograr y trabajar, a ellos le decís “mirá, necesito una changa” y ellos van, están dispuestos y te cobran la mitad de lo que te va a cobrar un argentino, por, ejemplo, y nosotros como que somos más exquisitos a la hora del el trabajo que tiene que ver con la tierra. Hay gente que vive en condiciones recontra humilde y hay gente que ya tiene unas edificaciones mejores que las nuestras, vos ves que vienen a la escuela en camionetas 4x4, cero km y bueno, y que ahí te das cuenta de que su interés no pasa por cómo están físicamente vestidos ni si están limpios, si no lo están, que sus intereses pasan por otro lado” (Entrevista vicedirectora, 05/16)

Los jóvenes estudiantes migrantes, aparecen en las entrevistas caracterizados como estudiantes “pobres”, con “mala alimentación” y como sujetos que no transitarián una adolescencia “normal” y esto ligado a la cultura del trabajo que “tienen”. En relación a esto, una de las entrevistadas, señala que debido al trabajo en puestos de verdura, incluso llegan las jóvenes bolivianas a “tener la espalda rota” consecuencias del esfuerzo que les llevaría armar el puesto de trabajo:

“Esas chicas trabajan y estudian. O sea, ahí las chicas, las bolivianas que tenemos, ellas vienen a la mañana a la escuela. A veces acomodan el puesto a la mamá, vienen a la escuela, salen de la escuela y van al puesto a seguir vendiendo. Entonces esas chicas ya están en el mundo del trabajo (...) Porque tienen además una realidad distinta al resto. Mientras los otros transcurren una adolescencia más normal, ellas son adolescentes adultos. Porque tiene otro tipo de responsabilidades. Vinculadas, ya te digo, al trabajo. Todas trabajan. Todas tienen muchas dificultades de espalda, porque tienen la espalda rota. Y porque hay un espectro cultural que es muy diferente.” (Entrevista Asesora Pedagógica, 04/15).

En relación con la discriminación de la que podrían ser objeto los estudiantes por su condición de “extranjeros”, la misma entrevistada señala que los y las jóvenes de la comunidad boliviana no serían “discriminados explícitamente”, que se encuentran “integrados” aunque se los ve bastante aislados del resto y esto es atribuible a que su adolescencia “no es normal”, justamente porque trabajan y esto pareciera convertirlos en “adolescentes adultos”.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Habría en los dichos una interpretación de explotación del trabajo infanto-juvenil tendría que ver con una mirada simplista y reduccionista de la cosmovisión andina, en el caso de la comunidad boliviana, del respeto que tienen no sólo a los padres, sino a todos sus ancestros, que desde la lógica de familia nuclear no extendida que “nosotros” poseemos, cuesta mucho entender e inmediatamente se asocia sino a la imposición de responsabilidades que los adultos parecieran otorgar tempranamente a sus hijos e hijas y no a formas diferentes de educación que se desarrolla en términos comunitarios.

Estas experiencias formativas de los y las jóvenes migrantes pertenecientes a la comunidad boliviana interpretadas sólo en clave de explotación infanto-juvenil constituyen marcaciones negativas por parte de los actores escolares pertenecientes a la comunidad receptora, actividades que son interpretadas en términos incluso de “fracaso escolar” por no responder a la idea de estudiante esperado, en definitiva, estas interpretaciones no permiten ver la riqueza de estas trayectorias que combinan experiencias escolares y laborales convirtiéndolas en trayectorias educativas más amplias.

Experiencias en Primera Persona: Entre la escuela y el trabajo, los y las estudiantes migrantes en la capital neuquina.

Lejos de considerar que los dichos de los y las estudiantes migrantes entrevistados representarían a todo el universo de estudiantes migrantes del Alto Valle, creemos que sus expresiones permiten recoger subjetividades que pueden ser compartidas.

Al ser entrevistados, los estudiantes migrantes manifiestan la importancia que tiene la escuela así como lograr la terminalidad de nivel medio para seguir estudios superiores, concepción compartida con la familia. En este sentido, una de las entrevistadas señala:

“Para mí es importante la escuela porque si no tenés la escuela no tenés como trabajar, como mantenerte pero si tenés una profesión podés mantenerte. Para mi familia es importante que venga a la escuela para tener una profesión.” (entrevista estudiante boliviana, N° 1, 09/15).

Los dichos de esta estudiante irían a contrapelo de la complejidad social que muestran algunas investigaciones que señalan la “devaluación” de las credenciales educativas: el título de nivel medio ya no garantiza tener un buen empleo, ni siquiera garantiza un empleo. La expansión de la escuela secundaria, así como el debilitamiento de las instituciones educativas y de sus marcas en términos socializadores y la persistente precariedad del mercado laboral, constituyen hoy elementos sociales claves para entender la pérdida de valor de esa credencial (Jacinto y Millenaar, 2013). Para estas estudiantes, terminar el nivel medio constituye un proyecto familiar que involucra continuar estudios superiores, es decir, la escuela garantiza el ascenso social, he ahí su defensa.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Otra de las entrevistadas señala que:

“mi deseo es terminar, estudiar una carrera, ya estoy en 3º año, soy la que más ha avanzado de mi familia, mis hermanos han abandonado. No terminar sería decepcionar a mis padres. Ellos esperan que siga estudiando, quieren que sea abogada o médica” (entrevista a estudiante boliviana N° 2, 09/15)

En el apartado anterior, señalábamos los dichos de algunos actores institucionales que ven a los y las jóvenes estudiantes migrantes como “destinados” al “fracaso escolar” por realizar tareas vinculadas al trabajo. En los dichos de los entrevistados, se puede evidenciar que las tareas que realizan, lejos de obstaculizar su rendimiento escolar porque trabajan, forman parte de sus trayectorias de aprendizaje: aprenderían en la escuela y aprenderían en el trabajo colaborativo que llevan a cabo con sus familias. Por otro lado, evidencian buenas calificaciones y bajos niveles de repitencia.

“Después de la escuela yo paseo con mi mamá. Trabajo los sábados y los domingos. Nosotros vendemos verduras los sábados en el Parque Central y los domingos en una cancha. No es una obligación para colaborar porque si mi mamá lo hace sola se cansa. A mí no me gusta quedar mirando como hacen las cosas, me gusta ayudar y aprender” (entrevista estudiante boliviana 3, 10/15)

Padawer (2010), analiza el “trabajo infantil” en el NEA donde los niños guaraníes, aprenden sobre su mundo a partir de las relaciones con adultos y niños en sus propios contextos de origen, a través de distintas prácticas socio-culturales, sean estas recreativas, religiosas, u de otro tipo, pero que las mismas no son reconocidas como formativas, sino como trabajo infantil y no como parte de la producción y reproducción y preservación de su propio conocimiento. Caggiano (2010) señala que se debe entender que en numerosos sectores de la sociedad boliviana se tiene una mirada tolerante e inofensiva sobre el trabajo de niños y adolescentes, lo que no significa explotación ni abuso infantil, por lo que hay que reconocer y comprender las formas en que éstas son entendidas y vividas por los propios sujetos migrantes, porque la migración conlleva la responsabilidad temprana del carácter de subsistencia económica del entorno familiar.

Al entrevistar a estudiantes de la comunidad boliviana aparece en las entrevistas la idea de que “son trabajadores” y este presupuesto estaría en contraposición con la idea de un “argentino vago”, la entrevistada que lo manifiesta explícitamente lo hace en relación a pensar su futuro y su elección de pareja ya que ella considera que sería mejor casarse con alguien de la comunidad por lo trabajadores y esforzados que son:

“Me veo formando una familia, sí, pero con una persona de mi nacionalidad. Porque a los argentinos no les gusta trabajar y allá en Bolivia los hombres trabajan desde los diez años sembrando, las mujeres a partir de los siete años cuidando a sus hermanitos o cocinando para sus hermanos. Son dedicados al trabajo y al estudio.” (estudiante boliviana 1, 09/15).

Identificarse como boliviano estudiante, sacrificado y trabajador es recurrir a una estrategia positiva de identificación al tiempo que se vuelve una forma de resistencia en un sistema que valora de manera preferencial el éxito académico como medio para tener

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

una posición relevante en un contexto sociocultural. El mismo sistema que valora el éxito en términos de acceso a bienes. Como estrategia de identificación y diferenciación estas se aprenden en el contexto familiar y se transmiten de generación en generación. En esta línea también los estudiantes de la comunidad boliviana aprenderían a ignorar, a no prestar atención a las ofensas algo que le enseñaron los padres y que se propondrían como forma de evitar la discriminación: “Yo estoy sola, si no me hablan, no les hablo, hago grupo cuando los profes nos piden y nos ubican. Yo vengo a estudiar, de acá me voy a ayudar al negocio de mi mamá. Amigos, sí, tengo, de la comunidad” (Entrevista estudiante boliviana 2, 09/15). El ser esforzados y responsables es algo que también forma parte del aprendizaje en el contexto familiar y puede ser fructíferamente aprovechado en el contexto de la escuela.

Reflexiones finales

El colectivo de estudiantes migrantes emprenderían en los actores sociales de los ámbitos educativos, el compromiso de transformar las estructuras de dominación y la construcción de un mundo-otro, a través de la praxis cotidiana. Lo que implica asumir que los proyectos político-transformadores deben ser proyectos existenciales, que deban ser vividos y construidos desde una cotidianidad situada, que agencien y empoderen a tales sujetos, en su derecho a la educación y al trabajo.

Comprender estas trayectorias biográficas que articulan trabajo y educación, específicamente en los colectivos migrantes, contribuirían a poder mirar a todo el estudiantado nativo y con mayor énfasis a los/as de los sectores populares que atraviesan experiencias tempranas de ‘trabajo’, de esta manera, se podría vislumbrar la posibilidad de superación de la dicotomía educación-trabajo para poder mirar a las trayectorias reales de los estudiantes, no sin advertir, posibles situaciones de explotación laboral de tales colectivos.

Finalmente en un contexto en el que la escuela y sus credenciales parecen haber perdido la potencialidad de antaño, la defensa que hacen de esta institución estos jóvenes estudiantes migrantes, que depositan en ella un proyecto de vida, echan por tierra la afirmación de que la ‘escuela no sirve para nada’ y hace que nos interroguemos acerca de sus potencialidades aún, tanto para ellos/as, como para los sectores populares en general.

Bibliografía

- Caggiano, S. (2010). “Del Altiplano al Río de La Plata: la migración aymara desde La Paz a Buenos Aires”. En *Migración y niñez indígena*.
- Jacinto, C. (2013). “La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso”. *Propuesta Educativa*. N° 40, Año 22, Noviembre 2013, Vol. 2, pp, 48-63
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2013). “Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción”, CD del XI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Pineau, P. (2008). “La educación como derecho”. Disponible en: Movimiento de Educación Popular y Promoción social. Fe y Alegria de Argentina. Disponible en:
<http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/eje02/eje02-sugeridos03.doc>
- Padawer, A. (2010). ¿Trabajar y aprender? La participación de los niños mbayá en actividades productivas y la reproducción del conocimiento tradicional en un espacio rural en transformación.
- Seoane, V. y Longobucco, H. (2013). “Trabajo juvenil: entre la producción cultural y la reproducción económica”. *Propuesta Educativa*. N° 40 Año 22, Noviembre 2013, Vol.2, pp 64 a 78.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Los estudiantes con discapacidad en las escuelas de jóvenes y adultos. Una aproximación a las trayectorias de sujetos con discapacidad en la modalidad, sus lugares en las instituciones educativas y la apuesta por la inclusión.

Autores: Carbó, Anahí; Schabner, Dagma Abigail y Zanetti Luisina José (Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Filosofía y Humanidades – Escuela de Ciencias de la Educación)

Contacto: anahi_carbo@hotmail.com , dagma321@hotmail.com, luisinaj.zanetti@hotmail.com

“Si tu eres diferente a mi, tu diferencia, en lugar de perjudicarme, me enriquece”.

Antoine de Saint-Exúpery

Introducción

La historia de la educación se podría reconstruir sobre las diferentes conceptualizaciones acerca de la diversidad, las diferencias y el trabajo educativo con ellas. Es objetivo de nuestra exposición de hoy poder presentarles nuestro trabajo sobre los estudiantes de la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos, prestando especial atención y dedicación a los sujetos que Saint-Exupéry nos enseña que enriquecen las prácticas educativas, es decir, los estudiantes con discapacidad.

Es importante destacar que esta presentación se hace en el marco de la investigación de tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, bajo la dirección de la Dra. María del Carmen Lorenzatti. Investigación que tiene por objetivo principal generar conocimiento sobre las problemáticas de estos estudiantes en los espacios educativos formales de adultos, los Centros de Educación Primaria de Adultos, mejor conocidos como CENPAs.

Para ello comenzamos a preguntarnos qué entendemos por discapacidad, cómo se concibe a las personas con discapacidad, para poder llegar a problematizar cómo se trabajaba con estos alumnos en la modalidad. En esta ponencia, presentaremos los avances y reflexiones construidas hasta la fecha en torno a dos preguntas que aluden a quiénes son los estudiantes con discapacidad y qué lugar tienen estos estudiantes en la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos. Y finalmente, presentaremos algunas reflexiones que nos invitan a pensar y seguir problematizando sobre la discapacidad en la modalidad permanente de Jóvenes y Adultos.

Hacemos explícito que cuando aludimos a sujetos con discapacidad lo hacemos en consonancia con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), que afirma que son “aquellos que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

las demás”. (Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, pág. 4).

Comprendiendo la discapacidad como una construcción social, es decir, situada y que se reconstruye en las interacciones entre los sujetos y la sociedad, afirmamos la necesidad de entablar un permanente diálogo con los aspectos sociales, culturales, históricos y contextuales en los que se desenvuelven y relacionan los sujetos.

Por lo tanto, la estrategia metodológica elegida para la producción de conocimiento sobre los estudiantes con discapacidad son las trayectorias socioeducativas porque, siguiendo a Cragnolino, “la reconstrucción de la historia planteada como “trayectoria” (...) liga dialécticamente estructura e instituciones a la acción de los actores y trata de develar el contenido social de prácticas educativas que nunca son arbitrarias ni azarosas sino resultado de complejas y múltiples determinaciones”. (Cragnolino 2006, citada en Sinisi & Montesino, 2010) Este proceso de reconstrucción implica mirar el presente, teniendo en cuenta el pasado, las historias de los sujetos y las significaciones que ellos construyen, advirtiendo la singularidad de cada uno de los casos a investigar.

El trabajo de campo de la investigación está siendo realizado en la ciudad de Córdoba, en un Centro de Educación Primaria de Adultos de gestión pública. En un primer momento, realizamos observaciones del grupo clase, que tuvo el propósito de registrar las interacciones, recolectar información y familiarizarnos con los estudiantes en la dinámica de la clase. A su vez, organizamos entrevistas con actores claves de la institución para recuperar sus voces. Y una segunda etapa donde se nos permitió realizar un trabajo específico con tres estudiantes con discapacidad, en otra aula y por fuera del marco de la clase, momento en que realizamos entrevistas grupales. Es pertinente señalar que la presencia de estos estudiantes con discapacidad en la escuela se ampara en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que en el artículo 48, incorpora a los estudiantes con discapacidad dentro de los sujetos de la modalidad, explicitando la promoción de la “inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes”. (Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006, pág. 11).

¿Quiénes son los estudiantes con discapacidad que asisten a una escuela primaria de jóvenes y adultos en la ciudad de Córdoba hoy?

A continuación les presentaremos a Alejandro, Juan y Fernando, tres estudiantes que con los que hemos elegido trabajar que nos permiten un paso más para comprender quiénes son los estudiantes con discapacidad que asisten a la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos hoy, en la ciudad de Córdoba. Hemos decidido trabajar con ellos porque tienen un diagnóstico de su discapacidad y son regulares en su asistencia. De esta manera, la definición de estudiantes con discapacidad no es una apreciación del grupo de trabajo, sino que se ampara en un diagnóstico de la misma.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Queremos detenernos y realizar una importante aclaración, ya que en nuestra búsqueda por conocer quiénes son estos estudiantes nos encontramos con una tercera institución que intervenía en su escolarización. La misma es un Centro Terapéutico de la ciudad de Córdoba que organiza su trabajo con personas con discapacidad, sin importar su edad, desde hace 25 años. La misma se sostiene por los aportes de la obras sociales y se rige por la Ley 24.901. Recuperamos las palabras del Vicedirector, quien señala que la función social del Centro es “alojar amorosamente las sintomatologías que entran en ruptura con lo social, con la cultura establecida”.

Alejandro tiene 15 años y realizó el jardín en una escuela común. Él nos cuenta que no recuerda muchas cosas de esta época pero que tenía muchos amigos. Después fue a otra escuela, sobre la cual comenta que no la pasaba bien, que prefiere no recordar. El personal del Centro Terapéutico nos explica que luego asistió a una escuela especial, desde donde lo derivan al Centro por repetidos problemas de conducta. Es en este nuevo espacio que Alejandro nos afirma que tiene amigos. A su vez, expresa en su relato que le gusta ir al CENPA también, porque aprende cosas y tiene amigos. Asiste a la escuela primaria de adultos desde hace dos años.

Sobre la conformación familiar de Alejandro, los actores del Centro Terapéutico mencionan que sus padres son divorciados, que vive con la madre y la hermana, y visita al padre. Nos informan que ha habido episodios de violencia familiar, por lo que se remarcaba que pertenece a una familia “difícil”.

Juan es otro de los estudiantes, que asiste al CENPA en el que trabajamos y tiene 21 años. Cuando era niño fue a una escuela común, desde la cual se lo deriva al centro terapéutico al cual asiste desde hace diez años. Tuvo una inserción en otra escuela para jóvenes y adultos que funcionaba en una universidad, en el 2010 (dato aproximativo). Personal del Centro Terapéutico nos comenta que por motivo de cierre de dicho espacio educativo se continúa su escolaridad en el espacio edilicio del actual CENPA.

Sobre la conformación familiar de Juan, nos informaron que vive con el padre y hermanos, reconociendo actualmente a uno de los hermanos como una figura importante para él. Su madre falleció cuando era niño y los profesionales nos afirmaron que fue un episodio disruptivo en su vida, que aconteció cuando ya era paciente del Centro Terapéutico.

Por último, nos encontramos con Fernando, un tercer alumno con discapacidad que tiene 15 años. Este chico asistió a la escuela común municipal de enseñanza inicial y luego continuó la primaria. Desde el Centro Terapéutico estiman que cursó hasta el tercer grado. Él recuerda, en la realización de las actividades propuestas por nosotras, su jardín de infantes y una escuela primaria de un barrio de zona norte, a la que asistió aproximadamente hasta los siete años. Nos comenta que se “portaba mal”, que peleaba con una compañera, al igual que Alejandro.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Fernando nos comenta que este es el segundo Centro Terapéutico al que asiste, ya que desde la escuela primaria fue a otro. Desde el actual, reconocen un lapso entre su abandono de la escuela primaria y su ingreso a esta institución.

Hace dos años que va al CENPA con Juan y Alejandro y comenta que le gusta asistir, que tiene amigas y aprende cosas. También nos habla de que participa de la escuela de verano y que en una oportunidad ha realizado un curso de peluquería del cual no pudo retirar el certificado del mismo. Desde el Centro, nos afirman que Fernando es un paciente que es reconocido por su interés en la escolaridad, por su compromiso y autonomía en la realización de tareas.

Según los aportes del Centro Terapéutico, él vive en un barrio de Córdoba, zona norte. Pertenece a una familia conformada actualmente por su madre y tío. El tío es paciente del mismo Centro que su sobrino y a causa del tratamiento que percibe vive en un segunda institución terapéutica. Un hito de la trayectoria de Fernando es el fallecimiento de su abuela en el año 2015. Es a partir de ese año que el tío comienza a recibir tratamiento permanente en un internado y se reconocen impactos en Fernando. Nos informan desde el Centro que la madre está en “condiciones psiquiátricas”, por lo que estamos observando una familia completa con discapacidad.

La particularidad de estos estudiantes de tener un tratamiento terapéutico respecto al diagnóstico de su discapacidad, desde el cual se gestiona y acompaña la inserción en el CENPA, nos lleva a ampliar el trabajo de campo hacia esta otra institución y generar intercambios con sus actores lo que nos permite continuar con el proceso de reconstrucción de las trayectorias socioeducativas de los tres estudiantes.

A continuación presentaremos los principales discursos que recolectamos en torno a las participaciones de personas con discapacidad en la modalidad, a partir de los cuales empezamos a entender, indagar y conocer los lugares que ocupan los mismos, los procesos de inserción en esta institución y el trabajo áulico.

¿Qué lugares ocupan y cuáles les son asignados socialmente hoy a estos estudiantes con discapacidad?

La escuela primaria de jóvenes y adultos donde realizamos el trabajo de campo de esta investigación, es una extensión áulica, diurna y funciona junto a un establecimiento de la Secretaría de Niñez Adolescencia y Familia de la Provincia de Córdoba (SeNAF). La misma funciona en este edificio desde febrero del año 2016.

Una nota relevante de la escuela es que, hasta diciembre de 2015, funcionaba otra primaria de adultos del mismo nivel en este edificio, la cual se traslada a otra localidad de la provincia de Córdoba con su directora. Se percibe que muchos de los estudiantes que actualmente asisten a la escuela han transitado este cambio de directora y un nuevo nombre de la institución. Identificamos este hito en la historia de la

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

institución, ya que el proceso de inserción de estudiantes con discapacidad en la institución comienza en dicha escuela, con la relevante participación de la directora.

Es el Centro Terapéutico quien tiene la iniciativa generar el contacto con la escuela de jóvenes y adultos, con el objetivo de que estos estudiantes empiecen o continúen sus estudios primarios. Desde hace 3 años que el centro posibilita la asistencia de alumnos con discapacidad al CENPA, que comienza con el ingreso de Juan. Luego se suman Fernando y Alejandro el año pasado. El vicedirector del Centro nos dice al respecto que:

“Nuestra función justamente es si de algún modo alojamos a ese chico, si de algún modo acá decimos cuáles son al menos las coordenadas que están en juego para que se destape esa actitud que rompe y que rompe socialmente, bueno prevenirla y ver si después de prevenida en un cierto tiempo puede ingresar en una comunidad, puede insertarse culturalmente y por ahí algunos de ellos entrar en lo escolar”

El interés del Centro por contactar a esta escuela se refleja en la posibilidad que estos estudiantes sigan aprendiendo y se inserten en una institución educativa formal. En palabras de la psicopedagoga, “hay algo con lo que nosotros contamos, y que a veces nos juega en contra que es la edad, exactamente, a la escuela común ninguno de ellos puede entrar (...) Elegimos esta escuela porque de la lista que hay de escuelas para Adultos, hay pocas que son diurnas”.

En este proceso de reconstrucción de las trayectorias fue que comenzamos a preguntarnos por qué estos estudiantes estaban en esta escuela y cuál era el objetivo que el Centro tiene sobre su ingreso al CENPA. Recuperamos las palabras de la psicopedagoga, quien nos comentaba que:

“Lo vamos trabajando con la institución. Eso lo vamos hablando con ellos. (...) Porque primero fundamentalmente Fernando y Alejandro tienen todavía la posibilidad de aprender muchas más cosas, y bueno el espacio para ellos desde lo social también es importante, no es el primer objetivo, no por lo menos el mío... (...) yo tengo como bien en claro, de que la escuela, la escuela común, ya sea de adultos o de niños, vamos a aprender, se va a aprender. Con la modalidad que sea, la estrategia que sea, el ritmo que sea, el tiempo que sea... cada chico lo maneja de una forma distinta, y eso se trabaja permanentemente con los docentes, con los directivos, con quien haga falta... con el niño... que fundamentalmente, y con los chicos. Pero ese es el objetivo principal, también la socialización obviamente...”

Durante la escolaridad transcurrida por estos estudiantes, en la anterior escuela, tiene lugar un hito relevante de la trayectoria educativa, como ya se ha expresado anteriormente, en el año 2015, estuvo presente la intención por parte de quien era la directora, gestionar el egreso de los mismos. Desde el centro terapéutico, ante la iniciativa, se decidió que se continuará el curso de la escolaridad en la primaria. Indagando sobre los fundamentos que sostuvieron esta decisión, aparecen las ideas de *acreditación* y de *aprendizaje*, como dos posibilidades que da la escuela. En ese momento, el centro decide priorizar la escuela como espacio

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

donde los alumnos no solo buscan un título, sino también se busca generar aprendizajes. En palabras de la psicopedagoga:

“(...) el año pasado reacomoda la ex directora sus horas, y les da ella clase a los chicos. Y la verdad que vimos un cambio muy, muy bueno. Pero qué pasa, cuando ella cuando después le sale el traslado a La Calera y todo eso... ella quiso darles el título a los chicos.”

“(...) ¡Y no!... Nosotros no estuvimos de acuerdo con eso... No por muchas causas. Dos recién habían comenzado (Alejandro y Fernando) y tienen, digamos para seguir trabajando un montón de cosas. Seguir aprendiendo. Juan menos, porque Juan no ha accedido, a la lecto-escritura de la misma forma que los otros dos chicos, y todavía no sabe leer”.

Respecto a la acreditación de terminalidad de la primaria, desde el centro terapéutico se reconoce que la modalidad de adultos otorga certificación que no especifica adaptaciones de estos estudiantes en la modalidad. La psicopedagoga acerca de ello nos informa:

“E: la escuela común normalmente tiene una certificación si terminan tiene validez, que la escuela especial no sé si tiene? Es lo mismo?

P: son distintas, pero tienen distintas validez, no es lo mismo una acreditación de la escuela especial que la de una escuela común. Más allá de que la certificación de la escuela común tiene sus adaptaciones. No es en el caso de todos los chicos, pero en algunos casos salen con adaptaciones, tampoco es igual al común, común. Pero no es en todos los casos.

E: y en el caso de la primaria de adultos? También sale con adaptaciones?

P: no, no existe eso... bueno eso yo lo conocí ahora (...)"

La reconstrucción de las trayectorias socioeducativas de los estudiantes nos llevó a recurrir al Centro Terapéutico del que provienen estos estudiantes. Significó abrir el abanico de actores claves e instituciones por donde transcurren y se desarrolla el día a día de los sujetos de nuestra investigación. Tal como se refleja en el escrito, y en las voces de estos actores podemos dar cuenta, de la importancia que tienen las decisiones por parte de este Centro en la vida de estos estudiantes.

Focalizando la mirada en la institución educativa a la que asisten estos estudiantes afirmamos que la escuela tiene una matrícula de 27 alumnos. Sin embargo, a partir de las observaciones realizadas y del intercambio desde la entrevista con la directora y maestra se puede ver que la asistencia ronda entre cinco y diez alumnos, de los cuales una mitad asisten de forma permanente y otros van con irregularidad, (particular en cada caso).

Indagando sobre las características del grupo de estudiantes que conforman la matrícula, especialmente sobre la presencia de personas con discapacidad, en la entrevista realizada a la directora cuenta que a la escuela además de los estudiantes que provienen del centro terapéutico de la ciudad, reconoce que van otros alumnos, que a su parecer, poseen ciertas discapacidades. Es posible percibir un discurso donde en diferentes oportunidades se afirma que además de los estudiantes que asisten desde el centro, hay otros que poseen discapacidad, sin tener por esta, una idea terminada ni

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

certificada. La directora comenta sobre un estudiante “tenés... una que tengo ahí, algún retraso leve tiene que tener, por lo que no aprende”.

Cuando preguntamos por cómo es el trabajo con los alumnos con discapacidad, nos hacen constante alusión a la directora de la anterior escuela, quien tuvo un papel relevante en la inserción de los chicos al CENPA, se estrechó un vínculo más cercano que el actual, con los estudiantes de dicho centro terapéutico y con algunos miembros de la familia. Actualmente no se ha establecido ningún vínculo entre familiares y la escuela, en cambio con profesionales del centro terapéutico sí, ya que se han acercado a la escuela en algunas oportunidades, además de la permanente presencia de las acompañantes terapéuticas con quienes vienen y se van, esperando en la escuela, mientras los estudiantes están en clases.

Estos estudiantes asisten tres veces por semana y están entre una hora y una hora y media, comparten el espacio áulico con el resto de los estudiantes y en algunos casos realizan las mismas actividades. Sobre el trabajo en clases, la mayoría de las clases son de lengua, donde se trabaja escritura y de plástica, donde realizan actividades de pintura, bordado, etc. En algunas oportunidades se trabaja matemáticas, ven las tablas y realizan sumas y restas.

Sobre el total del grupo clase, es posible distinguir alumnos más avanzados, principalmente se trabaja con dos grupos en simultáneo, desde la misma metodología de trabajo, pero realizan diferentes actividades y asisten otros alumnos que se preparan para rendir libre el nivel primario, los cuales trabajan con mayor autonomía respecto al docente y siguiendo otra modalidad.

En la escuela de jóvenes y adultos, se pueden reconocer aquellas notas distintivas de la modalidad, las aulas traen con sus estudiantes realidades sociales diversas. A partir de los estudios sobre el campo, Lorenzatti (2009), aporta que se caracteriza al colectivo que asiste a la modalidad desde su heterogeneidad etaria, de experiencias de vida, laborales y sociales, sus recorridos educativos, expectativas, motivaciones y necesidades. Se visualiza que estos sujetos muchas veces están insertos en situaciones de vulnerabilidad y marginalidad social, factores estructurales que se entrecruzan con lo anteriormente dicho.

Estas características se entrecruzando con lo específico a lo que nos convoca nuestro objeto de estudio, sobre las personas con discapacidad que asisten a un CENPA, nos permite avanzar a otra construcción de aquello que se presenta como una *desventaja*; “la desventaja o restricción de actividad, causada por la organización social que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por ello las excluye de la participación en las actividades de la sociedad” (Palacios, 2008, pág. 123).

Todo lo hasta aquí recolectado/reconstruido/elaborado a partir de las voces y dialogos con los actores, nos desafía a seguir complejizando la mirada sobre la modalidad de jóvenes y adultos, sobre la inclusión social, los derechos de las personas, la diversidad, reconociendo los orígenes de las desventajas y sus consecuencias en las

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

trayectorias de las personas. Afirmamos que se hace imprescindible partir desde el trabajo con el otro y a partir de la presencia del otro, dejandonos interpelar por la diversidad educativa en busca de complejizar la comprensión de los lugares que ocupan estos estudiantes en la modalidad.

Reflexiones finales

Nos resulta relevante e importante destacar en estas primeras aproximaciones al campo en esta primera instancia de reconstrucción de las trayectorias, pensar y preguntarnos acerca de quiénes son estos estudiantes, cuál es su lugar en una escuela primaria de adultos, cómo llegan, y qué hacen allí. Esta reconstrucción nos parece potente, porque en ella se enlazan las distintas dimensiones que hacen a la particularidad de cada sujeto, dándonos la posibilidad de entender y comenzar a esbozar algunas de las preguntas que guían nuestro trabajo. Hoy en esta primera aproximación, podemos dilucidar algunas cuestiones que nos invitan a seguir en este proceso, que nos invitan a seguir reflexionando y preguntándonos ¿De qué modo se concibe a la discapacidad en las escuelas? ¿Cómo es en una escuela primaria de Jóvenes y Adultos? ¿Cuáles son los imaginarios y supuestos que rondan en los/las docentes de estas escuelas, sobre sus alumnos adultos con discapacidad? Los estudiantes con discapacidad que asisten a este nivel educativo, qué sentidos se construyen en torno a su escolaridad?, ¿quién es un adulto discapacitado?

En las observaciones realizadas, en las entrevistas y los registros tomados por parte del equipo, todas estas preguntas aparecen y resuenan en las distintas etapas de este trabajo. Pareciera ser, que entonces, no está claro a qué se refiere en las escuelas cuando hablan de discapacidad, que según las voces recopiladas de los actores institucionales, la discapacidad pareciera manifestarse en aquellos a los que les “cuesta aprender”, a aquellos que “algún problemita tiene”, “aquel que no puede” “al que no le sale”, “a los que se olvidan”.

En el grupo de estudiantes de esta primaria de jóvenes y adultos, conocemos que tres de ellos tienen un diagnóstico certificado de discapacidad, es por ello que el lazo interinstitucional con la escuela la hace el Centro Terapéutico al que asisten. Son los tres estudiantes con los que nosotras hemos decidido trabajar, Fernando, Juan y Alejandro, quienes nos presentan un trabajo en torno a la discapacidad apoyado y certificado para una institución externa a la escuela que es el Centro Terapéutico. Pero aún así, en las voces de las docentes de la escuela, como antes se ha mencionado, pareciera manifestarse la presencia de otros estudiantes con discapacidad, pero todo bajo el manto de la creencia y los supuestos que al parecer están fuertemente vigentes.

Es nuestro interés seguir poniendo en tensión, preguntando y profundizando acerca de aquellas creencias y supuestos que los diferentes actores tienen acerca de las personas con discapacidad, reflexionando por qué se le asigna discapacidad a un adulto. ¿Por qué “le cuesta”? , ¿por qué necesita más atención u otra forma de explicación? ¿Serán estas expresiones comunes en el diario escolar, expresiones que se reflejan como sinónimo de discapacidad?

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Entonces nos preguntamos, ¿será el contexto que a partir de supuestos, a partir de lo que uno espera de cómo debe ser un alumno, a partir de pensar de cómo debe ser un alumno a determinada edad, a partir del sentido común formas de percibir a un otro, atravesadas por el sentido común, por los ideales, por los supuestos, propios y sociales, será entonces ese contexto quién termina asignando discapacidades?

Además, siguiendo con nuestros principales ejes que sostienen nuestro interés de este trabajo, ¿qué pasa con estos estudiantes que *si* tienen discapacidad?, ¿qué pasa con estas relaciones interinstitucionales, con las estas relaciones entre profesionales que establecen diálogos y decisiones, sobre un otro que sólo está allí, en el aula y se hace presente. Entonces necesariamente también nos preguntamos ¿qué pasa en el aula?, ¿qué pasa con los procesos de enseñanza y aprendizaje? volvemos entonces al inicio... ¿cuál es el lugar de ellos en esta escuela? o tal vez la pregunta tendría que ser distinta, ¿cómo los otros construyen esos lugares, cómo influyen a la decisiones que toman respecto a la vida de ellos?, cuantos días, cuantas horas allí, qué prácticas, qué formas de enseñanza, y qué contenidos, para estos estudiantes con discapacidad en esta modalidad.

Algunas de estas preguntas exceden el alcance de nuestra pretendida investigación pero sin embargo, es un pequeño aporte a la reconstrucción del campo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y a la comprensión en torno a estos sujetos que lo habitan y lo construyen.

Bibliografía

- Acuña, C. H., & Bulit Goñi, L. G. (2010). Políticas sobre la discapacidad en Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Armas Bollazzi, S. M. (Enero - Abril de 2006). Educación especial y educación de adultos. Decisio, 13.
- Asamblea General de Naciones Unidas. (13 de Diciembre de 2006). Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York, Estados Unidos.
- Consejo Federal de Educación. (30 de Septiembre de 2010). Resolución N° 118. Anexo I: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base. Iguazú, Misiones, Argentina.
- Consejo Federal de Educación. (2011). Resolución N° 144. Educación Especial. Argentina.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1997). Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFITEA V). Hamburgo.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). CONFINTEA VI. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Belém/Brasil: Marco de acción de Belém.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (Vol. 1). Madrid, España: Grupo Editorial CINCA.
- Poder Ejecutivo Nacional. (14 de Diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Sinisi, L., & Montesino, M. P. (2010). Trayectorias Socio-educativas de jóvenes y adultos. Sus experiencias con la escuela media. (Vol. 1). (D. N. Educativa, Ed.) Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Representaciones sociales sobre educación por parte de jóvenes de sectores populares de Mataderos y Villa 15 en situación educativa de riesgo, a la luz de sus biografías educativas. Identificación de la situación problemática y primeros avances.

Autor: Castañeda Agüero, Juan Pablo. (Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE¹³).

Correo electrónico: jpabloc1986@gmail.com

Introducción

La presentación de este trabajo tiene como propósito compartir los primeros avances de una investigación¹⁴ referida al estudio de las representaciones sociales sobre educación por parte de jóvenes de sectores populares de Mataderos y Villa 15 (CABA) en situación educativa de riesgo (Sirvent y Llosa, 2001)¹⁵.

Partiendo de la situación problemática referida a la situación educativa de jóvenes de sectores populares de los barrios de Mataderos y Villa 15 (CABA) que asistieron pero ya no asisten a la escuela, y tienen como máximo nivel educativo alcanzado el primario incompleto o completo, o el secundario incompleto, esta investigación tiene como objetivo comprender cómo esta población se representa la Educación Inicial¹⁶ y la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) dirigidas a la culminación de los niveles educativos primario y secundario. A su vez, comprender posibles relaciones entre estas representaciones sociales sobre Educación y la propia situación educativa de estos jóvenes, en términos de facilitadores u obstaculizadores en la efectivización de la demanda por EDJA.

¹³ 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).

¹⁴ Esta investigación se inscribe en el marco de la Beca UBACyT de Maestría, período 2015-2017, *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 de beca: Dra. Sandra Llosa), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la FFyL-UBA.

¹⁵ El concepto de situación educativa de riesgo será ampliado durante el desarrollo de esta ponencia.

¹⁶ Desde la perspectiva de la Educación Permanente, la educación es pensada de manera integral abarcando tanto la **Educación Inicial** (la cual incluye fundamentalmente todos los niveles educativos formales desde el preescolar, la escuela primaria, media, y el nivel superior), como la **EDJA** (que abarca un amplio campo de instancias educativas heterogéneas dirigidas fundamentalmente a la población de 15 años y más que ya no está en la escuela, e incluye tanto a las actividades organizadas para completar los niveles educativos formales de la educación inicial, como a aquellas orientadas a otras áreas de la vida cotidiana de los adultos; y los **Aprendizajes Sociales**, que corresponden a procesos de aprendizajes no intencionales e inestruccurados que se producen durante toda la vida de los individuos y grupos, por formar parte de un determinado contexto sociocultural en el que se suceden las experiencias de la vida cotidiana (Sirvent, Toube y otros, 2006, p.9-10).

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

A continuación se presentarán los primeros avances realizados, abordando la situación problemática a partir de la cual se fundamenta la pregunta de investigación; una primera organización de antecedentes referidos al estudio de representaciones sociales en el campo educativo; la articulación teórica del marco de referencia, especialmente a partir de mi introducción a un campo de conocimiento nuevo como lo es la Teoría de las Representaciones Sociales; y la delimitación del objeto de estudio a partir de esta articulación y los primeros avances de trabajo con la información empírica.

La situación educativa de jóvenes de 15 a 24 años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) que asistieron pero ya no asisten a la escuela.

A partir del procesamiento de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, realizado por el subproyecto de Estudio de la Demanda Potencial por EDJA en el cual participo y que se inscribe en el Proyecto UBACyT en que se enmarca esta investigación, se ha identificado el nivel educativo alcanzado por la población de 15 años y más que asistió y ya no asiste a la escuela.

En CABA se ha identificado que del total de la población de 15 a 24 años de edad que asistió pero ya no asiste a la escuela¹⁷, el 39% (55.051 jóvenes) tiene como máximo nivel educativo alcanzado el primario incompleto o completo, o el secundario incompleto (es decir, se encuentran por debajo del nivel educativo de riesgo). Al comparar estos porcentajes con las franjas censales de mayor edad, se observa que la población más joven (de 15 a 19 años), y en mayor medida la que vive en hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI)¹⁸, es la que presenta mayor porcentaje de personas que asistieron pero ya no asisten a la escuela y tienen como máximo nivel educativo alcanzado el primario incompleto o completo, o el secundario incompleto (Topasso, Castañeda, Ferri, 2015).

Estos porcentajes aumentan al observar las Comunas del sur de la Ciudad (como las Comunas 8 y 9 en donde se encuentran los barrios de Villa 15 y Mataderos, respectivamente). En la Comuna 8, el 58% de los jóvenes 15 a 24 años que asistieron pero ya no asisten a la escuela, tienen como máximo nivel educativo alcanzado el primario incompleto o completo, o el secundario incompleto (se trata de 10.178 jóvenes). En la Comuna 9, en tanto, se identifica que el 43% (3.962) de los jóvenes de esta franja de edad, que asistieron pero ya no asisten a la escuela, se encuentran en esta situación educativa.

A través de este procesamiento se ha vuelto a identificar, tal como lo vienen señalando los trabajos precedentes de este Equipo UBACyT (Sirvent y Llosa, 1998, 2001; Sirvent y Topasso, 2007) la relación de injusticia social que vincula la situación

¹⁷ Es decir, se trata de población de 15 a 24 años que asistió pero ya no asiste a un establecimiento educativo destinado a culminar los niveles primario o secundario.

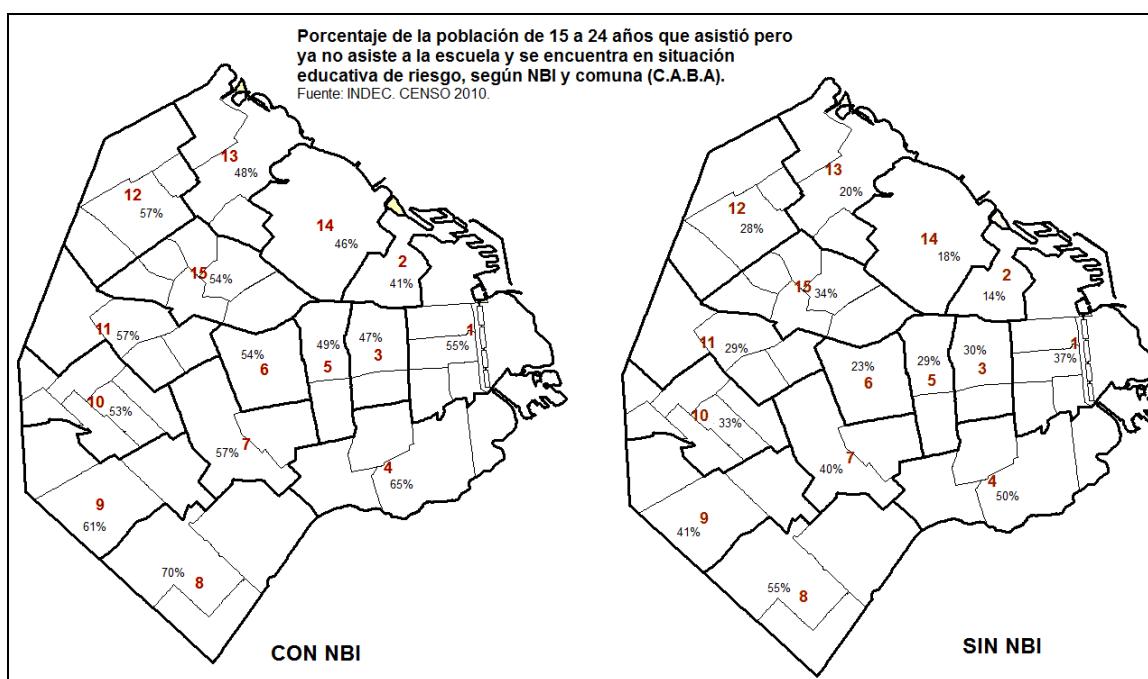
¹⁸ De acuerdo al INDEC, se consideran hogares con NBI a aquellos que presentan al menos una de las siguientes características: a) Vivienda inconveniente; b) Carencias sanitarias; c) Condiciones de Hacinamiento; d) Inasistencia escolar; y e) Capacidad de subsistencia.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

educativa alcanzada con la situación de pobreza de la población (según NBI). Al considerar la población joven con NBI, la situación educativa se vuelve aún más crítica. Para la Comuna 8, de los jóvenes de 15 a 24 años que asistieron pero 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 (N.E.R). En la Comuna 9, en tanto, al considerar la variable NBI, los jóvenes de 15 a 24 años que viven en hogares con NBI y que asistieron pero ya no asisten a la escuela y se encuentran por debajo del N.E.R, ascienden a un 61%.



La brecha en la desigualdad educativa entre la población proveniente de hogares con y sin NBI alcanza para ambas comunas entre el 15 y el 20 por ciento. Estos datos parecen dar cuenta de la desigualdad social como factor socio-estructural interviniente en las trayectorias educativas interrumpidas de los jóvenes de sectores populares.

Para CABA estos datos resultan aún más significativos al considerar que desde el año 2002 la obligatoriedad de la educación se extiende hasta la finalización del nivel medio¹⁹. A su vez, C.A.B.A se ha caracterizado en las últimas décadas por la variada oferta educativa de EDJA tanto para la finalización de nivel primario (para la población mayor de 14 años) como secundario (para personas mayores de 18 años)²⁰.

¹⁹ La Ley N° 898 “extiende en el ámbito del sistema educativo de C.A.B.A. la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio, en todas sus modalidades y orientaciones”. Esto ha sido refrendado por la Ley de educación Nacional N°26206 del año 2006, la cual establece la obligatoriedad del nivel secundario para todo el país.

²⁰ Entre la oferta estatal dirigida a la finalización del nivel primario, se encuentran en C.A.B.A: escuelas primarias para adultos, centros educativos de nivel primario (CENP), educación primaria a distancia, Programa de orientación y preparación para exámenes libres – Primaria (OPEL), Programa de alfabetización, educación básica y trabajo (PAEByT). Para la culminación del nivel secundario, se

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

La demanda potencial prioritaria por EDJA y los factores psicosociales interviniéntes en la construcción de esa demanda.

La situación educativa antes descrita, ha sido conceptualizada como *situación educativa de riesgo* (Sirvent y Llosa, 1998, 2001; Sirvent y Topasso, 2007). Basándose en investigaciones previas y distintos antecedentes (ver Sirvent y Llosa, 2001), la situación educativa de riesgo ha sido definida por Sirvent y equipo 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).

Este concepto no plantea una relación mecánica, determinista, entre el nivel educativo alcanzado y la probabilidad o no de un futuro de marginación (Sirvent y Llosa 2001). Sino 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 que tiene esta población de verse limitada su participación en ámbitos económicos, políticos y sociales.

Este vínculo entre el nivel educativo alcanzado y la posibilidad de participación en diferentes ámbitos de la vida cotidiana en nuestra sociedad, también ha sido señalado recientemente por diferentes autores, mencionando un *efecto expansivo de la exclusión educativa* hacia otras esferas de la vida como la laboral y social, reduciendo las posibilidades de ciudadanía plena de las personas en situación de pobreza (Brusilovsky y Cabrera, 2012); y en el vínculo entre educación y trabajo distinguiéndose *grupos en desventaja relativa en el mercado de trabajo de acuerdo a la educación* (Riquelme, 2010)²¹. Por último, el alcance de la situación educativa de riesgo en las propias trayectorias educativas de los sujetos ha sido mencionado en diversas investigaciones, las cuales han reafirmado la existencia del *principio de avance acumulativo* en educación, identificando el nivel alcanzado en la Educación Inicial como el predictor más fuerte de la inserción en instancias de EDJA. En su contracara negativa, el principio de avance acumulativo indica la probabilidad de que *quien menos educación tiene, menos educación demanda y se apropiá* (Sirvent 1992; Belanger y Federigui 2004; Sirvent y Llosa 2011).

encuentran los Centros de Nivel Secundario (CENS), Adultos 2000 (a distancia), y FinES. Junto a ello, también se encuentran las experiencias de los bachilleratos populares, los cuales han sido progresivamente reconocidos por el Estado en cuanto a la posibilidad de otorgar certificación “oficial” para sus egresados.

²¹ En el análisis de la población económicamente activa, Riquelme y equipo han identificado una tendencia a la elevación del nivel educativo formal de los trabajadores al mismo tiempo que se ha producido la expulsión de los menos educados, considerando incluso que el grupo de trabajadores en riesgo laboral debe incluir también a aquellos con secundario incompleto y superior incompleto (Riquelme, 2010).

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

De acuerdo a Sirvent y Topasso (2007), la población en situación educativa de riesgo es considerada como *Demanda Potencial Prioritaria por EDJA*, al presentar una carencia educativa objetiva que con urgencia debe ser satisfecha ante la posibilidad de la marginación de la vida política, social o económica como fue antes mencionado. Desde esta perspectiva se asume que puedan existir procesos de ruptura de la situación educativa de riesgo, a través de experiencias de participación y de aprendizajes en un entramado de factores políticos y sociales que puedan facilitar esta ruptura (Sirvent y Llosa, 2001). Sin embargo, pese a la urgencia social para su satisfacción, el reconocimiento de esta necesidad educativa y la demanda individual y social para su satisfacción, es un proceso complejo que implica múltiples aprendizajes (Sirvent, Toubes y otros, 2006), y en donde intervienen tanto factores socio-estructurales que hacen a las condiciones materiales de vida en las cuales se encuentra esta población, como factores psicosociales (entre ellos, las representaciones sociales)²² producidos por los grupos sociales en su particular posicionamiento en el contexto económico, social y político en el que viven (Sirvent, 1986, 1999; Llosa, 2010).

Retomando los antecedentes trabajados, en esta investigación las Representaciones Sociales (RS) son asumidas como parte de los factores psicosociales intervenientes, entramados junto con otros factores socio-estructurales de tipo político, económico y social, tanto en el reconocimiento de las necesidades educativas objetivas por parte de los individuos y grupos sociales, como en la identificación del satisfactor de esa necesidad y la construcción de la demanda individual y social por educación.

Las RS corresponden a una forma particular del conocimiento social, por la cual pensamos e interpretamos nuestra realidad cotidiana. Corresponden al conocimiento del sentido común, y son socialmente construidas y compartidas en los grupos sociales (Jodelet, 1991a). Una de las características de las RS es que tienen un dinamismo y una historicidad de acuerdo a la situación y movilidad social de los grupos y su relación con el objeto de representación (Castorina y Barreiro, 2010). Es por esto que un supuesto de anticipación de sentido de esta investigación, considerando los antecedentes mencionados, ha sido la posibilidad de identificar RS sobre la educación por parte de grupos que hayan estado pero ya no estén en la escuela, y no hayan culminado el nivel educativo secundario. El posicionamiento social de este grupo y su cambio en las prácticas sociales frente a la experiencia escolar, de haber estado y ya no estar, me hace pensar en la posibilidad de una elaboración cognitiva y afectiva de carácter representacional en relación a la educación. Se supone una situación nueva y significativa para esta población en relación a la educación, en tanto que en nuestra sociedad no solo está establecida legalmente la obligatoriedad escolar hasta el nivel secundario sino que la misma constituye un derecho reconocido y legitimado por

²² Se entiende como factores psicosociales aquellas manifestaciones “indirectas” de las condiciones estructurales socioeconómicas, que se dan a través de una red de fenómenos culturales que orientan la conducta de los individuos (Sirvent, 1999). De acuerdo a Sirvent, la importancia de la noción psicosocial de representación 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” (Sirvent, 1999:p.122).

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

amplios sectores de la población. En este sentido, me pregunto entonces por las RS sobre la educación por parte de la demanda potencial joven prioritaria por EDJA.

El estudio de las RS en el campo educativo: primer relevamiento de antecedentes.

Las RS en el campo educativo han sido investigadas por variados autores y perspectivas, destacándose por sus aportes teóricos y de sistematización los trabajos de Gilly (1996); Jodelet (2011); Seidmann y otros (2011); y Castorina y Barreiro (2014). De acuerdo a Jodelet (2011), la proliferación de investigaciones vinculadas a las RS en el campo educativo ha tenido lugar junto a los cambios sociales y políticos que han impactado en los sistemas educativos a partir de la segunda mitad del siglo XX, y el reposicionamiento de distintos actores sociales frente a la educación, su función, sus instituciones, sus prácticas y saberes.

Una primera sistematización de los antecedentes en el marco de esta investigación, referidos a estudios de las RS en el Campo educativo, podría organizarse de acuerdo a los distintos objetos de representación y sus “agentes”, aunque se entiende que las RS estudiadas se entrecruzan en el contexto y dinamismo del campo educativo, como así lo demuestran las propias investigaciones.

a) RS sobre los conocimientos escolares de origen científico. Bajo este eje se contemplan investigaciones referidas a las RS sobre el conocimiento escolar producidas tanto por profesores como por estudiantes y su particularidad en la didáctica de las ciencias y la “vulgarización” del conocimiento científico. En este sentido, Gilly (1996) destaca las investigaciones de Astolfi y Giordan (1973), Perret Clermont y otros (1982), Roquelpo, (1974), Lautier (2006) y Castro Simán (2005), entre otros. En relación al aporte conceptual de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) para el estudio en los procesos de aprendizaje en la escuela, destacan los trabajos de Castorina (2003, 2005, 2011); Castorina y Barreiro (2011); y Carretero y Castorina (2010).

Una de las principales problemáticas de estudio que atraviesan las investigaciones aquí mencionadas, tiene relación con la interpretación de los procesos de adquisición de los conocimientos científicos en espacios educativos, siendo particularmente estudiado los producidos en el contexto escolar²³.

Si bien no son estudiadas las RS de manera específicas en tanto objeto de estudio, también podría incluirse en este eje las investigaciones de Marcela Kurlat (2015) referidas a la construcción del sistema de escritura por parte de personas adultas y los procesos psicosociales (entre ellos, las RS), psicogenéticos y didácticos involucrados.

²³ Un concepto central en esta discusión, aportado desde la TRS, ha sido la hipótesis de la *Polifasia Cognitiva* que plantea la coexistencia de diversos sistemas cognitivos en las personas (Moscovici, 1979, p.200). Tal como señala Castorina, “en la vida escolar [y en los espacios educativos en general, podríamos agregar] coexisten los saberes escolares de las disciplinas, las conceptualizaciones individuales y las RS, interactuando en el proceso de enseñanza y aprendizaje, bajo las condiciones contextuales peculiares del dispositivo y la intervención didáctica” (Castorina, 2011, p.178).

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

En el “más allá de la escuela”, también se puede mencionar algunos trabajos que han identificado RS sobre el cuerpo y el conocimiento científico referido a la sexualidad, por parte de pacientes participantes de espacios de educación y salud en CABA (Santos, 1999).

b) RS producidas por actores del campo educativo sobre otros o sobre sí mismos, sus vínculos y prácticas, o roles al interior de la institución. Aquí podemos destacar investigaciones referidas a las RS de los estudiantes sobre las prácticas escolares (Brossard, 1981 y 1982, citados en Gilly, 1996), sobre sí mismos como estudiantes de EDJA (Llosa, 2010, Kurlat, 2015) o sobre el oficio de estudiante (Sirota, 1993. Citado en Gilly, 1996), y sobre los maestros (Gilly, 1985). Más abundante han sido las investigaciones encontradas que toman al maestro como sujeto o “agente” de la RS. En este sentido se pueden mencionar investigaciones referidas a la RS de los maestros sobre los estudiantes (Gilly, 1972 y 1985; Londeix, 1982; Weiss, 1986, Brusilovsky y Cabrera, 2012); sobre la inteligencia de los estudiantes (Kaplan, 1995); y sobre el “fracaso escolar” (Degouys y otros, 1985; Dubet, 1997; Butti, s/r). También se han estudiado las RS de los docentes respecto a su función en la escuela o acerca de su oficio (Gilly, 1972 y 1980; Voluzan, 1975; Passeron, 1991; Suarez, 1995; Brusilovsky y Cabrera, 2012).

c) RS de la educación y su función social por parte de diversos actores sociales. Aquí se identifican investigaciones relacionadas con el estudio de las RS de diversos actores sociales sobre las instituciones educativas y su función social. Bajo este eje se han encontrado investigaciones que han indagado las RS sobre la escuela por parte de “jóvenes desescolarizados” de sectores populares urbanos en Chile (Sapiains y otros, 2001). También se han estudiado las RS de familiares de los estudiantes sobre la escuela (Clerc, 1970; Siano, 1985; y Zoberman, 1972, citados en Gilly, 1996). A su vez, se identificaron estudios sobre RS de la educación “más allá de la escuela” por parte de población de sectores populares de Argentina, tomando como objeto de la representación a la cultura, la participación social, y los espacios educativos sociocomunitarios, destacándose los diagnósticos socioculturales realizados por Sirvent y Brusilovsky (1978) en Bernal-Don Bosco en el municipio de Quilmes, y por Sirvent (1999) en el barrio de Mataderos (CABA).

Sin abordar las RS como objeto de estudio específico, también hay investigaciones que han identificado elementos vinculados a las RS, como representaciones individuales (con posibles anclajes en RS) y valoración de la escolarización y la experiencia escolar por parte de niños y adolescentes estudiantes (Jacinto y otros, 1996; Caciorga, 2004;) y adultos estudiantes de sectores populares de CABA (Llosa, 2010)²⁴.

²⁴ Por otra parte, también cabe señalar como antecedente aunque no directamente ligado al estudio de RS sobre la educación, la investigación doctoral de Fernández (2009) referida a la representación social de la propiedad de la tierra por parte de jóvenes y adultos integrantes de la Asociación Vecinal de Villa 15 (C.A.B.A) partícipes de un proceso educativo de construcción de demandas por tierra y vivienda.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Tomando esta primera organización de antecedentes, la investigación en curso que aquí se presenta podría entenderse, por el momento, como parte del tercer y segundo eje de discusión.

La delimitación del objeto de estudio desde la perspectiva de la TRS.

Castorina y Barreiro (2010) señalan que las RS se producen para otorgar sentido a situaciones sociales que, al ocurrir, producen un “vacío” de sentido social. De este modo, señalan los autores, las RS refieren a ciertos fenómenos que “irrumpen en un grupo social que no cuenta con significados que le permitan explicarlo o que los significados a partir de los cuales se comprendía ese fenómeno resultan insuficientes para el modo en el que se presenta en el aquí y ahora” (Castorina y Barreiro, 2010, p.6). En este sentido, la RS es producida por un grupo social específico y refiere a un objeto específico, a partir de su relación con el mismo. A través de la construcción de la RS, ese objeto se reconstruye por medio de la actividad simbólica, atribuyéndole un carácter de realidad y de existencia a este objeto construido, no siendo cuestionada sino hasta que se modifiquen las condiciones sociales o culturales que les dieron origen (Castorina y Barreiro 2010).

De acuerdo a estos autores, en la delimitación del objeto de estudio en tanto RS hay que considerar tres condiciones: que toda RS refiere a un objeto; que la RS refiere a un fenómeno relevante para el grupo en el que se quiere indagar; y que el fenómeno involucra una identidad social de los sujetos que lo interpretan. Sin embargo, no es sino con la misma investigación y el análisis de la evidencia empírica que el investigador puede o no identificar la RS en un grupo, estando la posibilidad de concluir su no “presencia”²⁵.

Moscovici (1979) identifica tres dimensiones que componen a la RS: la información, relacionada con los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social; la actitud, referida la orientación global en relación con el objeto, la “toma de posición” respecto a él; y el campo de representación, referido a una organización jerarquizada de los elementos de la RS, una organización subyacente al contenido. A partir de la definición de estos componentes de la RS, y teniendo en cuenta los escenarios por donde circulan y se producen, en los discursos, en los medios de comunicación, las conductas y las disposiciones materiales o espaciales (Jodelet, 1991b), autores de la TRS coinciden en afirmar la importancia de combinar diversas técnicas que permitan acceder a distintos niveles de información a partir de la triangulación metodológica (Moscovici, 1979; Abric, 2001; Castorina y Barreiro, 2010). En las investigaciones se destacan el uso de técnicas como entrevistas, observaciones, cuestionarios, asociación de palabras, análisis de dibujos, entre otras.

²⁵ Esta consideración fue señalada por J.A Castorina durante el Seminario “La teoría de las representaciones sociales y sus relaciones con la educación. Problemas conceptuales” a cargo de Barreiro y Castorina, en el marco de la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la FFyL-UBA.2016.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Como objeto de estudio, los autores señalan que la RS se construye en un triángulo dialéctico entre objeto-sujeto-contexto. A continuación definiré cada uno de estos componentes en relación al objeto de estudio de esta investigación: Representaciones sociales sobre Educación por parte de jóvenes de sectores populares de Mataderos y Villa 15 en situación educativa de riesgo.

El objeto de Representación. En esta investigación el objeto de representación refiere a “la Educación” comprendida específicamente por dos de los tres componentes considerados desde una perspectiva renovada de la educación permanente (Sirvent, Toubes y otras, 2006): la Educación Inicial²⁶ destinada a los niveles primarios y secundarios y la EDJA dirigida a personas de 15 años y más para la culminación de esos mismos niveles, considerando la trayectoria escolar transitada e interrumpida por los jóvenes “agentes” de la representación.

Los “agentes” de la representación social. El sujeto de la representación es tal en tanto pertenece a un grupo social²⁷. En esta investigación, este grupo es definido (preliminarmente) como los/as jóvenes de 15 a 24 años de sectores populares²⁸ de los barrios de Mataderos y Villa 15 (C.A.B.A) en situación educativa de riesgo, es decir, que estuvieron pero ya no están en la escuela y tienen primario incompleto o completo, o secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado. Si bien en el diseño inicial del proyecto se había considerado tan sólo a jóvenes con secundaria incompleta (debido a que proporcionalmente el mayor porcentaje de los jóvenes en situación educativa de riesgo ha alcanzado este nivel de manera incompleta) se ha considerado la posibilidad de enriquecer el análisis comparativo abordando las RS sobre educación por parte de jóvenes en situación educativa de riesgo con distinto nivel educativo alcanzado.

Hasta el momento se ha avanzado en una primera caracterización de esta población, considerando su situación educativa, edad y NBI, a partir del procesamiento de datos del Censo 2010 como fue especificado anteriormente. Una vez avanzado el trabajo de campo por medio de entrevistas y observaciones, se espera especificar aún más el perfil de este grupo. Al tratarse de una población que no es posible (previamente a conocerla) anticipar su permanencia regular en instituciones o espacios públicos, se está aplicando la técnica de “bola de nieve” para aproximarnos a ella. A partir de entrevistas con informantes claves, como referentes institucionales y educadores que

²⁶ Desde la perspectiva de la educación permanente, es llamada Educación Inicial en tanto “debería ser el lugar donde aprender a aprender, para servir de “despegue” para una educación a lo largo de toda la vida” (Sirvent, Toubes y otros, 2006, p.9).

²⁷ Por el carácter social de la producción de las RS y su circulación , en la TRS no se considera a la persona de manera independiente a un grupo social, inmerso en un contexto histórico, ideológico, y cultural. Por lo tanto, señalan Castorina y Barreiro, “los sujetos a los que se refieren las investigaciones no son “individuales”, aunque ellos constituyan las unidades de análisis en tanto se apropián de los conocimientos elaborados colectivamente y es mediante sus discursos o sus prácticas que podemos llegar a conocerlos” (Castorina y Barreiro 2010, p.10).

²⁸ Si bien el término de “sectores populares” es dinámico de acuerdo al contexto sociohistórico en el cual se enmarca, para esta investigación se considerará como sectores populares a la población que es parte de la clase trabajadora ocupada formal o informalmente, trabajadores desocupados o excluidos del mercado laboral, y sectores urbanos empobrecidos.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

trabajan en espacios educativos con jóvenes en villa 15 y mataderos, se ha facilitado la comunicación y las condiciones para establecer los primeros contactos con estos jóvenes.

El contexto del grupo. A través de la consulta de fuentes secundarias²⁹ también se ha podido avanzar en el relevamiento de datos para una primera descripción de los barrios de Mataderos y Villa 15 y su población joven, identificando porcentajes de la población residente en villas o asentamiento, población de 15 a 24 años con NBI, y la oferta de EDJA en el barrio³⁰.

Esta caracterización está siendo trabajada a su vez, de manera complementaria, a través de observaciones densas realizadas en los barrios de Mataderos y Villa 15, observando el entorno barrial y específicamente actividades de la vida cotidiana desarrolladas por los jóvenes en espacios públicos de ambos barrios. A su vez, se ha ido registrando por medio de estas observaciones, instituciones que ofrecen actividades educativas variadas destinadas a adolescentes y jóvenes de la zona y establecimientos de distinto tipo que hacen al contexto sociocultural y comunitario de ambos barrios.

Líneas en desarrollo

Actualmente se están desarrollando entrevistas con informantes claves de algunas de las instituciones comunitarias mencionadas, y las primeras aproximaciones con jóvenes que se encuentren en situación educativa de riesgo. A partir de estos avances, se observarán espacios educativos (más allá de la escuela) en los que participen jóvenes de la zona con el fin de tener un acercamiento específico al universo sociocultural y comunicacional de los jóvenes a entrevistar. Avanzado este proceso, se espera poder diseñar instrumentos de indagación para la realización de entrevistas semi-estructuradas a jóvenes en situación educativa de riesgo a fin de identificar aspectos de sus RS sobre la educación, sobre sus biografías educativas³¹, y sus necesidades educativas. Junto con ello, se continuará la observación densa focalizada en estos jóvenes y su relación con el objeto de representación, así como su contexto sociocultural. El análisis de la información será trabajado desde el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002), orientado al desarrollo de teoría derivada inductivamente de los datos empíricos. Al mismo tiempo, se continuará profundizando en la indagación de antecedentes y en la T.R.S.

²⁹ Se han consultado y procesado datos del Censo 2010, Dirección General de Estadísticas y Censos del G.C.B.A, y el Registro de Establecimientos educativos 2015 del Min. de Educación del G.C.B.A

³⁰ Cabe la aclaración de que para algunos de estos datos, no siempre se ha podido especificar sobre los barrios de mataderos y villa 15 debido al recorte territorial realizado por las fuentes, las cuales toman en su mayoría a las comunas y no a los barrios de C.A.B.A como unidad territorial.

³¹ El abordaje de las biografías educativas supone entender a la educación como proceso global en el cual los diferentes momentos o trayectos educativos sólo adquieren sentido en el contexto histórico vital y social más vasto desde “una concepción de formación, entendida en el sentido biográfico de una vida adulta, considerada en su globalidad” (Dominicé, 2006, p.355. Citado en Llosa, 2014, p.15).

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

A través de esta ponencia, se caracterizó la situación problemática y se profundizó en su articulación teórica con el marco de referencia, delimitando el objeto de estudio a partir de esta articulación, y ubicando la investigación en una primera organización de antecedentes. Finalmente se presentaron los primeros avances a partir de las aproximaciones del trabajo con la empírea y las líneas de trabajo en desarrollo. Estos aspectos corresponden a los primeros avances desarrollados en esta investigación, la cual busca identificar y comprender las RS sobre educación por parte de jóvenes de sectores populares de Mataderos y Villa 15 (CABA) en situación educativa de riesgo, e identificar posibles relaciones entre estas RS y la propia situación educativa de estos jóvenes, en términos de facilitadores u obstaculizadores en el proceso de efectivización de la demanda por EDJA. Como objetivo orientado a la acción, a partir de la generación de estos conocimientos se explorarán las posibilidades para una acción educativa.

Bibliografía.

- Abric, J.C (2001) Metodología de recolección de las Representaciones sociales. En: Abric, J.C. *Prácticas sociales y representaciones* (pp53-74). Ediciones Coyoacán, México.
- Belanger, P y Federigui, P. (2004). *Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos*. FFyL UBA – Miño y Dávila Ed. Bs As.
- Brusilovsky, S; Cabrera, M.E.(2012). *Pedagogías de la educación de adultos: una realidad heterogénea*. CREFAL, México.
- Butti, F (s/r). *Representaciones Sociales de los Maestros y Fracaso Escolar. Hacia una Propuesta Metodológica*. Instituto de Ciencias de la Educación -UNNE. Chaco, Argentina.
- Castorina, J.A y Barreiro, A. (2010). *La investigación del pensamiento de sentido común y las representaciones sociales: Aspectos epistemológicos y metodológicos*. Material interno del Curso de Posgrado. Buenos Aires: CAICYT.
- Castorina y Barreiro (2014). *Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa*, en J.A. Castorina y A. Barreiro (Coords.) Las representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- 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.
- Gilly, M. (1996). Las representaciones sociales en el campo educativo. En enunciación, 1996-07-00 vol:1 nro:1 pág:69-81
- 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). *La representación social: fenómeno, concepto y teoría*. En S. Moscovici, Psicología social (pp. 469-494). Barcelona: Paidos.
- Jodelet, D. (1991b): 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 (2011) *Aportes de las representaciones sociales en el campo de la educación*. Espacios em Blanco, 21, 133-154.
- Kaplan,C.(1995) *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kurlat. (2015) Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso. Tesis de Doctorado UBA. Inédito.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Llosa, S. (2010). 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 Doctorado UBA. Inédito.
- Llosa, S (2014). La reconstrucción de las biografías educativas: un ejercicio de memoria y formación. Revista Horizontes Sociológicos, Revista de la Asociación Argentina de Sociología. Año 3 N°5, 2014.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ed. Huemul, Argentina.
- 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
- Santos, Hilda. (1999) Conocimiento científico y cotidiano. Alcances y Límites de la Información Sexual. Cuadernos de Cátedra OPFYL – FFyL, UBA.
- Seidmann, S; Thomé, S. y Di Iorio, J. (2011). *Representaciones sociales y dialogicidad: la psicología social y la construcción del sujeto de la educación*. En Seidmann, S; Prado de Sousa, C. Hacia una Psicología Social en la Educación. Buenos Aires. Teseo
- Sirvent, M.T (1986). *Educación, trabajo y formación del ciudadano*. OEA – Ministerio de Educación de Brasil.
- Sirvent, M.T. (1992). Políticas de ajuste y educación permanente: ¿Quiénes demandan más educación? El caso de Argentina. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año I. Nro 1*. Buenos Aires, noviembre. Pp. 2-19.
- Sirvent, M. T. (1999). Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos. Madrid, España: Editorial Miño y Davila. 2da. Edición 2004
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2001). Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. Hacia una pedagogía de la participación. *Rev IICE UBA. Año X, N°18*, 37-49.
- 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. y Topasso, P. (2007) Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa. *Cuadernos de cátedra OPFyL, FFyL -UBA*, Buenos Aires.
- Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de cátedra OPFyL, FFyL-UBA*, Buenos Aires.
- Suárez, D. (1995) “Curriculum, formación docente y construcción social del magisterio. La producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas”, en Revista del IICE, N°7, Año IV- Buenos Aires: IICE/FFyL/UBA
- Strauss, A; Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Topasso, P., Castañeda A, J.P; Ferri, P., (2015) La Demanda Potencial por Educación de Jóvenes y Adultos, de acuerdo al procesamiento de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. *IX Jornadas de Investigación en Educación. Políticas, transición y aprendizajes. Miradas desde la investigación educativa*. FFyH – U.N.C. 2015. En CD.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Jóvenes de hoy: perspectivas y rumbos en las trayectorias educativas de egresados de la escuela secundaria

Autores: Córica, Agustina (FLACSO); Otero, Analía (CONICET/FLACSO) y Santillán, Tatiana (UNTREF)

Contacto: agustinacorica@gmail.com, aotero14@gmail.com, tatianasantillan@hotmail.es

1. Introducción

De acuerdo a los datos censales oficiales Argentina muestra un incremento significativo en la escolarización. La mayor parte de ese crecimiento se debe a la incorporación de los grupos menos favorecidos de la población en términos económicos. En paralelo al proceso de masificación de la escolarización y la extensión de la obligatoriedad escolar, se evidencia un aumento del nivel educativo de los jóvenes. Siguiendo el Censo Nacional de Población del INDEC, en 1970 el 35,5% de los jóvenes de 15 a 18 años asistían a la escuela, mientras que, en 2001, la asistencia alcanzaba al 68,5% y en el 2010³² casi al 70%. En el caso de los jóvenes de 20 a 24 años, también se verifica un ascenso en el nivel educativo. En 1970, sólo el 20,3% había completado estudios secundarios, en el 2001 el porcentaje llegaba al 45,7% y, en el 2010 el 50,2% del grupo obtenía el certificado del nivel medio³³. Según el censo de 1991 el 7,15% de la población³⁴ tenía los estudios terciarios o universitarios completos y el 3,28% incompleto; en el año 2001 el 9,95% alcanzaba este nivel y el 9,40% aún no se había graduado; en el año 2010 el nivel superior sigue creciendo: el grupo que completaba sus estudios terciarios o universitarios era del 12,55% y el grupo que aún no los había terminado era del 12,48%.

En el marco de la expansión educativa, el interés aquí está puesto en analizar los primeros pasos, al egreso del nivel medio en materia de educativa, discutiendo sobre las actividades realizadas; la continuidad en el sistema educativo y los perfiles respecto a las opciones de carreras. El análisis se corresponde con la etapa de articulación interniveles ya que trabajamos en el tránsito de los jóvenes entre la escuela secundaria y el nivel superior mostrando los hallazgos de investigaciones actuales en desarrollo.³⁵

32 La base de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 en REDATAM, se encuentra en proceso de evaluación y revisión. Los resultados que se muestran en este trabajo fueron procesados con el cuestionario Básico.

33 Segundo el Censo 1970 la población adulta (personas mayores de 30 años) solamente el 8,1% había obtenido el título secundario cifra que alcanzaba un 22,2% en el Censo 2001. Lo cual refleja una diferencia entre jóvenes y adultos de más del 20%. (Miranda, Otero, y Córica, 2001).

34 Se consideró al total poblacional en condiciones de estar cursando el nivel superior (universitario o terciario), es decir, menos la población de 3 a 19 años.

35 Se trata de resultados del proyecto “Itinerarios posibles o itinerarios probables: Un estudio sobre trayectorias educativas y laborales de jóvenes de distintos sectores sociales, egresados de la escuela media en Argentina”, desarrollado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Argentina (2014-2016) Con financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción Científica y

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

En este análisis, nos circunscribimos a jóvenes que concluyeron el secundario durante el 2011 en escuelas de la Ciudad y Provincia de Buenos Aires. La estrategia metodológica se enmarca en los estudios longitudinales utilizando distintas técnicas cuantitativas y cualitativas. Partiendo de muestras de carácter intencional y no probabilístico se realizaron “seguimientos de egresados” mediante un modelo *follow-up* a los estudiantes desde los años anteriores a su egreso, encuestándolos en años posteriores. La selección de los estudiantes se realizó a partir de la elaboración de muestras de establecimientos educativos. Se trabajó a partir de los criterios clásicos que se utilizan para el análisis de la segmentación educativa, distinguiendo tres segmentos (bajo, medio, alto)³⁶ a partir de tomar en cuenta los siguientes indicadores: a) infraestructura escolar; b) titulación de los docentes; c) características socioeconómicas de la población que asiste³⁷.

La exposición se organiza del siguiente modo: en el primer lugar, analizamos las continuidades educativas y las opciones diferenciales de los egresados según los sectores de la escuela en la que cursaron el nivel medio; en segundo lugar, mostramos datos sobre el marco de las elecciones de carreras de los jóvenes que continuaron sus estudios superiores en universidades públicas y en tercer lugar, nos focalizamos en la distribución territorial de este grupo (estudiantes de universidades públicas) según la localidad donde estudian. Finalizamos el trabajo con breves comentarios sobre lo hallado.

2. Educación, expansión continuidad y diferenciales

Las transformaciones que se dieron en las últimas décadas dejan entrever que cada vez más se amplía la escolaridad y continuidad en el sistema educativo, que cada vez más jóvenes postergan la salida del hogar de origen y se alarga la duración de las carreras combinándolas con otras actividades. Esto se da frente a los procesos contemporáneos de fragmentación e individuación (Dubet, 2004), donde las elecciones

Tecnológica (PICT/13 -0522). Dicho proyecto, indaga en las trayectorias educativas y ocupacionales de los egresados de la educación secundaria de una cohorte de 1999 y otra de 2011. La propuesta retoma y compara los hallazgos de la investigación “La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media” (1998-2003) con financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (PICT/98 04-04129) y el CONICET (PIP 0146/98) desarrollada por el mismo equipo de investigación. La estrategia metodológica de ambas investigaciones se enmarcan en los estudios longitudinales.

36 Resta decir que esta categorización se consideró un proxy a los sectores sociales.

37 El número de escuelas que formaron parte de la muestra fueron: 18 en la cohorte 1999 y 19 en la cohorte 2011. La distribución por sector social fue análoga entre las dos cohortes (1999 y 2011). La cantidad de alumnos encuestados, en la cohorte 1999 fue de 594: el 40% son de sector bajo, el 38% de sector medio y el 20% de sector alto. En la cohorte 2011 se encuestó a 538 alumnos y la proporción por sector social fue también análoga. En la cohorte 1999, las escuelas que integraron la muestra estuvieron localizadas en la Ciudad de Buenos Aires, el Conurbano Bonaerense, la Ciudad de la Plata y Rosario. En el caso de las escuelas de la cohorte 2011, están localizadas en la Ciudad de Buenos Aires y La Plata, el Conurbano Bonaerense y el interior de la Provincia de Buenos Aires. Los establecimientos se corresponden a 5 escuelas de modalidad técnica, 2 de modalidad agraria, 1 de modalidad artística y 11 de modalidad bachiller.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

individuales adquieren mayor importancia en los procesos biográficos de cada persona (Casal, 2000). De allí que, un tema que amerita profundización es cuánto de las elecciones educativas de los jóvenes están vinculadas con las diferenciaciones sociales; económicas y/o culturales.

En nuestro país distinto autores han señalado que la expansión de la educación (en particular la del nivel secundario) se produce en un contexto de profundización de las desigualdades. La extensión de la obligatoriedad³⁸, la incorporación de sectores sociales tradicionalmente excluidos del nivel medio, la articulación de la primaria con la secundaria, y la aparición de nuevos formatos institucionales son todos elementos que configuran una nueva cartografía de la escuela secundaria, muy diferente a la que se conocía en el siglo XX (Dussel, 2006).

Con sus diferencias y particularidades otro tanto sucede con el sistema de educación superior en donde los alcances de la democratización en cuanto al acceso y la real inclusión educativa de la población menos favorecida en términos económicos, son actualmente un terreno de prolíferos debates en el plano local (Gessaghi y Llinás, 2005; Araujo, 2009; Chiroleo, 2013).

Ya desde fines del siglo anterior se habla del fenómeno de la masificación de la educación superior y de la heterogeneidad de la matrícula. Lo cual ha traído aparejado situaciones novedosas para las instituciones y los distintos actores. La heterogeneidad del estudiantado en términos de posición socioeconómica, expectativas, capital cultural y recorridos educativos previos llevo al planteamiento de las ofertas académicas, las políticas institucionales, las estrategias pedagógicas, entre otras cuestiones.

Ahora bien en el terreno de estas temáticas y en el marco de la tendencia incremental de continuidad educativa nos preguntamos si las segmentaciones siguen a posteriori del egreso secundario entre jóvenes de escuelas de distintos sectores. A modo de aproximarnos a tales cuestiones en los próximos apartados analizamos como son las características respecto al acceso y elección a las universidades e instituciones, distribución territorial, elecciones disciplinarias de acuerdo al seguimiento realizado.

3. Trayectorias Educativas: de continuidades y opciones en los jóvenes cohorte 2011

3.1 Continuidad educativa

La tendencia de continuidad educativa se expresa claramente entre los jóvenes de nuestro estudio. Según la encuesta realizada en el año 2012 (a la cohorte que durante el año 2011 estaba cursando el último año del colegio secundario) el 60% de los jóvenes continuó sus estudios en ambos tipos de gestión (público o privado) ya sea en la universidad, en un instituto terciario o realizando cursos (la mayoría de ellos con

³⁸ La obligatoriedad de la escuela secundaria se estableció en el Artículo 16 de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

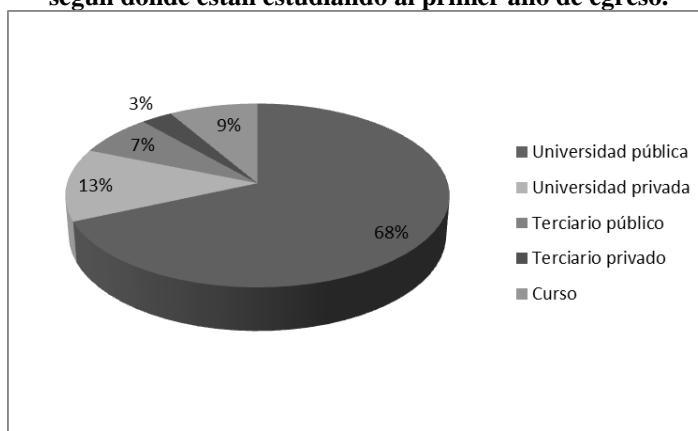
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

inserción laboral como por ejemplo: cursos administrativos, visitador médico, tripulante de pasajeros, curso de cocina para comedores escolares, cursos técnicos en oficios, entre otros).

Del grupo de jóvenes que continúo estudiando el 75% cursa una carrera universitaria o terciaria en la gestión pública, sólo el 16% lo hace en un establecimiento de gestión privada y el restante optó por la realización de cursos. Esta tendencia nos está indicando que los y las jóvenes exploran trayectorias educativas de prolongada permanencia como son las carreras de grado – de no menos de 4 años de cursada- y las carreras terciarias – de no menos de tres años de duración-.

Es claro que la mayoría de estos jóvenes estudiantes asisten al sistema público. La posibilidad de continuar estudios superiores en establecimientos de tipo de gestión estatal se vio favorecida con la expansión reciente del nivel a partir de creación de nuevas universidades nacionales en la provincia de Buenos Aires; así como en otras provincias del país y la instalación de Sedes en distintas localidades. Esta nueva cartografía de distribución territorial que retomaremos luego amplia las estructuras de oportunidades de acceso y participación.

Gráfico N°1:
Distribución porcentual de estudiantes de la cohorte 2011
según dónde están estudiando al primer año de egreso.



Fuente: Elaboración propia. Proyecto: “Itinerarios posibles o itinerarios probables (...)”, FLACSO Argentina.

En el cuadro que presentamos a continuación se puede observar como los egresados de los sectores bajos de la escuela priorizaron sus estudios en el ámbito público: 4 de cada 10 eligió una carrera universitaria y otro grupo (menor en cantidad) optó por las carreras terciarias: 2 de cada 10. Es decir que más de la mitad de los estudiantes de este sector que optaron por una formación de larga duración, al contrario de lo que se hubiera pensado.

Por su parte, los egresados de escuelas de sectores medios y altos continuaron estudiando carreras universitarias y aunque lidera el tipo de gestión pública también es importante la proporción de jóvenes en la gestión privada -12% para los sectores medios

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

y 21% para los sectores altos-. Siguiendo el análisis, en términos generales, observamos una tendencia en los jóvenes de todos los grupos sociales de continuar estudiando en universidades y terciarios.

Cuadro N°1:

Distribución porcentual de estudiantes de la cohorte 2011 según dónde están estudiando al primer año de egreso por sector social de la escuela

	Sector social de la escuela			Total
	Sector bajo	Sector medio	Sector alto	
Universidad pública	41,3%	72,7%	76,9%	67,9%
Universidad privada	4,3%	11,8%	20,5%	13,2%
Terciario público	21,7%	5,5%	1,3%	7,3%
Terciario privado	4,3%	4,5%	0,0%	3,0%
Curso	28,3%	5,5%	1,3%	8,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Proyecto: “Itinerarios posibles o itinerarios probables (...)”, FLACSO Argentina.

Elección de carreras

En este apartado analizamos el marco de elecciones de los jóvenes que continuaron sus estudios superiores en universidades públicas según las carreras que estudian; para trabajar los datos realizamos un agrupamiento de las licenciaturas elegidas por grandes áreas disciplinarias³⁹. La mayor proporción de jóvenes universitarios optaron por carreras relacionadas con las siguientes áreas disciplinarias: en primer lugar se encuentran las ingenierías (28%), en segundo lugar las ciencias sociales y humanísticas (14%), en tercer lugar las carreras de diseño y arte (12%), en cuarto lugar ciencias económicas y la medicina (9%). Las demás áreas disciplinarias se encuentran por debajo del 7% y ellas son: ciencias veterinarias y agronomía, derecho, exactas y naturales, ciencias de la salud, cine y medios, profesorados y otros.

Es de destacar que las carreras universitarias elegidas se encuentran estrechamente relacionadas con las modalidades de la escuela en donde cursaron los estudios de nivel medio (técnicas, agrarias, artísticas y bachilleratos).

39 Las grandes áreas disciplinarias se agruparon a partir de las siguientes sub áreas: 1) Ciencias de la Salud, Odontología y Farmacia y bioquímica: Ciencias de la Salud; 2) Ciencias económicas; 3) Psicología, Sociales y Filosofía y Letras: Ciencias Sociales y Humanidades; 4) Agronomía y Ciencias veterinarias: Ciencias veterinarias y agronomía; 5) Cinematografía y audiovisuales y gestión de medios y entretenimiento: Cine y Medios; 6) Derecho e Idioma (traductorado público): Derecho; 7) Arquitectura, Diseño y Urbanismo y Arte y Diseño: Diseño y arte; 8) Exactas y naturales; 9) Ingeniería; 10) Medicina; 11) Música y Turismo: Otros y 12) Profesorados.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cuadro N°2:

Distribución porcentual de estudiantes de la cohorte 2011 según carreras elegidas por modalidad de la escuela.

Áreas disciplinarias	Modalidad de la escuela				Total
	Bachiller	Técnica	Agraria	Artística	
Ciencias de la salud	4,21%	2,44%	0,00%	0,00%	3,14%
Ciencias económicas	13,68%	4,88%	0,00%	0,00%	9,43%
Ciencias Sociales y Humanidades	22,11%	2,44%	0,00%	4,55%	14,47%
Ciencias veterinarias y agronomía	4,21%	0,00%	100,00%	27,27%	6,92%
Cine y Medios	0,00%	2,44%	0,00%	4,55%	1,26%
Derecho	9,47%	0,00%	0,00%	4,55%	6,29%
Diseño y Arte	14,74%	4,88%	0,00%	13,64%	11,95%
Exactas y naturales	8,42%	2,44%	0,00%	4,55%	6,29%
Ingeniería	9,47%	73,17%	0,00%	22,73%	27,67%
Medicina	10,53%	7,32%	0,00%	4,55%	8,81%
Otros	2,11%	0,00%	0,00%	0,00%	1,26%
Profesorado	1,05%	0,00%	0,00%	13,64%	2,52%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia. Proyecto: “Itinerarios posible o itinerarios probables (...)”, FLACSO Argentina.

El cuadro anterior confirma la relación que existe entre las carreras universitarias escogidas y el tipo de modalidad de la escuela en la que estudiaron los jóvenes. En el sistema educativo argentino la educación secundaria con modalidad técnica profesional se caracteriza por enfocarse en la preparación de los estudiantes con oficios específicos ligados a la industria. Casi el 80% de los egresados de estas escuelas optaron por estudiar carreras ligadas a las ingenierías en todas sus variedades (electrónica, mecánica, química, informática, industrial) y carreras del área diseño y arte (como diseño automotriz, diseño industrial, diseño de imagen y sonido). Los egresados de las escuelas secundarias con formación agraria optaron unívocamente por dos carreras: veterinaria y agronomía. Entre aquellos provenientes de la modalidad artística, modalidad que se organiza en orientaciones, especializaciones y tecnicaturas en distintas áreas como música, teatro, danza, artes visuales, diseño, multimedia u otras especialidades relacionadas, las elecciones han sido menos homogéneas: un grupo estudia carreras vinculadas a las ciencias veterinarias y agronomía e ingenierías mientras que otro grupo diseño, arte y profesorados con orientación artística⁴⁰. La educación secundaria orientada que se certifica con el título bachiller, se corresponde con un tipo de escuelas en la que podemos encontrar diversas orientaciones: ciencias naturales, economía y administración, lenguas, agro o agro y ambiente, comunicación, informática, educación física, turismo, arte⁴¹. En los jóvenes que estudiaron en estas

40 Tomando en cuenta la distribución según sexo, los varones egresados cursan carreras agrupadas en las disciplinas de ciencias veterinarias y agronomía e ingenierías, mientras que las egresadas mujeres optaron por carreras con orientación artística.

41 Estas orientaciones se encontraban vigentes al momento de encuestar a la cohorte 2011 que estaban cursando el último año del colegio secundario, aunque a partir del año 2013 se incorporaron tres orientaciones más: letras, físico matemáticas y pedagogía.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

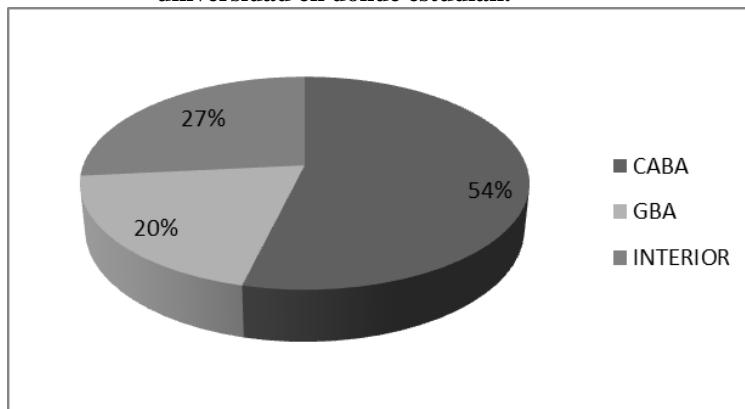
escuelas donde las orientaciones son diversas observamos una mayor heterogeneidad al momento de escoger una carrera universitaria. Es decir que las modalidades específicas de la escuela secundaria como las técnicas, artísticas y agronómicas orientan y guían la elección futura de las carreras universitarias a seguir, marcando itinerarios.

Finalmente, otro hallazgo interesante es la simultaneidad de estudios, pues, entre los jóvenes que continuaron estudiando alguna carrera universitaria/terciaria o curso el 14% desarrolla alguna otra actividad de formación complementaria, en buena parte de los ligada a la carrera de estudio.

Los Universitarios

La expansión educativa que venimos señalando y la ampliación en el acceso a las carreras universitarias es uno de los grandes logros de las últimas décadas. Lo cual se evidencia tanto en el crecimiento de la matrícula en este nivel de enseñanza como en la creación de más instituciones universitarias en el interior del país (Otero y Córica, 2016). A fines del 2000 se verifica un nuevo impulso del Estado en la creación de nuevas universidades e institutos universitarios⁴², que favorece a la continuidad educativa.

Gráfico N°2:
Distribución porcentual de estudiantes de la cohorte 2011 según ubicación geográfica de la universidad en donde estudian.



Fuente: Elaboración propia. Proyecto: “Itinerarios posibles o itinerarios probables (...)", FLACSO Argentina.

Analizando los datos de la investigación, según la encuesta realizada en el año 2012 de los jóvenes que continuaron con su formación universitaria en el tipo de gestión pública,

42 En esta línea, se crean varias universidades, como es el caso de la Universidad Nacional de Avellaneda (Ley N° 26.543 2009), la Universidad Nacional Arturo Jauretche en Florencio Varela (Ley N° 26.576 2009), la Universidad Nacional de Moreno (Ley N° 26.575 2009), la Universidad Nacional de José Clemente Paz (Ley N° 26.577 2009) y la Universidad Nacional del Oeste en Merlo (Ley N° 26.544 2009), la Universidad Nacional de Hurlingham (Ley N° 27.016 2014), la Universidad Nacional de San Antonio de Areco (2015) y la Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz en San Isidro (2015). El panorama está abierto pues aún no contamos con datos exhaustivos acerca del impacto que genera la presencia de esta nueva camada de instituciones en términos de acceso y finalización del ciclo superior.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

el 47% estudian en las universidades del conurbano bonaerense y del interior de la provincia de Buenos Aires.

Más de la mitad de los estudiantes cursa una carrera en establecimientos ubicados en la Ciudad de Buenos Aires (CABA): de estos jóvenes el mayor porcentaje (95%) se concentra en la Universidad de Buenos Aires (UBA). El resto se distribuye entre la Universidad Nacional de las Artes (UNA) y la Sede de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). El 29% de las escuelas de nuestro estudio corresponden a Ciudad de Buenos Aires lo que se traduce en que un 80% de los estudiantes que asisten a la UBA estudian en donde viven y el 20% de los jóvenes restantes viven en el Gran Buenos Aires (GBA).

Otro 20% de los universitarios de la muestra realiza su carrera en el Gran Buenos Aires (GBA): de ellos el 32% estudia en la Universidad Nacional de la Matanza, el 29% asiste a alguna sede de UTN (Avellaneda o Haedo), el 13% lo hace al Sur de la provincia, más precisamente en la Universidad Nacional de Lanús. Los demás estudiantes se distribuyen en las siguientes universidades: Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) ubicada en la zona oeste de la provincia, Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), en la sede de la UBA ubicada en la zona norte del Gran Buenos Aires (San Isidro), otros estudian en la zona Sur Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) y también en la Universidad Nacional de San Martín (USAM).

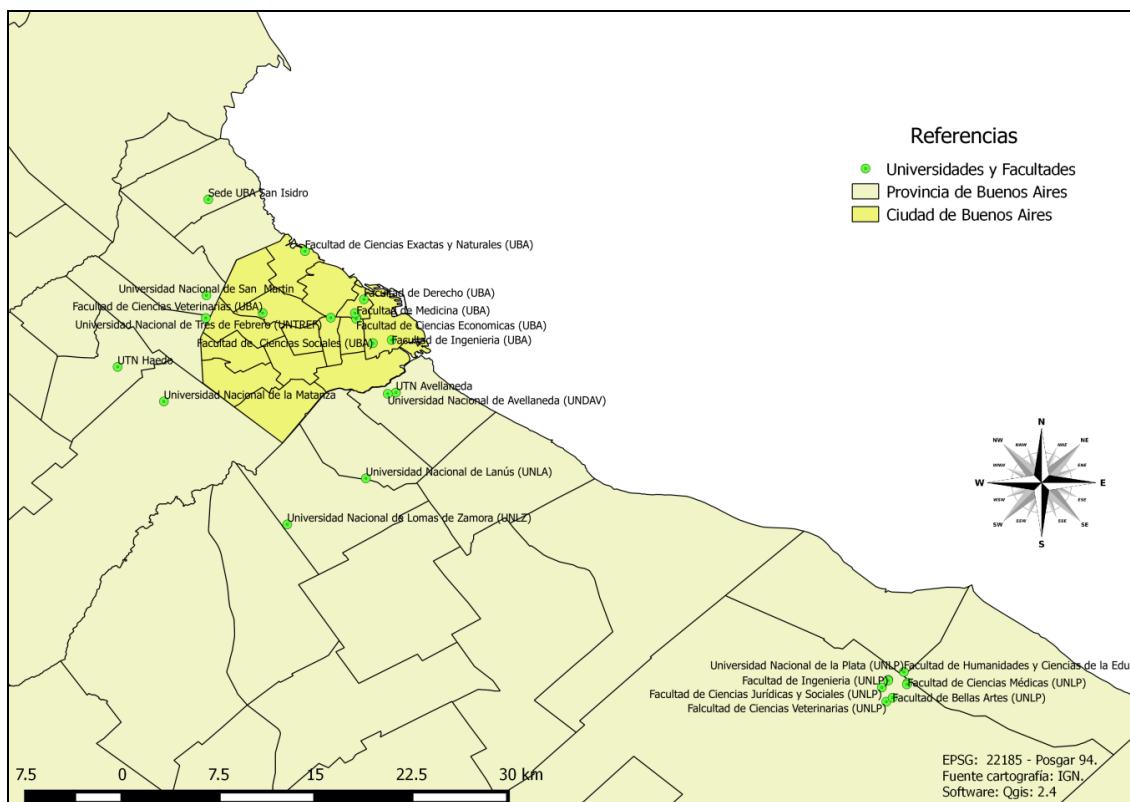
Más de un cuarto de los estudiantes continúo sus estudios en el interior del país: un poco más del 90% lo hace en la tradicional Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y el resto concurre a la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), estos últimos se vieron obligados a cambiar de residencia por la distancia existente entre la localidad en donde vivían y la ubicación geográfica de las sedes de esta universidad. Cabe mencionar aquí que el 8% de las escuelas de nuestro estudio corresponden a la localidad de La Plata, por lo cual de los estudiantes que estudian en la UNLP casi el 60% estudia donde vive, un 20% de estos estudiantes cambio de residencia para poder estudiar y el 20% restante se traslada diariamente desde el Gran Buenos Aires.

Con la evidencia empírica se corrobora que la creación de las recientes universidades produce una mayor accesibilidad de los jóvenes que no viven en la CABA a ir a la universidad en zonas cercanas a donde residen, sin necesidad de trasladarse al centro urbano. Este contexto posibilitó que jóvenes que viven en el interior de la provincia de Buenos Aires de la cohorte 2011 pudieran continuar estudiando sin necesidad de trasladarse a las grandes ciudades: Ciudad de Buenos Aires y La Plata. Se observa que en ciertos casos se dan movilidades pero de distancias menores, por ejemplo de localidades de hábitat hacia donde se instalan las nuevas sedes de instituciones de educación superior. Las nuevas instituciones aparecen como una opción por la que optan buena parte de los jóvenes de nuestro estudio.

Mapa N°1:

Distribución de las universidades públicas y facultades a las que asisten los estudiantes de la cohorte 2011.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.



Fuente: Elaboración propia. Proyecto: “Itinerarios posibles o itinerarios probables (...)”, FLACSO Argentina.

4. Comentarios finales.

La tendencia de continuidad educativa se expresa claramente entre los jóvenes de nuestro estudio: los jóvenes exploran trayectorias educativas de prolongada permanencia en universidades e institutos terciarios. Cuando observamos el comportamiento de la distribución de los jóvenes en las instituciones al interior de cada sector hallamos algunas diferencias pero que no modifican la tendencia general de una formación de larga duración para todos los grupos. Las diferencias radican sí en el tipo de gestión de los establecimientos ya que los jóvenes de sectores altos y medios asisten a instituciones públicas y privadas mientras que jóvenes de los sectores bajos mayoritariamente lo hacen en instituciones públicas. Además, entre quienes realizan cursos se observan diferencias. Esta opción no es la mayormente elegida entre los sectores medios y altos. Según los datos de simultaneidad en actividades de formación estos sectores realizan cursos solo como actividad complementaria a su formación universitaria o terciaria, mientras que los sectores bajos estudian cursos como formación principal.

Respecto al marco de elecciones de los jóvenes que continuaron sus estudios superiores en universidades públicas pudimos dar cuenta que las modalidades específicas de la escuela secundaria como las técnicas, artísticas y agronómicas guían la elección futura de las carreras universitarias a seguir.

Por otra parte, como advirtiéramos anteriormente, la continuidad educativa de los jóvenes en universidades públicas se vió favorecida por la expansión del nivel superior

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

en términos de creación de nuevas universidades e institutos. Esto posibilitó que jóvenes de la muestra (cohorte 2011) pudieran continuar en el sistema superior sin necesidad de trasladarse a las grandes urbes de la Ciudad de Buenos Aires y La Plata lo cual se refleja en que casi la mitad de ellos estudian en las universidades del conurbano bonaerense y del interior de la provincia de Buenos Aires.

Bibliografía

- Araujo, J. (2009). Articulación universidad-escuela secundaria como política pública: un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas. En: Revista Gestión Universitaria, Nro.:01, Vol.:02. Disponible en: [http://www.gestuniv.com.ar/gu_04/v2n1a2.htm] (Última consulta: Junio de 2016).
- Casal, J. (2000). Capitalismo informacional, trayectorias sociales de los jóvenes y políticas de juventud. Juventudes y Empleos: perspectivas comparadas. C. L. Madrid: INJUVE.
- Córica, A. y Otero, A. (2016). Jóvenes y Educación Superior en Argentina. Evolución y tendencias. En: Revista Interamericana de Educación de Adultos (en prensa).
- Chiroleu, A. (2013). Usos y alcances de la democratización universitaria en Argentina y Brasil. En Martín Unzué y Sergio Emiliozzi (comp.) Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Dubet, F. (2004). La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: España.
- Dussel I. (2006). Del amor y la pedagogía: notas sobre las dificultades de un vínculo. Buenos Aires: Del Estante.
- Ezcurra, A. (2013). Igualdad en educación superior: un desafío mundial. Los polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: IEC- CONADU.
- Gessaghi, V. y Llinas, P. (2005). Democratizar el acceso a la educación superior. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Buenos Aires. Disponible en: [http://cippec.org/files/documents/Otras%20Publicaciones/democratizarelacceso_EDU.pdf] (Última consulta: Junio de 2016).
- Miranda, A.; Otero, A. y Córica, A. (2006). Educación y empleo: La situación histórica de los jóvenes en Argentina, 1970-2001. En: Revista Question, Nro.:11, Vol.: 01 pp. 1 – 10. Disponible en: [<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/243/182>]. (Última consulta: Junio de 2016).

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

De la “falsa escuadra” a la perpendicular: trayectorias laborales y formativas de acceso a conocimientos matemáticos de un grupo de albañiles capataces

Autor: Giménez, Aníbal Darío y Delprato, María Fernanda (Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Investigación Facultad de Filosofía y Humanidades)

Contacto: dariogimenezcba@gmail.com; ferdelprato@gmail.com

Introducción

Este trabajo se enmarca en la tesis en curso “Prácticas donde subyacen conocimientos matemáticos de grupos de albañiles en obras pequeñas” de la Maestría en Investigación Educativa con mención Socioantropológica del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Esta tesis tiene como propósito indagar *cómo deciden los albañiles cuestiones en sus prácticas laborales que implican conocimientos matemáticos para un observador matemático*.

En el trabajo se describen dos tipo de tareas, levantar una pared de ladrillo vistos y la colocación de pisos cerámicos. Un primer análisis muestra desde la *teoría antropológica de lo didáctico* (TAD), algunas interpretaciones posibles de las decisiones tomadas que, para una mirada particular, dan cuenta de conocimientos matemáticos.

Para la realización de dicho proyecto se tomó la decisión de observar, en una obra en construcción, la realización de las distintas etapas anteriormente mencionadas. Además se decidió hacer el trabajo de campo en una obra en construcción de pequeña envergadura ya que allí la presencia de ingenieros o arquitectos no es prolongada ni constante, y tampoco existen controles tan rigurosos, lo que permite una mayor autonomía en la toma de decisiones. Luego de las observaciones en donde se tomaron registros escritos y fotográficos, se realizaron una serie de entrevistas en las que se posicionaba al entrevistado de manera que comunicara los conocimientos necesarios para realizar ciertas tareas a un aprendiz de albañil. En este momento estamos realizando nuevas entrevistas a cada uno de los albañiles para indagar cómo ellos aprendieron su oficio (trayectoria laboral) y cómo aprendieron los conocimientos matemáticos que utilizan y manifiestan utilizar para la realización de las tareas reconstruidas.

Para esta presentación interesa estudiar particularmente esta nueva dimensión de análisis que estamos explorando en torno a lo evidenciado por los albañiles en las entrevistas, esto es que a partir de las distintas trayectorias formativas y laborales de cada uno de ellos, las técnicas y las maneras de comunicar sus saberes son diversas. Asimismo nos interrogaremos sobre posibles impactos de esta indagación para el diseño de procesos formativos laborales en EDJA.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Referentes Teóricos

Asumiendo las *lógicas complejas dialécticas* (Achilli, 2005) en las cuales no se desvinculan las concepciones empíricas y teóricas, el análisis de las tareas observadas requiere distintos enfoques teóricos provenientes de distintos campos de producción:

[Dichas lógicas] parten de concebir el mundo social como complejo, contradictorio y en permanente movimiento. Reconocer tal complejidad supone relacionar distintos niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales, [...].

Por lo tanto, el acceso al conocimiento de tal complejidad requiere de la implementación de una lógica de investigación que sea respetuosa de la misma y no que se la proclame para violentarla en la práctica, como ocurre en algunas oportunidades. Es decir, una lógica de investigación que, coherentemente, se despliegue en un proceso dialéctico en el que no se disocien las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimientos. Una lógica que, a su vez, contiene una reflexividad crítica de auto objetivación del mismo proceso en sí. (p. 39)

En ese marco, el análisis de las distintas etapas de obra observadas es realizado particularmente desde la perspectiva de la teoría antropológica de lo didáctico (TAD). La TAD distingue en cualquier producción humana cuatro aspectos distribuidos en dos niveles o bloques:

- El bloque técnico-práctico o nivel de la *praxis*: compuesto por *tareas* o *tipos de tareas* T , que responden a una necesidad; *técnicas* τ o modos de hacer;
- El bloque tecnológico-teórico o nivel del *logos*: formado por *tecnologías* θ que constituyen el discurso asociado a las técnicas que las justifica y las hace comprensibles; y las *teorías* Θ que sirven de fundamento a las tecnologías (Chevallard, Bosch y Gascón, 1997).

Estas cuatro nociones son las componentes del concepto de praxeología $[T, \tau, \theta, \Theta]$, como unidad de análisis de la actividad humana. Desde esa perspectiva, Chevallard (1991) distingue, al observar la actividad humana, dos tipos de “objetos” (en sentido amplio): los ostensivos (que tienen una forma material, como un hilo, un lápiz pero también gestos, palabras, esquemas, dibujos, símbolos, etc.) y los no ostensivos (lo que se llama usualmente nociones, conceptos, ideas, definiciones). Bessot (2000) recurre a estas nociones para analizar los conocimientos matemáticos que están presentes en la anticipación de tareas y en los controles durante la realización y posteriores, en la búsqueda de eficiencia y economía. Por fuera de la perspectiva de la TAD, Bessot y Laborde (2005) trabajan las relaciones entre conocimientos provenientes de la geometría euclídea y otros conocimientos que tienen los actores en tareas de construcción, entre ellos los relativos al uso de los instrumentos.

En esta presentación retomaremos los aportes de Bourdieu sobre el estudio de la lógica práctica implicada en estas prácticas ya descritas en términos de la TAD y de

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

controles y ajustes. Así podremos caracterizar los procesos de transmisión de estas técnicas advertidos por los albañiles entrevistados en sus propias trayectorias formativas.

Cabe señalar que las técnicas referidas y sus modos de transmisión que referiremos también están emparentados, a la pervivencia en espacios y circuitos del ámbito laboral analizado, la albañilería, de algunos modos de producción artesanales dada la decisión explicitada de indagar en una obra en construcción de pequeña envergadura. En la producción artesanal o etapa manufacturera, como reconoce Bowman (2015) recuperando diversos estudios, “los trabajadores calificados conservaban el control de su proceso de trabajo” (p.41) y al no estar estandarizados y mecanizados algunos procesos, estos trabajadores regulan la intensidad de su trabajo y aún no han sido sujetos a un “movimiento de expropiación del “saber hacer” de los obreros más calificados (...) (y) la materialización del “saber hacer” a través de las máquinas” (Op. cit., p.42).

Campo Empírico

El universo poblacional del referente empírico es un grupo de albañiles que trabajan de manera independiente, en una pequeña empresa familiar que realiza generalmente obras de poca envergadura. Forman el grupo unas ocho personas que se dividen las tareas de la obra según su trayectoria laboral y de formación, cada uno con distintas categorías (Vargas, 2005): capataz, oficiales y peones. Cada categoría recibe distintas remuneraciones por sus respectivos trabajos. El tipo de empresa y obra permitió observar distintas instancias en la construcción desde el inicio de la tarea hasta su finalización, situación que en las obras grandes no se da hasta llegada la altura final del proyecto edilicio. Además, en las obras pequeñas generalmente no hay un seguimiento de un arquitecto o ingeniero, por lo cual los obreros tienen mayor independencia en la toma de decisiones al ejecutar las tareas. En las obras que observé se utilizaron materiales convencionales (ladrillos, arena, agua, etc.), no prefabricados (estructuras premoldeadas de hormigón, placas de yeso, etc.).

Los datos provienen de dos períodos de observación durante cuatro días en febrero de 2014 y tres días en agosto de 2014. Además de los diálogos informales sostenidos durante el período de observación entrevisté al capataz y al oficial que llevaban a cabo la obra. Debido a que los entrevistados conocían mis antecedentes en albañilería, decidí plantear las entrevistas como una forma de comunicar los conocimientos necesarios para realizar ciertas tareas a un aprendiz de albañil. Cada una de las entrevistas fueron semiestructuradas y priorizaban decisiones sobre distintas tareas, los guiones tenían la misma estructura: las condiciones previas del espacio de trabajo, las herramientas y materiales a utilizar, los tiempos de realización, los controles antes y durante la realización, y cuáles son las acciones que dan por finalizada la tarea. Se realizaron un total de ocho entrevistas, cuatro a cada uno de los albañiles seleccionados en los momentos y el lugar acordados con los mismos (no fue en el ámbito laboral sino durante los fines de semana y en sus respectivas casas).

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Para el trabajo de campo fue muy importante el conocimiento que tiene el autor de albañilería. La anticipación de los desplazamientos que exigen las diferentes tareas en una obra así como el de la jerga propia de la albañilería (ostensivos discursivos) facilitaron crear un vínculo fluido con esos albañiles y a la vez profundizar en sus prácticas laborales. Se tomó la decisión de observar tareas independientemente de la rotación de las personas implicadas en su realización. Estas observaciones requirieron estar en constante movimiento para poder observar a los albañiles y por otro lado anticipar la posición de manera de no interrumpir el trabajo de los obreros. Además se tomaron múltiples fotografías, tanto de herramientas como de lugares de la obra, para favorecer una mejor comunicación y análisis de las actividades y situaciones descriptas. En la tesis las tareas a analizar serán levantar paredes de ladrillo visto con columnas visibles o empotradas, y la colocación de pisos cerámicos.

Trayectorias laborales y saberes matemáticos

En las distintas entrevistas realizadas ambos albañiles dieron testimonio sobre las particularidades de su oficio y las distintas tareas y funciones que realizan.

Pedro es capataz y oficial, tiene 73 años, trabaja en la albañilería desde hace más de 57 años y tiene el primario completo. Su trayectoria en la albañilería es vasta, comenzó cargando áridos en camiones. Unos años después es trasladado a las obras y su tarea era preparar mezcla o concreto, siempre deja claro que esas tareas se hacían a mano y que requerían de un gran esfuerzo físico. Hasta ese momento trabajaba en relación de dependencia, luego comenzó de albañil. Se inició de manera independiente unos años más tarde, en un principio estaba limitado por la disponibilidad de herramientas, en su relato lo deja claro ya que menciona que no quería tomar obras grandes.

Como capataz su función es similar a la del encargado de obra; como oficial es realizar tareas junto con otros trabajadores y, si éstas lo requieren, dar las órdenes y controlar el trabajo del resto del personal involucrado.

Franco tiene 41 años y se dedica a la albañilería desde su adolescencia, cuando realizaba “changas” con su padre. Luego de finalizar el secundario en una escuela técnica con especialidad en maestro mayor de obras, se dedicó a acompañar a su padre en la actividad de dirigir obras de construcción. Actualmente es encargado de obra, y como tal debe controlar la realización de tareas, administrar el personal, verificar la disponibilidad de materiales y herramientas. Como maestro mayor de obras Franco negocia con los arquitectos y/o ingenieros los presupuestos, y es el encargado de ejecutar la obra en los tiempos y consideraciones previstas por los dueños.

En los relatos de ambos entrevistados emergen episodios de transmisión mediados por la observación de otros trabajadores, sus decisiones, gestos:

Pedro: Primero aprendí mucho de mi época, yo miraba, yo miraba como aplomaban, como marcaban, a cuanto marcaban y por ahí preguntaba. [...] más que todo le preguntaba... como ser al Juan, éramos muy amigos [...] "Che ¿cómo

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

haces para aplomar para que te quede bien?, y ¿a cuánto marcas las hiladas?. - y tenés que marcar así y así, de la capa aisladora para arriba, cuando saques los niveles para sacar los 90, saca los niveles a 90 y de los 90 marcas todos los niveles, si está alta la capa aisladora te va a entrar más finita la hilada, abajo, la última, la de más abajo te entra finita, así no te afecta el nivel de la pared." Y me quedaba en el mate a mi todo eso, m#%&a que! Si, ahí yo aprendí bastante. Franco: bueno yo siempre traté de aprender porque él [se refiere a Pedro] tenía mucha... los años en la obra te da una experiencia extra para resolver cosas, pero después te vas adaptando digamos, siempre trataba de... digamos el me decía "esto hay que hacerlo así" o tal vez armar... cuando armábamos la estructura para vigas y esas cosas, y él tenía más experiencia en la madera y qué sé yo... y bueno empecé a adaptarme a él digamos. Y después... también en las obras te tocan buenos arquitectos, hay gente que sabe mucho de verdad, y hay arquitectos que nada. Yo me ha tocado trabajar con tipos que sabían mucho, muy exigentes, y gracias a eso también he cumplido y he aprendido a hacer cosas.

Franco: [hablando de la preparación de sus oficiales] Y a todos tenés que enseñarles, al menos los secretos que uno sabe básicamente, los básicos después hay muchas cosas que las van a resolver aprendiendo.

Estos modos de transmisión por “mimesis” suponen, como nos advierte

Bourdieu (2010) que “lo que se ha aprendido con el cuerpo no es algo que uno tiene, como un saber que se puede sostener ante sí, sino algo que uno es (...). Nunca separado del cuerpo que es su portador, no puede ser restituido sino al precio de una suerte de gimnasia destinada a evocarlo, mimesis. Mientras el trabajo pedagógico no se haya instituido como práctica específica y autónoma y sea todo un grupo y todo un entorno simbólicamente estructurado el que ejerza, sin agentes especializados ni momentos específicos, una acción pedagógica anónima y difusa, lo esencial del modus operandi que define la maestría práctica se transmite en la práctica, en estado práctico, sin acceder al nivel del discurso. Uno no imita "modelos" sino las acciones de los otros.” (pp.118-119).

Asimismo ambos entrevistados refieren a tareas particulares (la lectura de planos) que demandan de saberes adicionales que diferencian a los trabajadores que los poseen y los posicionan diferencialmente.

Pedro rememora espacios de transmisión de modos de resolución de estas tareas en que adquiere técnicas. La disponibilidad de herramientas y su características marcan en parte el carácter local de las técnicas empleadas, ya que actualmente están atravesadas por el avance tecnológico de muchas herramientas y materiales que facilitan su realización, pues algunas son más precisas y otras han permitido disminuir el esfuerzo físico para llevar a cabo ciertas tareas.

Pedro: [relata la primer obra en que aprende a marcar planos] Vino el hombre [Se refiere al dueño de la obra] una tarde y me dice "está listo el corral? -sí, está listo. - bueno mañana voy a venir así le doy una mano, y vaya y venga usted

Jornadas

"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

para que así aprenda a marcar". Marcaba con el plano, me asombraba porque yo no sabía cómo mierda se hacía, me había enredado. "Entendió algo? - No, no entendí nada. Quiero que me ponga números" Porque en los cimientos había varios cortes y estaban muy cerca, a veces los cimientos vienen cruzados porque hay placares o el otro placar o que se yo.

Y así en los primeros tiempos si me costó mucho. No, macana no era fácil marcar. Pero ya después me acostumbré. El hombre ese me enseñó, aprendí mucho en eso y en los techos, a armar techos y a hacer las vigas. Ahí aprendí mucho.

Entrevistador: Y de leer los planos, ¿qué es lo más difícil?

Pedro: y porque hay que saber... como se dice el sistema... ¿cómo es que se llama? Tenés que saber las escalas del metro. Y se dice... ¿cómo es que se dice? No me puedo acordar. Yo no sabía qué mierda era la escala del metro, no sabía y no sabía, qué voy a hacer si yo no fui a la escuela. Entonces yo a todo lo que aprendí lo aprendí viendo y porque he tenido arquitectos que me han dicho las cosas como son. "Si vos tenés la escala del metro te vas allá" y me explicaba... Y ahí me enseñó a sacar la escuadra, con la escuadra con los 80 y 60 y con los 5 y 3 metros, con el 5 y el 3 daba justo la escuadra, ahí no le errás. Esa me la enseñó ese arquitecto, la de 5 y 3 le decía, cómo era grande él tomaba las medidas largas, y yo decía "qué raro que tome las medidas tan largas". Yo sabía que el Gallego [Se refiere al encargado de la obra] sacaba 80 y 60 y hacía un metro, tenía que tener un metro justo, sino estaba a falsa escuadra, de un lado o de otro.

En cambio Franco, recupera saberes de su paso por la escuela que le han permitido ser encargado de obra a muy temprana edad, ya que esta tarea le fue delegada por su padre tiempo después de haber terminado el colegio secundario, en donde obtuvo el título de Maestro Mayor de Obras. Estos saberes son de una marcada especialidad, podemos mencionar: análisis matemático, instalaciones sanitarias, instalaciones eléctricas, estructuras, diseño planificación y ejecución de proyectos.

Entrevistador: Y hasta qué punto la matemática que estudiaste en el colegio te sirvió para hacer los cálculos estos que tenías que hacer?

Franco: No, sí sirve, por ejemplo sacaba las escuadra, después para ver el tema de las pendientes, cuánto mide ya sea un tirante para hacer un techo de madera. O sea estudiabas el teorema de Pitágoras que es tan famoso, te lo aprendés. (...) Yo me acuerdo que en el secundario el teorema de Pitágoras, fui a la prueba y no lo sabía. Y es el ABC de todo, que la suma de los cuadrados es igual a los catetos... ¿es así no?

Entrevistador: A la hipotenusa al cuadrado.

Franco: La hipotenusa al cuadrado es igual a la suma...

Entrevistador: De los cuadrados de los catetos.

Franco: Algo así, pero viste cuando te pones a hacer los techos y te dan las medidas para aproximar las medidas de los palos y todas esas cosas que te piden finalmente ellos. Cuánto tienen que tener, porque en un techo de 4 metros de luz tenés que tener en cuenta la pendiente y esas cosas, y para las viguetas

Jornadas

"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

*también, y para sacar la altura y qué sé yo depende, se utiliza la matemática.
(...)*

Entrevistador: Porque yo veo que hay cosas que le dan a los chicos y cosas de análisis matemático que por ahí no creo que lo vayan a usar. pero poder ver algunas cosas y plantearse problemas capaz que te ayuda a saber resolver problemas o a ver problemas de otra forma.

Franco: Sí, o sea siempre trato de resolver cosas... o sea mucha gente me pregunta "Franco cómo vas a hacer esto?" Vamos a hacer una construcción en madera, bueno... entonces yo tengo que llegar al lugar y estar ahí y tratar de resolverlo de la mejor forma en base a mis conocimientos y a veces busco... siempre estoy tratando de ver como resolvieron otras personas el mismo problema, digamos de uniones de palos y encuentros en los techos, entonces... Y todos te preguntan "Y cómo vas a hacer?" Y déjenme ver que ya lo resuelvo, porque después me pongo a ver y analizar.

Además advierte que estos saberes le permiten ejercer una posición distinta en la obra:

Franco: En ese momento lo que me dedicaba a hacer, a verificar que los trabajos se cumplieran como los pedía el proyecto ¿no? O sea, ¿qué pasa? No todos los que están ahí en la obra son... te leen planos. No, olvídalo, ellos hacen, miden, les decís "haceme una escalera así, de tanto, tenés que marcar y todas esas cosas" [...] relativamente la gente no es muy... pocos tienen una máxima preocupación por ver que quede todo bien.

Al reflexionar sobre su propia trayectoria formativa y cómo construyen soluciones emerge la idea de que hay saberes implícitos regulados por un sentido práctico, sobre este aspecto surge el interrogante sobre cómo juega allí un saber con pretensión de generalización como el matemático.

A modo de cierre

Los testimonios de los sujetos dan cuenta de sus distintas trayectorias formativas, y esto evidencia el acceso a distintos conocimientos matemáticos, a la forma de referirse a ellos y a su manejo y adaptación en distintas situaciones.

A su vez advierte la distancia entre discurso y práctica, y que la descripción y transmisión de las tareas de albañilería no asegura su ejecución; a decir de Bourdieu (2010):

La idea de la lógica práctica, lógica en sí, sin reflexión consciente ni control lógico, es una contradicción en los términos, que desafía la lógica lógica. Esta lógica paradojal es la de toda práctica o, mejor, de todo sentido práctico: atrapada por aquello de lo que se trata, totalmente presente en el presente y en las funciones prácticas que ella descubre allí bajo la forma de potencialidades objetivas, la práctica excluye el retorno sobre sí (es decir sobre el pasado), ignorando los principios que la comandan y las posibilidades que ella encierra

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

y que no puede descubrir de otro modo que actuándolas, es decir desplegándolas en el tiempo. (Op. cit., p.146).

Se considera que los resultados de esta investigación pueden servir de insumo para pensar la relación entre educación y trabajo en ámbitos como los trayectos de educación técnico profesional y escuela de oficios.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor; Rosario, Argentina.
- Bessot, A. (2000). Visibility Of Mathematical Objects Present In Professional Practice, in Bessot & Ridgway (Eds.), Education For Mathematics In The Workplace, Printed In The Netherlands: Kluwer Academic Publishers 225-238.
- Bessot, A. y Laborde C. (2005). Vers une modélisation d'une géométrie en acte dans les activités de lecture -tracé du bâtiment. In Castela C. & Houdement C. (eds) Actes du séminaire national de didactique des mathématiques. Anneé 2005. París : Editions ARDM et IREM de París 7. pp. 39-76.
- Bourdieu, P. (2010). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bowman, A. (2015) Formación para el trabajo y educación básica en jóvenes de baja escolaridad. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Chevallard, Y. (1991). Dimension Instrumentale, Dimension Sémiotique de l'Activité Mathématique. Paper presented at the Seminaire de Didactique des Mathematiques et de l'Informatique 1991-1992, LSD2-IMAG, Laboratory, Grenoble.
- Chevallard, Y. Bosch, M. & Gascón, J. (1997). Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje, ICE-Horsori, Universitat de Barcelona.
- Solares, D. (2012). Conocimientos matemáticos en situaciones extraescolares. Análisis de un caso en el contexto de los niños y niñas jornaleros migrantes. Article I. Educ. mat. vol.24 no.1 México.
- Vargas, P. (2005). Bolivianos, paraguayos y argentinos en la obra: identidades étnico-nacionales entre los trabajadores de la construcción. Buenos Aires: Editorial Antropofagía.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Los sujetos de la educación de jóvenes y adultos: procesos psicosociales involucrados en las trayectorias educativas y laborales.

Autora: Llosa, Sandra Mabel (Universidad de Buenos Aires – IICE / Facultad de Filosofía y Letras)

Contacto: sandramllosa@gmail.com

Aspectos sustantivos y metodológicos del estudio de las demandas por EDJA

Esta ponencia busca compartir aspectos metodológicos y resultados de una línea de investigación, desarrollada en el marco de un proyecto UBACYT, enfocado actualmente en la identificación la red de condiciones involucradas en la construcción de la demanda individual y social por educación permanente (Directora: Sirvent; Co-directora: Llosa)⁴³. Considerando la naturaleza socio-histórica del proceso de reconocimiento de necesidades y expresión de las demandas educativas, en este proyecto se discrimina entre los conceptos de demanda potencial, efectiva y social (Sirvent, 1992)⁴⁴.

Frente a la preocupante situación educativa de riesgo que aún afecta, en nuestro país, a la población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste a la escuela (en cuanto el 58% sólo ha alcanzado la escolaridad primaria incompleta, completa o la secundaria incompleto como máximo nivel educativo, según Censo 2010 INDEC)⁴⁵ y la persistente la brecha entre esta demanda potencial prioritaria y el bajo porcentaje que representa a la demanda efectiva por Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), nos hemos preguntado por las condiciones que pueden dar cuenta de por qué algunos jóvenes y adultos se acercan a espacios educativos y logran efectivizar sus demandas educativas y otros no; especialmente, interesa develar cómo es ese proceso de conversión de la demanda potencial en demanda efectiva a lo largo de sus vidas. De esta manera, el concepto de biografía educativa, se fue delineando como uno de los aspectos teóricos claves y se asumió el desafío metodológico de su abordaje combinado y de triangulación, desde el modo verificativo (métodos de medición), el modo de generación de conceptos (métodos cualitativos e interpretativos) y el modo participativo (Sirvent y Llosa, 1998; Sirvent, Llosa y Lomagno, 2014).

⁴³ El 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” (Directora: Sirvent; Co-directora: Llosa) es continuación de UBACYT previos, dirigidos por Sirvent. Integra el Programa “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela” con sede en el IICE–UBA.

⁴⁴ Respecto de la demanda educativa, Sirvent (1992) discrimina entre: **demandas potencial**, en cuanto al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas en materia de EDJA; **demandas efectivas**, en cuanto a las aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en EDJA y **demandas sociales**, en tanto 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.

⁴⁵ Sirvent ha construido el concepto de Nivel Educativo de Riesgo para referirse a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones de nuestro país (Sirvent y Llosa 1998). Para ampliar ver en Topasso, Castañeda y Ferri, 2015; Sirvent y Llosa, 2012.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Presentaremos aquí el abordaje cualitativo y participativo de las biografías educativas, enfocado en la indagación de los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de la construcción de demandas educativas de personas adultas con nivel educativo primario incompleto, a lo largo de su vida⁴⁶. En esta ponencia, nos centraremos en la interrelación de la trayectoria educativa otras trayectorias vitales, especialmente, la laboral, intentando identificar los principales aspectos involucrados.

El foco estará puesto, entonces, en los sujetos, en sus necesidades y demandas educativas (y no en aquellas demandas provenientes del mercado del trabajo y el empleo). Para ello asumimos una conceptualización integral de las necesidades humanas que incluye la interrelación dialéctica entre carencias y potencias individuales y colectivas; esta conceptualización presupone el reconocimiento no unívoco ni inmediato de las carencias⁴⁷, así como la determinación social de las necesidades (Max Neff y otros, 1986; Sirvent y Brusilovsky, 1983). Desde la psicología social crítica, partimos de la concepción del sujeto como social e históricamente determinado, configurado en interjuego con un contexto, a partir de la dialéctica necesidad / satisfacción, promotora permanente de relaciones sociales y de vínculos (Quiroga, 2005).

En esta línea de indagación se busca “abrir la caja negra” de las asociaciones estadísticas entre variables, para penetrar en la profundidad de este interjuego, buscando comprender: cuáles son los aspectos y procesos psicosociales que dan cuenta de por qué los jóvenes y los adultos demandan (o no demandan) por más educación, a lo largo de la vida? Desde una perspectiva psicosocial, se ha intentado captar estos procesos en la dialéctica entre los sujetos y el orden socio-histórico, en el impacto y el procesamiento de los aspectos socioestructurales a nivel psicosocial (Moscovici, 1991; Quiroga, 2005). Para ello se han articulado aspectos de tres perspectivas correspondientes al método biográfico: la de las biografías educativas, la interpretativa (Denzin, 1989; Watson y Watson-Franke, 1985) y la etnosociológica (Bertaux, 2005), a efectos de abordar la totalidad de las fuentes de formación a través de la vida (en su Educación Inicial, la EDJA y los Aprendizajes Sociales)⁴⁸ y de penetrar en la interpretación dada por los sujetos acerca de sus experiencias educativas, reconociendo, al mismo tiempo, su anclaje en condiciones concretas de existencia.

⁴⁶ Esta indagación dio lugar a una Tesis Doctoral (Llosa, 2010) y a su continuidad actual sobre interrogantes derivados.

⁴⁷ Se diferencia entre necesidades subjetivas, que implican su reconocimiento consciente, y las necesidades objetivas, como aquellas carencias que pueden determinarse independientemente de su reconocimiento por parte del sujeto que las padece. En diferenciación se anclan en una concepción dialéctica marxista acerca del interés (Sirvent, 2004).

⁴⁸ Desde una perspectiva de Educación Permanente, la Educación Inicial refiere fundamentalmente al sistema educativo formal en todos sus niveles (hasta el universitario); la EDJA, referida a las actividades educacionales dirigidas a la población de 15 años y más (fuera de la Educación Inicial) ya sea para completar los niveles educativos, como para la formación en las diferentes áreas más allá de la escuela (trabajo, salud, participación, etc.); los Aprendizajes Sociales, son aquellos difusos e inestruccurados ámbitos de aprendizaje por los que atravesamos en nuestra vida cotidiana (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2010).

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Siguiendo un muestreo intencional y teórico, se ha trabajado con dos mujeres adultas, que habían interrumpido su escolaridad primaria en su niñez. Las técnicas de relevamiento de material empírico se basaron en relatos de vida, obtenidos a través de entrevistas abiertas y en profundidad, complementadas con observaciones y análisis de fuentes secundarias. El análisis cualitativo ha combinado el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002) con aspectos del análisis del discurso, en dos fases sucesivas y complementarias.

Los procesos psicosociales involucrados en la construcción de demandas por EDJA

Los resultados obtenidos permiten sostener que *en la construcción de dichas demandas aparecen involucrados tres procesos psicosociales principales*: a). el **reconocimiento de aspiraciones educativas**: referido a la identificación de intereses y necesidades educativas en la trama de las necesidades personales y colectivas; b). la **orientación hacia espacios de EDJA como satisfactor**: que incluye a la identificación y a la búsqueda/encuentro de los espacios de EDJA; c). la **realización de dichas aspiraciones**: que incluye a la toma de decisiones referidas al acceso o no acceso a los espacios de EDJA; a la continuidad o no de la participación de los sujetos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y al logro / gratificación o no logro / frustración.

Estos tres procesos se han configurado de manera particular en los diferentes momentos de la vida, en la *trama de la trayectoria educativa con otras trayectorias vitales*, tales como la trayectoria familiar, la migratoria, la laboral o la trayectoria de participación social, en la totalidad de cada vida desplegada en su temporalidad sociohistórica, dando lugar a distintos tipos de procesos de construcción de demandas por EDJA (Llosa, 2008; 2010a; 2013).

Para captar la temporalidad del devenir de esta trama de trayectorias, el proceso de análisis dio lugar a la elaboración de una categoría conceptual, el **marco vital**, en tanto el conjunto de los trayectos de las diferentes trayectorias de vida (migratoria, laboral, educativa, de participación social, etc.) y de los aspectos del entorno vital que caracterizan los principales rasgos de la vida cotidiana en el transcurso de tiempo delimitado por momentos de inflexión. Los momentos de inflexión constituyen marcadores del comienzo y el fin de cada marco vital, en tanto experiencias biográficas que han implicado grandes cambios, impactos profundos en la vida de las entrevistadas, afectando los trayectos de varias trayectorias: en estos momentos de inflexión confluyen acontecimientos tales como el fallecimiento de familiares, las mudanzas, las modificaciones en la composición del hogar, en estos momentos de inflexión, provocando cambios en las condiciones concretas de existencia, nuevos escenarios de vida cotidiana, con la consecuente alteración de los esquemas de acción conocidos, la reorientación de actividades, la asunción de nuevos roles.

A continuación presentaremos aspectos del devenir de las demandas por EDJA en dos casos, Chola y María. Si bien no ha sido un objetivo específico de esta investigación, para esta ocasión focalizaremos en la interrelación entre las trayectorias educativa y laboral. Se trata entonces de destacar algunos hilos de este entrelazado, que

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

se enhebran de manera compleja y personal a través de la biografización (Delory-Momberger, 2014) de aspectos que hacen a la trama social.

Chola

En el relato de vida de Chola, es significativa la fuerza fundante de los primeros momentos de inflexión y marcos vitales transcurridos en el barrio de Mataderos a partir de su nacimiento (a mediados del siglo pasado). Chola marca en este sentido la trascendencia del “tema” de su vida: la sobrevivencia de ella y sus hermanos a la muerte del padre y al abandono de la madre.

“Empecemos desde los cuatro años que tengo noción de la vida (...) a mi papá le cae una roldana en la cabeza (...) y poquito a poco fue perdiendo algo: la vista y así (...) A través de esto que tenía que acompañarlo de la mano (...) mi papá me fue diciendo cosas, para lo que iba a venir... Entonces, lo primero que me inculcó y lo llevo siempre es la fe en Dios (...) siempre me decía que en la vida había que portarse bien, que no lo vayamos a defraudar, que yo tenía que cuidar mis hermanos”.

El fallecimiento del padre la impacta profundamente: “el mundo se me vino abajo”, indicando un primer momento de inflexión que finaliza su primer marco vital. Posteriormente, cuando tenía 9 años, el abandono del hogar por parte de la madre y la enfermedad de su abuela (en una “noche fatal”), marcarán un segundo momento de inflexión. Chola queda sola y se aferra y a los mandatos y obligaciones aprendidas de su padre, para “seguir con la vida”.

¡Quedamos solos! (...) al otro día empecé a pensar qué hacíamos (...) Yo le decía ((a hermano)) Mirá, papá dijo había que seguir adelante, que había que tratar de portarnos bien” (...) después el tío ya vino, nos trajeron para comer (...), pero mi mamá tenía un carácter tan feo, que (...) le tenían terror. (...) Y qué teuento que apareció... una vez que ya estábamos encaminados... Yo había ido a hablar en el colegio (...) que yo tenía que dejar la escuela porque me había quedado sola con mis hermanos.

En el marco de estas ausencias y de la escasez material en tanto condiciones concretas de existencia, se determina una distribución de recursos diferenciada: la búsqueda de satisfactores queda fundamentalmente a cargo de Chola, como parte de un deber ser derivado de las enseñanzas del padre. Ella presenta su decisión de interrumpir la escolaridad priorizando mantener a sus hermanos, en el comienzo de un interjuego, entre lo que percibe como su lugar de proveedora a cargo en el modo familiar de resolución de las necesidades de sobrevivencia, y el modo familiar de resolución de necesidades de educación, lo cual implica relegar sus propias necesidades educativas.

Se observa entonces la inserción temprana de Chola (a los 9/10 años) en trabajos de baja calificación (haciendo changas a sus vecinos) y la interrupción de sus estudios sin haber obtenido una primera y básica “certificación”: la de su escolaridad primaria. Esto la

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

instala en una posición desventajosa en el campo socioeconómico y educativo, en el escalón más vulnerable del nivel educativo de riesgo.

Sin embargo, el mandato de seguir la vida, entramado con el de quedar “a cargo”, requirió otra obligación: los múltiples aprendizajes sociales (desde habilidades domésticas hasta la honestidad).

Y sí.... todo era tirar para adelante. Las cosas había que hacerlas y afrontarlas. O sea que yo aprendí a afrontarlas las cosas.

Su temprano desempeño laboral también será, posteriormente (a los 13 años), un nuevo impulso para continuar su educación, en un primer proceso de construcción de demandas por EDJA: prepararse con maestras particulares, para finalizar el nivel primario.

“Yo te voy a decir cómo rendí sexto...: para entrar en la fábrica de calzado (...) me hicieron rendir dos años juntos!! (...) es como que me dieron un empujón y yo me esmeré porque lo necesitaba el trabajo.

En este proceso interviene la trama vincular con otros significativos en la toma de decisiones. Son otros que mandan, sus empleadores, quienes imponen la aprobación de su nivel primario.

Se destaca en este marco vital la configuración de una trama entre necesidades y satisfactores relacionados con la trayectoria educativa y laboral que se mantiene a lo largo de toda su vida e interjuega con los procesos de construcción de demandas por EDJA: el trabajo permite realizar sus necesidades de subsistencia y, si bien obstaculiza la realización de la necesidad educativa al interrumpir la escolaridad, también estimula la orientación hacia otro tipo de satisfactores. Por un lado, provee aprendizajes sociales que considera valiosos y por otro lado, impulsa la terminación de la primaria o (más adelante) el acercamiento a otros espacios de EDJA. Trabajar tiene un núcleo de significado que se refleja a lo largo de su relato de vida, asociado al estar bien, a poder sostener a su familia, respondiendo al mandato de cuidar a los demás y se inscribe como parte de su imagen de sí: ser trabajadora, humilde, cuidar y trabajar para todos; pensar en los demás.

y a mí el tema fue el trabajo... siempre... Eso también eso porque viene de chica: yo tenía que trabajar, había que imponer, que hacer, hay que trabajar.

Su situación familiar continúa complicándose en períodos de regreso de la madre a su hogar en los que predomina la violencia. Chola busca un nuevo comienzo, marcando otro momento de inflexión:

“Y apareció mi mamá... y esa fue la última paliza que me dio... (...) porque en ese momento que ella me pegó tanto yo le tuve que dar un empujón (...) y dije “no, no va más... no va más!” y decidí casarme”.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Chola se casa a los 16 años. Se inicia un cuarto marco vital, en el cual decide llevar a su nuevo hogar a sus hermanos y hermanastros; continúa cumpliendo en su matrimonio, las enseñanzas de su padre: el comportarse bien, respetando a su marido. En este período quiso estudiar en una escuela de adultos, pero su marido se opone; y ella acepta que ya “*no se manda sola*”. En este proceso de construcción de demanda, se reiteran las referencias a su rol “*a cargo de los demás*”, en relación con los modos familiares de realización de las necesidades, relegando sus necesidades educativas.

No, no me dejó. Y quedé... porque también en ese lapso que estaba ((HIJO)) chico estábamos trabajando en un criadero de aves. (...) uno... dedicada a la casa, tenía mis hermanos y todo, pero era todo ahí con él ((ESPOSO)), todas las cosas con él y los chicos. Él quería que estuviera ahí!

A sus 24 años confluyen una serie de eventos que marcan otro momento de inflexión y el inicio del quinto marco vital: comienzan las enfermedades crónicas de su marido y su hija y se gana el PRODE:

“Y yo dije “Algo tengo que poner”, porque si él estaba enfermo, yo tenía que pensar en mis hijos (...). Como él no podía hacer fuerza (...), compré todo lo que era cerrajería, o sea, el primer taller y lo pusimos”.

El trabajo, nuevamente será una oportunidad para aprendizajes, de cierto grado de complejidad. Reconoce y destaca su capacidad para ello:

como matemática siempre me gustó (...) Aprendí, aprendí a hacer los porcentajes; los presupuestos.

Una decisión del marido implicará otro momento de inflexión: mudarse lejos de Mataderos. En este sexto marco vital, parece retomarse el interés y se orienta hacia un espacio de EDJA (una escuela secundaria de adultos) como posible satisfactor para compensar el trayecto truncado, a fin de avanzar a un nivel universitario. Pero este proceso no culminó en una demanda efectiva.

a mí lo que me gustaba era llegar a abogada... (...) Que siempre miré las academias, miré todo eso (...). ((pero)) No, después no, porque fuimos trabajando más intensamente y bueno, al saber que él no tenía mucha vida por ese tema del virus, yo vivía para poder hacer una base para mis hijos.

En otra “noche fatal”, fallece su marido: *Perdí a mi papá... fue tremendo! Se me vino el mundo abajo! Y cuando muere mi marido (...) fue como que yo hice “Fin”...* Deprimida, llega a intentar terminar con su vida. En un lento y angustioso momento de inflexión, se impone seguir con la vida, buscando un nuevo comienzo, de regreso a Mataderos, en 1984 (a los 41 años). Las pérdidas económicas y su depresión repercuten profundamente en las carencias y potencian en Chola la búsqueda de trabajo.

y... de haber estado tan bien en Gesell, a dormir en el piso. En la ruina... (...) me tuve que dedicar a trabajar, trabajar, trabajar, trabajar!

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Sin embargo, al mismo tiempo, su trabajo “*cuidando enfermos*” en un hospital vuelve a proporcionar aprendizajes sociales y facilita un nuevo proceso de construcción de demandas por EDJA, a través de su concurrencia a charlas o cursos:

tenía acceso a los médicos y (...) me empezaron a enseñar o enseñaban ahí, no a mí sola si no a varias gentes, cómo por ejemplo había que manejarse con los enfermos de artereosclerosis, que el enfermo no puede mandar al sano, el sano tiene que saber mandar (...) y es así... Y ahí aprendí...

Allí encuentra además, un nuevo impulso para seguir estudiando:

“Y de ahí aprendí tantas cosas! Que lo que yo me iba a enganchar era en hacer el curso de enfermería para poder seguir algo más... Pero también lo dejé por mi hija (...) Y yo me quedé sin nada.

Chola relega sus necesidades educativas frente a los intereses y necesidades de esos otros “a cargo”... por las cuales queda nuevamente su trayectoria truncada, ligada a la frustración.

Hacia fines de la década de los ochenta, cuando Chola tenía alrededor de 45 años, confluyen cambios de importancia en varias trayectorias, iniciando un nuevo marco vital. Sus hijos y hermanastro, forman pareja y Chola, señala, “*ya quedaba sola*”; comienza a trabajar y a residir en un club del barrio. Su desempeño en las oficinas administrativas y, luego, en la biblioteca, en trabajos que requieren habilidades, capacidades y conocimientos de cierta complejidad, vuelve a proporcionar oportunidades para aprender y reforzar una imagen positiva de sí como aprendiz:

“El trabajo para mí... es pero fundamental; fundamental tenerlo, trabajar, aprender porque yo imaginate que estuve en costura, estuve en calzado, después en negocio con mi marido. Si tengo que hacer papelerío lo hice, tuve que hacer planillas, las hago; o sea que fui aprendiendo.

(...) me gustó siempre leer. Yo quizá me queda algo pendiente acá y después voy, agarro y busco un libro y busco (...) Sí, aprendo, porque con los libros se aprende!. (...)

Yo también acá manejo dinero, hago cuentas, hago cosas o hago planillas de caja. Yo no las fui a aprender! Aprendí de ver y de pedir y poner atención y decirle a Dios (...)”

En relación con su designación como encargada de la biblioteca del club, se desarrolla otro proceso de construcción de demandas educativas, de formación durante su misma práctica laboral. Chola parece identificar este espacio como adecuado y merecido en relación con su imagen positiva de sí.

Fue ahí que empecé a trabajar con el bibliotecario, para aprender lo de los libros. Y como a mí me gustaban siempre los libros y las cosas, yo le tomé enseguida la mano para hacer el trabajo. Y quedé acá. (...) Este señor estuvo 15 días de sus vacaciones,

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

en el verano, y me enseñó todo durante todos los días, para trabajar acá. Por eso con los libros, me dijo (...): “lo aprendiste enseguida”

Los siguientes procesos de construcción de demandas por EDJA refieren a cursos de computación. En el relato aparece no sólo la trama necesidades de subsistencia – necesidades educativas (en tanto percibe cierta utilidad del curso para su desempeño laboral) sino además su interés general por el tema y por la posibilidad de expresión a través de la escritura. El tornar efectivas sus demandas por EDJA en este tipo de espacios acontece cuando ya no está “a cargo de los demás”. Es significativo que en este marco vital Chola se reconoce no sólo con necesidades e intereses en torno a su educación sino con derecho a volver a estudiar a través de la EDJA.

“El tema acá (...) es como que uno... no sé, si no tenés un título, no tenés derecho a aprender otras cosas. Y no es así! Nada que ver. Yo lo hice. Así que, después voy a hacer otro más, alguna cosa más avanzada, (...) Es para tener noción de otras cosas y de pronto... de algo de lo que yo no pude hacer en la escuela. Uno va aprendiendo cosas, enganchás, viste? Cuando vos no lo pudiste hacer, te vas enganchando las cosas.

María

El itinerario biográfico de María puede trazarse desde su nacimiento, en el año 1955, en una localidad del noroeste de Catamarca, caracterizada por su actividad hortícola-ganadera. Inicia su relato refiriéndose a su pueblo natal, al que describe desde la pobreza y las carencias:

Bueno, nosotros nacimos en Catamarca, somos siete hermanos y bueno, vivimos en el campo; nacimos en Balcosna. Y bueno, ahí había sólo una escuela... Y bueno, un pueblo bastante... obvio... pobre. No había ningún medio de transporte, (...) no había asfalto, no había luz, agua corriente, no había nada.

Su relato da cuenta del modo familiar de resolución de las necesidades de sobrevivencia, donde todos aportan, en distintos roles, a la producción agrícola familiar y en el cual María ocupa ya desde su niñez un lugar como proveedora a cargo de la resolución de estas necesidades, en tanto ayuda en dicha producción agrícola y en las tareas domésticas. Muestra, en este sentido, puntos de correspondencia con ciertas características de la vida cotidiana propia del noroeste de nuestro país.

Su trabajo en el campo se alterna en el relato con los juegos y la felicidad compartida con sus hermanos. Así se inserta tempranamente en el modo de producción propio de su entorno, dando cuenta del impacto del contexto sociohistórico en la dinámica necesidad / satisfacción en su vida cotidiana, en esa familia que no era propietaria de las tierras en las cuales vivían y trabajaban.

M.: - Sí, sí, trabajábamos, trabajábamos y... bueno, recuerdo que era feliz... sí... Y esa era nuestra tarea, y nuestra diversión: ir a estas cosas que nacían (...) A ver nuestra cosecha, que habíamos hecho; que nos interesaba, cuando ya estaban las plantitas

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

dando fruta, los morrones, la arveja que ya se la podía abrir y tenía granito, (...) Y esas cosas! (...) sólo lo que nosotros creábamos alrededor era lo que vivíamos.

(...) nosotros trabajábamos en la cosecha; (...) y también mi padre cuidaba animales “al tercio” se llamaba, que era así: se cosechaban diez en el año y eran tres animales para él

S.: - Era de uds. la finca?

M.: - No, cuidaba mi papá; la cuidábamos pero vivíamos ahí como dueños. Entonces, cuando iba gente a cazar, de la ciudad, (...) la mejor cosecha que se sacaba de verdura, era para regalarle a ellos.

El trabajo refleja, en el relato de este período, un significado relevante. Los recuerdos de su infancia refieren a su intervención productiva y creativa en un mundo propio. Las acciones narradas en el juego / trabajo en y con la naturaleza permiten atisbar diversos aprendizajes sociales involucrados y la constitución de una forma de relación con el mundo, como parte de su matriz de aprendizaje (Quiroga, 2003), en la cual resalta una posición activa y autónoma. La escuela, en cambio, aparece como un lugar “no protagónico”, desde una posición pasiva, dependiente y no participante: “*ibamos a escuchar nada más*”; “*no participábamos en nada*”.

La actividad de juego / trabajo en y con la naturaleza parece actuar como satisfactor sinérgico, en relación con las necesidades de subsistencia, libertad, creación y entendimiento, en la interrelación de la realización de necesidades propias y colectivas. Sin embargo, también refiere a un lugar subordinado en una estructura económica desigual, en la cual, como destaca María, otros se apropiaban de parte de la producción familiar; tal como señalan Quiroga y Racedo (2003), esta organización de la actividad productiva determina la vida cotidiana familiar, que contempla, además, la migración como alternativa. Efectivamente, en el primer momento de inflexión en la vida de María (a los 8 años), están implicados hitos de su trayectoria migratoria, familiar y laboral, que a su vez repercuten en su trayectoria educativa. Cuando estaba en 2º grado, su familia decide mandarla a vivir y trabajar con sus tíos a otro pueblo. La realización de sus necesidades educativas queda en un lugar relegado en el marco del modo familiar de resolución de necesidades de sobrevivencia.

Pero como nosotros éramos muchos, muchos, muchos de familia, mi papá... eh... ellos optaron por mandarme con un tío a un lugar de ahí de Catamarca, pero lejos. (...) Entonces mi tío me llevó. (...) fue un comienzo feo de alejarme de ellos. Es horrible, el recuerdo! (...) que él me llevaba. Ay, terrible!

Y no iba a la escuela. Y ya perdí ese año y bueno, se ve que bueno, después ya, ya no fui más a la escuela. (...) No, no me mandó a la escuela. (...) ellos hacían la comida para los obreros de ahí del pueblo. (...) Y yo recuerdo que, no ((iba a la escuela)), yo le ayudaba a la señora de mi tío.

A los 10 años, otro momento de inflexión implicará nuevamente importantes cambios en varias trayectorias de la vida de María: en cuanto a las trayectoria migratoria y familiar, migra a la ciudad de Catamarca, mientras parte de sus hermanos también, a otros lugares, buscando “*alguna familia que podía darnos de comer*”; en lo laboral:

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

comienza a desempeñarse como empleada doméstica de tiempo completo, viviendo en la casa donde trabaja. María presenta nuevamente estos eventos desde su lugar de proveedora a cargo (junto con otros) para la realización de las necesidades como parte del modo familiar de resolución de necesidades de sobrevivencia. María remarca que, nuevamente, son otros quienes deciden sobre su vida; y vuelve a resultar una migrante obligada.

había venido una señora de la ciudad a buscar chicas para que trabajen; trabajo doméstico. Entonces... bueno, por eso mi papá se fue a traerme de ese pueblo. Y me trajo. Entonces este, me trajo y, arregló con esta señora para que me lleve a trabajar con ella a la ciudad.

Como en el relato del marco vital anterior, se reiteran las oraciones en las que ella ocupa una posición de sujeto pasivo remarcando su no participación en estas decisiones⁴⁹ en las cuales se la “transfiere” no sólo de trabajo, de hogar, de zona de residencia sino “de propiedad”.

esa gente me llevó como para ellos, no es que yo me fui a trabajar y que si no me gustaba me iba, no. Ellos me llevaron con la promesa de que, arreglaron con mi papá, de que ellos me iban a tener hasta que... hasta que alguien de la familia me rescate... digamos.

Su trabajo, como empleada doméstica no es descripto en ninguna de las sucesivas entrevistas. Parece haber perdido aquel significado productivo – creativo que tuvo el juego-trabajo en y con la naturaleza en su infancia; este trabajo ni siquiera producirá dinero.

“ya ni me acuerdo qué me pagarían. Sé que era muy poquito y no... yo a la plata no la recibía”

Sus empleadoras, las “señoras” de las casas donde trabajaba, aparecen en el análisis de la trama vincular en tanto esos otros que deciden y otros que mandan, donde la construcción de la autonomía, iniciada en su infancia, queda limitada⁵⁰. En interjuego con sus vivencias de encierro (por sujeción física y por no tener decisión) María va presentando una imagen de sí devaluada y con profundas diferencias respecto de su infancia⁵¹. Aparecen nuevos rasgos en su imagen de sí: estar sufrida por su familia; no tener elección / decisión; no tener iniciativa. Será la “señora” quien definirá que ella retome la escolaridad primaria, si bien esto coincide con su interés general por estudiar:

⁴⁹ En esto se coincide con los estudios de Sautu (1999) acerca del entrenamiento de las niñas para el empleo doméstico.

⁵⁰ Se observa el cambio desde un lugar de sujeto activo en su niñez al lugar de sujeto pasivo, subordinado a otros. Tal como señala Racedo, el cambio migratorio implica pérdida de códigos, de tiempos y espacios así como de lugar en el orden social en un modo de producción distinto (en Racedo y Quiroga, 2003).

⁵¹ A la luz de otros trabajos antecedentes, se pueden interpretar estas diferencias como producto del impacto de la migración, cuando la pérdida de personas, lugares, marcos de referencia tiende a la fractura de la identidad (Seidmann, 1990).

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Y ahí en esa casa sí, ella, me mandó la señora al colegio... (...) Yo quería ir a la escuela, pero yo quería estar ya... estar en los grados altos, como me correspondía

Pero también definirá las condiciones bajo las cuales debe continuar con su trayectoria educativa.

Y me acuerdo que la señora esta tenía una hija que estaba estudiando para maestra. Y ella quería que yo me prepare para rendir libre, y la señora le dijo que no. Que ella me iba a preparar, le decía la chica y entonces la mamá le dijo que no, que no me prepare, que no, que no... que no se ocupe, le decía. Y bueno, y yo recuerdo eso. Yo recuerdo que me interesó, cuando escuché que dijeron eso. Porque no me dijeron a mí, lo hablaron entre ellas. Y yo dije: “Uy, qué suerte!”. Pero, bueno... no se dio. Así que después, ya dejé la escuela, o sea... ya no fui más.

La escena marca la desvalorización y sumisión vivida; María nuevamente se presenta como espectadora, como “tercero excluido” de la interlocución. Presenta además rasgos de su imagen de sí en relación al aprendizaje. Priman los rasgos negativos autorreferidos: repite hasta que deja (sin haber aprobado tercer grado), marcando su culpa y vergüenza, al percibir su sobreedad y sus dificultades:

me sentía mal porque era grande y estaba en los grados chiquitos y sentía como vergüenza... eh... y a la vez veía de que a mí las cosas no me salían.

Sin embargo, el interés por continuar estudiando se mantuvo, motorizando el primer proceso de construcción demanda por EDJA: la realización de un curso de “corte y confección”. Se observa un aspecto de la dinámica entre el trayecto de la Educación Inicial y la EDJA: la vivencia de la escuela como una “trayectoria trunca” deja la huella de la frustración de las expectativas y mueve el interés por iniciar un trayecto educativo en un espacio de EDJA.

Pero aún así yo quería hacer algo, me gustaba asistir a los lugares de... algún curso, alguna cosa, me gustaba.

Esta primera situación de demanda efectiva en la EDJA, sin embargo, recoge y amplifica aquello no aprendido en la educación inicial, quedando también como un intento trunco y reafirmando una imagen de sí misma como aprendiz, negativa.

“Eso siempre me salía mal. Yo recuerdo que siempre se me rompián los moldes, me salían mal las medidas. Iba a mostrar el trabajo y siempre me decían que estaba mal, que lo haga de nuevo...(...) No entendía... porque yo tenía que tomar medidas...(...) era matemática. Tenía que hacer cuentas y hacer moldes...Y, nada. Nada. Nada. Eso siempre me salía mal. Así que bueno, así fue... frustrado”

A sus 15 años, el hermano la “retira” y la lleva a la Ciudad de Buenos Aires, desencadenando otro momento de inflexión. Se producen cambios en varias

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

trayectorias: migratoria, en tanto migra a la Ciudad de Buenos Aires; laboral, cambia de empleadora, si bien continúa como en empleo doméstico tiempo completo; familiar, en tanto se aleja aún más de su hogar.

Y bueno, recién llegada de allá, ((hermano)) me pone en otra casa y bueno, también, y ahí sufrí horrores también. Porque esa gente se iba, yo recuerdo! Y me dejaba sola en esa casa! Y yo no sé cómo los vecinos no me escuchaban porque yo recuerdo que salía al balcón y lloraba a los gritos ((lagrimea)).

Se trata de otro episodio de migración obligada, en virtud de acuerdos entre adultos, en la trama vincular con otros significativos que inciden en la toma de decisiones sobre su vida, que sigue dando cuenta de su lugar de proveedor dentro del modo familiar de resolución de las necesidades de sobrevivencia. En el relato nuevamente se omiten descripciones acerca del tipo de trabajo desempeñado, destacándose en cambio, las emociones relativas al desarraigamiento, la soledad y el sufrimiento, con mayor dramatismo, así como sus vivencias de “encierro”, por la sujeción física y por no poder tomar sus propias decisiones. En este marco, María intenta, a los 17 años, retomar sus estudios. En cuanto a la orientación hacia el satisfactor, identifica un espacio de EDJA escolar.

(...) eso sí ya nació de mí que quería... quería ir a la escuela. (...) y bueno, yo en ese momento me gustaba ir, estar con los chicos, estar así, en grupo, salir, ir a la escuela y estudiar y salir y caminar como todos los chicos: en grupo... y en fin, así, estar con los chicos, con los compañeros. Como los veía (...) así... tan sueltos... tan libres. (...) Y bueno, eso, eso me llamaba la atención, me gustaba. Y bueno, más allá de eso, sí soñaba llegar a la secundaria y bueno, y estar estudiando... en fin; ser así... llegar a ser alguien, no?

Se observa que el proceso de reconocimiento de aspiraciones educativas se encuentra potenciado, en la trama con otras necesidades no tan obvias, como la libertad (liberarse de los encierros), el afecto (estar con otros) y la autorrealización e identidad (llegar a ser alguien). Dado que aún trabaja “cama adentro”, interviene en las decisiones la “señora”, quien le recomienda a una maestra para prepararse para rendir libre. Sin embargo, María explicita que esto no era el satisfactor adecuado.

No era lo que yo quería, ir así particular a la escuela. Yo quería ir de guardapolvo y con todos los chicos ((se ríe y se vuelve a tocar el cuello)).

Aún así concurre a una maestra particular, pero ese proceso de efectivización de la demanda queda también “trunco”. Desde la perspectiva de María, la búsqueda del satisfactor adecuado es dificultada no sólo por no saber sino por no tener capacidad de decisión. Luego de los múltiples eventos de su vida que han sido determinados por las decisiones y los límites de los otros en la propia construcción de su autonomía, se puede entrever la internalización de una incapacidad como rasgo propio, parte de su imagen de sí misma:

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

M.: - (...) yo recuerdo que estaba media como perdida; no sabía adónde ir, cómo hacer, adónde tenía que recurrir para anotarme así como para rendir ((libre)), en fin: No sabía nada.

(...) dije: “chau, no”... Y como yo no tenía deci..., como digo, no? todos somos así, mis hermanos (...) Y bueno, ya venimos de ser así. (...) no tienen capacidad, decisión. Es así.

A los 18 años se entraman una serie de cambios en los que, a diferencia de los momentos de inflexión anteriores, se destaca el protagonismo activo de María. Los cambios se manifiestan en varias trayectorias; en lo laboral, comienza a buscar otros trabajos, diferentes al servicio doméstico, como operaria en fábricas; en lo migratorio, decide irse a la provincia de Buenos Aires; en lo familiar, vuelve a convivir con familiares. A los 23 años, se inicia otro marco vital, frente al momento de inflexión que marca cuando queda embarazada y logra comenzar su vida en pareja.

Se continúa su lugar de proveedora a cargo como parte del modo de resolución de las necesidades de sobrevivencia y educación de su familia, ahora explícitamente asumido por María y expresado como parte de su imagen de sí misma: estar a cargo; estar unida a su familia; trabajar. Sin embargo, en su relato destaca que ese lugar a cargo de otros y sus búsquedas de cambio se ven obstruidas por sus no saberes. Aún la misma búsqueda de espacios de aprendizaje se ve dificultada.

El próximo momento de inflexión en su vida, más lento y gradual que los anteriores, parece ocurrir a partir de sus treinta años (a mediados de la década de 1980 aprox.), cuando María produce activamente cambios importantes; en lo laboral, inicia un trabajo autónomo como cuentapropista; en lo participativo, inicia su militancia política. Se observa que el comienzo de su actividad comercial y su ampliación progresiva (de kiosco a almacén) conlleva aprender, entre otras cosas, a hacer cuentas y transacciones comerciales y a tomar decisiones. A diferencia del relato de los trayectos laborales previos, ahora el trabajo será fuente de aprendizajes sociales (sobre la base de la propia práctica de esta actividad y de su relación con otros) que facilitan su autonomía. Estos aprendizajes, ésta vez, se tornan un deber ser u obligación, para poder continuar adelante:

M.: - (...) Yo me iba a comprar, ya aprendí. Me iba a comprar siempre, buscaba por todos lados los mayoristas... (...) Y se vendía!! Un montón. (...) aprendí a hacer las cuentas ((se ríe))

S.: - Claro. Ahí ((nos reímos)) aprendía o...

M.: - O regalaba todo ((se ríe)). Era una obligación aprender.

María continúa presentando rasgos ligados a su lugar a cargo en la trama de realización de las necesidades de subsistencia y de educación (“*eran como míos, todos*”). Los aprendizajes sociales se entraman con las aperturas por tratarse con otras personas y por empezar a pensar / a aprender.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

“recién después de los...treinta años... es como que se me abrió el panorama. Así que corrí una cortina y empecé a ver todo! como que se me corre la niebla de los ojos...Pero también, en cuanto a ayudar a mis hijas y valorar todo lo que ellas hacían en la escuela”

El acompañamiento a la educación de las hijas también es reconocido como fuente de aprendizajes y le permite además establecer un vínculo con otra mamá, con quien se inicia en la participación política. Los aprendizajes se suceden tanto en intercambios espontáneos (cuando sus compañeros “*venían a tomar mate*”), como a través de procesos de demandas educativas, en cuanto a su concurrencia a charlas y cursos de formación política y social a cargo de militantes y profesionales.

“Daban como cursos a la gente que lograban reunir. Bueno, contaban todo lo que tiene que ver con las ayudas sociales, qué es lo que le corresponde al pueblo, qué es lo que no... También... los beneficios que deberíamos tener los habitantes de la Argentina y... que... bueno... no están dados”

Las relaciones con los otros que se amplían y los aprendizajes facilitan el pensamiento crítico sobre la sociedad en general y sobre el barrio.

“más o menos hasta ((cuando tenía 35 años)) no conocía nada de lo que hoy conozco, acá en el barrio. Era también como que vivía adentro de una burbuja; no salía, no hablaba con la gente, no tenía el conocimiento que hoy tengo. (...) Obvio que ya en este momento es bastante el trato que tengo, no? ...el conocimiento con respecto al barrio y cómo se vive acá, y cómo vive la gente, qué es lo que hay, qué es lo que no hay, todo lo que nos falta a nosotros... Hoy reconozco y me doy cuenta todo lo que nos hace falta.”

El último marco vital se inicia en el contexto sociohistórico de finales de la década de 1990, cuando la crisis impacta fuertemente en los sectores populares. María manifiesta sus inquietudes por progresar y “*hacer algo*” frente al decaimiento de su negocio; inicia un espacio “*para la gente del barrio*”: un taller de apoyo escolar y merendero comunitario, en su propia casa. Se señalan los trayectos que terminan y los otros que comienzan, con cierta ambigüedad inicial desde la perspectiva de María, sobre a qué aspecto de su vida asignarlos, sobre cuál es el significado de este nuevo emprendimiento: una actividad para la sobrevivencia familiar? un espacio comunitario dentro de su propia vivienda? una instancia de participación social pero coordinado por la propia familia? Aparece entonces una zona difusa en la transición entre los aspectos laborales y de participación social. Estas actividades serán fuente de nuevos aprendizajes sociales, por práctica y por interacción con otros: desde armar comisión directiva, obtener personería jurídica, armar y presentar proyectos y presupuestos, relacionarse con otras instituciones, hasta poder conceptualizar este hacer:

yo cuando empezamos a hacer este trabajo no sabía lo que era un trabajo social

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

En una dinámica de sucesivos aprendizajes y momentos de objetivación crítica de su realidad cotidiana, aquellos nuevos saberes acerca de las carencias del barrio, los derechos, el poder, se tornan instrumento para su participación en ámbitos colectivos y, al mismo tiempo, despiertan el reconocimiento de otros “no saberes”. En esta dialéctica, se potencia otro proceso (lento y gradual) de construcción de la demanda que se orienta, finalmente, hacia la escuela de adultos.

“M: - Lo estuvimos pensando ((ir a la escuela de adultos)) cuando ya estábamos con esto. (...) porque por ejemplo, hay que presentar un proyecto o a veces tengo que ir a la Legislatura, o que tengo que tomar nota de algo (...) o que tengo que leer algo. (...) a veces, hay un micrófono y hay que pasar a leer. Y entonces muchas veces me cuesta! Y bueno, a raíz de eso fue”.

Las razones de acercamiento a la EDJA, parecen referir entonces a la ampliación de su lugar e imagen de sí de responsable a cargo de los demás, en cuanto implica el reconocimiento y la realización de la trama entre las necesidades de subsistencia y educación, propias y colectivas (barriales). Sin embargo, este proceso de construcción de demanda queda truncado:

M.: - Y con las chicas ((se ríe)), con mis hijas; sí. Ellas me decían: - “Andá, andá. Andá a estudiar. Andá, inscríbete en un colegio...”. Es más, un día me hicieron que vaya, acá cerca, a inscribirme en un colegio nocturno. Después no fui (...) Terminás la primaria rapidito, después hacés la secundaria’. – ‘Sí’ – le digo yo – yo también me gustaría pero me da vergüenza ir a otro lado. (...) No sé, qué se yo... me da vergüenza... Porque... cabeza dura... a veces no entiendo y eso... parece que... me da cosa de no... de qué se yo... a lo mejor todos interpretan enseguida y yo no. Y bueno, eso digo y no empiezo”.

Reaparece la vergüenza en relación a su imagen negativa de sí misma construida a lo largo de su vida, así como otros rasgos referidos a su rol a cargo de la realización de necesidades en la trama entre modo familiar de sobrevivencia y el modo familiar de resolución de necesidades educativas: debe cuidar a sus nietos para que sus hijas puedan ir a trabajar y a estudiar (ya en el nivel terciario), relegando sus propias necesidades educativas frente a las necesidades de otros.

Tramas y desafíos para la continuidad

En el relato de cada marco vital, la dialéctica de los tres procesos identificados, en términos del reconocimiento de las aspiraciones educativas, la orientación hacia los satisfactores y la realización de las aspiraciones educativas, manifiesta el procesamiento sociosimbólico de las condiciones de existencia, en relación con determinado contexto sociohistórico y geográfico. A la luz del análisis realizado, puede afirmarse que se trata de tres procesos psicosociales, ya que en cada uno de ellos se observa el impacto y el procesamiento del orden sociohistórico a nivel del sujeto, quien a través de la interacción con otros, ha interiorizado, aprendido valores, normas, mandatos, representaciones sociales, formas de relación, a la luz de su propia vida y en

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

condiciones concretas de existencia (Llosa, 2010a; 2013). La caracterización de dichos marcos vitales resultó de valor epistemológico así como metodológico, en tanto permitió captar el devenir de la trama entre las diferentes trayectorias y su procesamiento a nivel subjetivo, en relación con las condiciones materiales de vida.

Al analizar estos procesos de construcción de demandas educativas, se destaca la complejidad, que rehuye a la lectura lineal de una adjudicación automática de la participación (o no) de los adultos en espacios de EDJA a las necesidades de subsistencia o a los requerimientos de la inserción laboral. Por el contrario, el análisis vuelve a mostrar el procesamiento psicosocial de las condiciones concretas de existencia, en su inscripción biográfica y personal. Desde esta perspectiva, se pueden señalar al menos los siguientes aspectos, para profundizar en futuras indagaciones acerca del involucramiento de la trayectoria laboral en la construcción de demandas educativas:

- la configuración del lugar a cargo de la provisión de las necesidades propias y colectivas, que refuerza o inhibe el reconocimiento de las necesidades educativas, en la trama entre el modo de realización familiar de las necesidades de sobrevivencia y las educativas;
- la construcción de la imagen de sí (como trabajadoras, a cargo de otros, etc.)
- la construcción de autonomía para las decisiones (en tramas vinculares laborales que facilitan o limitan)
- la construcción de la imagen de sí como aprendiz (con posibilidades y logros de aprendizaje a través del desempeño en los diferentes trabajos)
- la construcción de aprendizajes sociales (que pueden resultar tanto facilitadores como inhibitorios);
- el desempeño en tipos de tareas que facilitan la apropiación y el ejercicio del pensar reflexivo (la lectoescritura y el cálculo, el pensamiento abstracto y crítico, etc.) y que facilitan la orientación hacia los espacios de EDJA como satisfactores de las aspiraciones educativas;
- la provisión de espacios de EDJA en ámbitos laborales, que posibilita el encuentro con ciertos satisfactores;
- el estímulo del interés por ciertas temáticas específicas, ligadas al desempeño laboral.

Algunos de estos aspectos podrán ser profundizados como parte de la continuidad de la investigación, que se proyecta hacia el futuro, fundamentalmente en dos direcciones:

Por un lado, a través de la triangulación de los resultados logrados, con los obtenidos por otro subproyecto del Proyecto UBACYT, abocado al tratamiento cuantitativo de las biografías educativas, donde se resalta, entre otras variables, la significación estadística de la Trayectoria Laboral⁵².

⁵² El subproyecto abocado al tratamiento cuantitativo de las biografías educativas (coordinado por Sirvent) busca verificar un modelo multivariado de relaciones causales, a fin de explicar la demanda efectiva por EDJA, en función de relaciones directas e indirectas entre variables. Para ello, se ha aplicado una encuesta por muestreo representativo y se está finalizando el procesamiento de resultados.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Por otro lado, a través de la continuación de las indagaciones a través del tratamiento cualitativo y participativo de las biografías educativas, desde un encuadre de Educación Popular e Investigación Acción Participativa. Varios antecedentes y nuestra propia experiencia han señalado que el trabajo de reconstrucción biográfica enfocada en las múltiples experiencias educativas vividas y en los procesos relativos a la propia formación estimula, a su vez, nuevos procesos de formación (Dominicé, 1990; Alheit, 1995; Souza, 2007; Llosa, 2016). Asumimos que la construcción de un saber acerca de la propia formación y de una autonomía para la toma de decisiones acerca del propio plan educativo puede ser propiciada por el ejercicio colectivo y dialógico de reflexión crítica y de construcción de conocimiento, en un sentido emancipatorio.

Referencias

- Alheit, P. The “Biographical Question” as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education*, nº 40, p. 283-298, 1995.
- Bertaux, D. *Los relatos de vida: Perspectiva etnosciológica*. Barcelona: Bellaterra, 2005.
- Delory-MombergeR, C. Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v.19, n° 62, p. 695-710. jul.-set. 2014.
- Denzin, N. Interpretative Biography. *Qualitative Research Methods, Series nº17*. California: Sage. 1989
- Dominicé, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan, 1990.
- Llosa, S. *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 (Doctorado en Educación; Dir.: Sirvent) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, dic. 2010. 657 f. Inédita.
- Llosa, S. El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en educación de jóvenes y adultos. *Cuadernos de Educación*, nº 6, p. 399-419. Córdoba: Univ. Nac. de Córdoba. 2008.
- Llosa, S. “Será por todas estas cosas que me pasaron en la vida...”. Estudio de los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas educativas a lo largo de la vida. *Revista del IICE-UBA*, nº 31, 2012, p. 83-98.
- Llosa S.: La reconstrucción de las biografías educativas: un ejercicio de memoria y formación. *Horizontes Sociológicos, Revista de la Asociación Argentina de Sociología*. Nº5. 2015, p. 126-140.
- Quiroga, A. *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Bs. As.: Cinco, 2003.
- Sautu, R. (comp.) *El método biográfico*: La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Bs. As.: Universidad de Belgrano, 1999.
- Sirvent, M.T. Políticas de Ajuste y Educación Permanente: quiénes demandan más educación?. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE – UBA*. Nº1, 1992, p. 2-19.
- Sirvent, M.T. Y Llosa, S. (1998), “Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva”, en *Revista del IICE UBA*, nº 12, pp. 77-94.
- Sirvent, M.T.; Llosa, S. 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. In: CASTORINA A; ORSE V. (comp.). *Anuario 2011 IICE*. Bs.As: Facultad de Filosofía y Letras UBA. 2012.
- Sirvent, M.T.; Topasso, P. Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina: Notas para una política educativa. *Cuadernos de Cátedra*. Bs. As.: OPFYL Fac. Filosofía y Letras UBA. 2007.
- Sirvent, M.T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. *Revista del IICE- UBA*, nº29, 2011, p. 41-56.
- Souza, E.C. de. (Auto)biografias, histórias de vida e práticas de formação. In: DIAS, A.D.; Hetkowski, T. (Org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.
- Watson, L.; Watson-Franke, B. *Interpreting Life Histories: An Anthropological Inquiry*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1985.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Aproximaciones teórico metodológicas para la reconstrucción de las experiencias de formación de lxs estudiantes del Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Fines 2) en la Provincia de Buenos Aires

Autor: Míguez, María Eugenia (Becaria del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires).

Contacto: mariumiguez@gmail.com

El enfoque biográfico narrativo

¿Cómo reconstruir la experiencia?

Hacia fines de la década del '60 y principios de los '70, asistimos a un viraje epistemológico producido en relación con el sentido y los fundamentos de la producción de conocimiento acerca de los mundos sociales y culturales: de las certezas, hasta entonces incuestionables, del consenso ortodoxo, se pasa a una perspectiva hermenéutica o interpretativa, en la que los significados que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierten en el foco. Hacemos referencia a la irrupción de las perspectivas de investigación cualitativa e interpretativa en el campo de las investigaciones en ciencias sociales en general y, en educación, en particular.

En el campo educativo, el uso de la indagación narrativa reivindica “las voces” de los actores, al considerar que son ellos los que están más cerca de su propia experiencia, antes que los investigadores que los escuchan y luego escriben sobre ellos; la modalidad narrativa desafía las formas de investigación tradicional (Bolívar, 2002). Elaborar una narración implica, de este modo, seleccionar hechos o episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido (“intriga” en términos de Ricoeur, 1995) que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso y sin relaciones mutuas. Desde esta perspectiva de producción del conocimiento, los sujetos participantes expresan sus propios puntos de vista, en su propio lenguaje, donde sus saberes y experiencias son respetados, reconstruidos e reinterpretados en marcos de producción colaborativos con los investigadores.

A este planteo centrado en indagar las (auto) interpretaciones y comprensiones sociales que los sujetos relatan en primera persona (donde la dimensión contextual, temporal y biográfica ocupa una posición central), se suman los aportes de cierta vertiente de dicho movimiento, según la cual, parte de esa conciencia práctica se inclina a formularse a través de relatos, en la misma medida en que el tiempo humano se articula de modo narrativo. Hablamos del giro narrativo, que en palabras de Paul Ricoeur, complementa el hermenéutico dado que existe una relación innegable entre narración, identidad y subjetividad. Los seres humanos interpretamos las acciones y los comportamientos de forma narrativa, pensamos nuestra vida como un relato que va cambiando a lo largo del tiempo, y el tiempo mismo en el que conjugamos nuestra vida es narrativo. Estos son los pilares sobre los que se asienta la investigación (auto) biográfica y narrativa de la que me nutro como investigadora.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Tal como mencioné la investigación narrativa en educación se ubica dentro del "giro hermenéutico" producido en los años setenta, cuando del marco positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado que los actores asignan a *lo que pasa* y *les pasa* se convierte en el foco central de la investigación. La investigación narrativa estudia la forma en que los seres humanos experimentan el mundo y nos sitúa cerca de la experiencia vivida y significada por los sujetos (Connelly y Clandinin, 2000; Bolívar, 2002).

En este sentido, interesa profundizar en dicha perspectiva con la doble tarea: de aportar a la reconstrucción del espacio biográfico (Arfuch, 2002) en educación; y, de repensar las implicancias teórico-epistemológicas y metodológicas que esto trae en el marco del trabajo de la investigación que me encuentro desarrollando como parte del UBACYT inscripto en la Universidad de Buenos Aires.

Narrativas, entre su validez y verosimilitud

“La investigación biográfico-narrativa se ha constituido actualmente en una perspectiva o enfoque específico de investigación educacional, y no sólo en una metodología cualitativa más para añadir a las existentes. Esta forma de investigar altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento en ciencias sociales y de lo que importa conocer; no obstante, desde la modernidad se arrastra un déficit metodológico para justificarla (validez, generalización y fiabilidad).” (Bolívar, 2002: 1)

La pregunta por la validez de los relatos surge en la medida en que el enfoque biográfico narrativa comienza a ser cada vez más utilizado en la investigación educativa: ¿Cómo comprobar si lo que los sujetos relatan es cierto? ¿Qué sería lo cierto, lo verdadero, lo verificable?

Las teorías científicas se juzgan por medio de la verificación o la prueba, por su verificabilidad o comprobabilidad, mientras que los relatos se juzgan sobre la base de la verisimilitud o parecido con la vida, así lo señala Bruner (1997) en su libro “La educación, puerta de la cultura.” Los relatos según el autor no pueden explicarse, sino interpretarse. Desde este lugar plantea que se puede explicar la caída de los cuerpos por referencia a una teoría de la gravedad. Pero sólo se puede interpretar lo que le pudo pasar a Sir Isaac Newton cuando la legendaria manzana cayó sobre su cabeza en el pomar. Lo que le paso a Newton sólo podrá interpretarse a partir del relato de su experiencia. El relato permite dar sentido a la experiencia e incorpora al agente humano en sus múltiples y complejos estados (estados en clave de *estar*, de *estar y habitar* el mundo): deseos, creencias, conocimiento, intenciones, compromisos. Teniendo en cuenta lo anterior me pregunto ¿Pueden los relatos ser explicados y comprobados? ¿Será que las experiencias responden más mundo del Estar que al del Ser?

El hablar de comprobar o interpretar, de pensar o sentir, se abren distintos interrogantes. Si bien creo que la polarización muchas veces nos conduce a la simplificación de los hechos, a veces resulta útil para comprender determinados

Jornadas

"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

conceptos, hechos, circunstancias. Es que en nuestra vida cotidiana solemos hacerlo, o es uno o el otro, o es blanco o negro. En este caso hablamos del Ser o el Estar y su relación con la ciencia, con la verificación o verosimilitud de los relatos. El filósofo latinoamericano Rodolfo Kusch plantea algo de esto: "El estar cae fuera del ser, se da antes y entra más en el sentir que en el ver." (Kusch, R. 1978: 5) y continúa,

"es que hablar de un sujeto en la filosofía supone hablar ya del ser o sea de un ente constituido. Pero en el campo que elegimos, como al cabo de un salto atrás, es preciso indagar por su constitución a partir del estar, o sea al margen de las reglas de juego de la filosofía, en cuanto éste exige siempre un sujeto constituido según el código occidental." (Kusch 1978: 6)

El autor sostiene que: Hemos pretendido SER sin ESTAR.

La crítica que realiza el autor al pensamiento moderno es su pretensión de universalidad. Es decir, la pretendida descontextualización del pensamiento. Kusch, R. apunta a un conocimiento situado, contextualizado. Nada ES, en todo caso *estamos siendo*. En este sentido y como ejemplo podemos pensar que cuando se dice el Plan Fines 2 *es...* o los estudiantes *son...* lo que se está haciendo es cerrar sentidos. En todo caso los docentes están siendo de determinada manera. Lo aclarado recién no constituye sólo una cuestión semántica, sino estructural en el pensamiento. Pensar que somos implica pensar que somos así y no hay posibilidad de cambiar, pensar que estamos siendo habilita nuevos horizontes y transformaciones, porque en definitiva los sujetos siempre estamos siendo formados, siempre aprendemos, siempre nos transformamos.

En este sentido, la obra de Kusch, R. constituye un terreno fértil para explorar el vínculo entre: experiencia, narrativas, relatos y territorio. El sujeto es en tanto está situado en el territorio. Territorio y experiencia responden al campo del Estar. El territorio siempre está siendo vivido, habitado. Esta siendo un suelo con sentido, un espacio con experiencias.

En esta clave, podríamos pensar que la investigación biográfica y, especialmente, narrativa, busca oponer las narrativas, los relatos de los sujetos a la ilusión de las meta narrativas, esto es, a los grandes relatos, a las posturas basadas en principios, a los discursos trascendentales. Las narrativas como una apuesta a poner en tensión los grandes relatos, a visibilizar, revitalizar y reivindicar las historias nuestras, particulares, para tensionar la historia universal. Las historias de lo que estamos haciendo y de lo que somos a partir de esas acciones.

Vinculado entonces a la verificación de los relatos o a su verosimilitud, podemos decir que la perspectiva biográfico narrativa comporta un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. Reclama, por tanto, un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos. En esa medida, altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural o democrático. Contar las propias vivencias y "leer" (en el sentido de "interpretar") dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. (Bolívar, 2002:3)

Relatos de experiencia

La pregunta por cómo reconstruir las experiencias de formación de estudiantes del Plan Fines 2, me ha llevado a desafiar ciertos modos tradicionales de “hacer” investigación. Me refiero con ello a las usuales herramientas de recolección de datos como la entrevista, la observación. En este sentido el enfoque biográfico narrativo me ha provisto de estrategias que desconocía, o quizás las estaba desarrollando sin saber de qué se trataba, casi intuitivamente.

Una de estas estrategias es la entrevista narrativa. Connelly y Clandinin (2000) hablan de narrativas compartidas e insisten en la igualdad y confianza para obtener una auténtica autonarrativa. Se trata de generar un espacio de diálogo y horizontalidad ya que no podemos dar simplemente por sentada la existencia de una comunidad de sentido entre investigadores e informantes. Para estos autores la entrevista narrativa es la clave para la autocomprendión y desde esta, para el cambio. Señalan que estas entrevistas son interactivas y que los investigadores tratan de apresar temas generadores en la vida del informante: los hilos de la trama que dan sentido a los numerosos cambios que acompañan la carrera del estudiante. Desde el punto de vista de la experiencia, el proceso se parece más a un grupo de apoyo mutuo para poner en vigencia un cambio en la vida propia. Por lo tanto, las narrativas pueden ser vehículos para una suerte de emancipación personal (Huberman, 2005).

Son cuatro las experiencias que he decidido reconstruir. Las entrevistas que he realizado no podrían ser de otra manera, son narrativas en tanto se fundan en el diálogo. No entiendo por diálogo conversaciones superfluas, sino por el contrario, el diálogo se constituye como una propuesta de vínculo político pedagógico que expresa una utopía de radicalización democrática. Según Rodríguez, retomando al pedagogo brasileño Paulo Freire, el diálogo es un modo de concebir la construcción de proyectos de sociedad donde se asume la radical igualdad del otro. (Rodríguez, L. 2008)

Son los diálogos, los espacios compartidos, los que me han permitido acercarme a sus experiencias en el Plan Fines. Fueron esos *encuentros* en la escuelita del barrio el Ceibo en Vicente López, en la casa de Marcelo, en una de las sedes de La Ferrere, en San Justo, en Ramos, en cada barrio que recorrió, eso me permitió de alguna manera reconstruir narrativamente el territorio y las experiencias formativas. Dos territorios bien distintos, Vicente López, en la zona norte metropolitana, y La Matanza, el corazón profundo de la provincia de Buenos Aires.

Mis recorridos fueron múltiples, las entrevistas también. Cada historia es particular y única, sin embargo muchas de ellas se entrelazan y confluyen en un mismo relato. Relatos de esperanza, de frustraciones, de marginaciones, de exclusiones, de amor, relatos solidarios.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Ahora bien, ¿a qué llamamos experiencias de formación? ¿Qué aportan las experiencias de formación de lxs estudiantes al estudio del mundo educativo y social que se narra? ¿Qué significa que esas experiencias sean recuperadas, visibilizadas, pensadas? ¿Cómo reconociendo y reconstruyendo esas vidas se puede aportar conocimiento para repensar el espacio educativo? ¿Qué sentidos le otorgan los estudiantes a esta singular configuración?

Siguiendo a Benjamin W. la interioridad del relato nunca comporta la soledad del individuo, incluso la historia más privada debería volverse colectiva, y la más ínfima, un proyecto vasto. (Monteleone J. 2013:6) Entonces, ¿qué implica contar nuestra experiencia? ¿Es ésta individual o colectiva? En primer lugar, podríamos decir que hablar acerca de la experiencia equivale a detallar los sentimientos, descubrir los motivos y las reacciones de lxs sujetos a la vez que mostrar cómo afectan y son afectados por el contexto en el que están situados. La experiencia es una historia del sujeto, y las historias son narrativas de aprendizaje, ellas ofrecen una relación interna directa con la formación (Delory Momberger, 2009: 26). En este sentido, podríamos realizar una distinción entre los trayectos de formación (vinculado al marco normativo, documentos del Plan Fines 2) y las experiencias que en ellos transcurren.

“Aunque los trayectos de formación y aprendizaje sean estructurados por los ámbitos sociales e institucionales en los cuales se desarrollan, aunque sean moldeados por las exigencias sociales y económicas en materia de saberes y de habilidad, ellos se inscriben siempre en biografías que no son reductibles al mecanismo exclusivo de coerciones sociales exteriores ni a una instancia puramente subjetiva, y su singularidad deviene, precisamente de un juego único de interrelaciones entre modelos sociales y experiencias individuales, entre determinaciones socio históricas e historia personal.” (Delory Momberger, 2009: 44)

Las experiencias de formación nos permiten acercarnos a la vertiente “subjetiva” de la escuela, a la agencia de lxs sujetos en ella. Según Dubet (1998):

“Los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su educación. En este sentido toda educación es una autoeducación, no es tan sólo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo”. (Dubet, 1998:14)

Hasta aquí he intentado describir y comprender cómo la entrevista narrativa puede ser una opción metodológica y política para reconstruir las experiencias de los sujetos, ahora bien, una corriente etnográfica se pregunta, en relación a la justificación por describir los ambientes, los sujetos, las sensaciones: ¿Qué significa el trabajo al que el etnólogo se entrega al observar meticulosamente la vida de otros allí donde están, para referirse a ellos, con una cierta pretensión de lealtad, allí donde no están? ¿Y hasta qué punto es ello posible? Geertz (1989) lo expresa de la siguiente manera: “Los etnógrafos necesitan convencernos no solo que verdaderamente han estado allí, sino que

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

de haber estado nosotros allí hubiésemos visto lo que ellos y ellas vieron, sentido lo que sintieron y concluido lo que concluyeron” (Geertz, 1989: 139).

La implicancia: más que un obstáculo, una posibilidad

En clave de pensar (nos) dentro del territorio “haciendo” investigación, es que surgen distintos interrogantes acerca de la objetividad y los criterios de validación, requeridos por el conocimiento científico en ciencias sociales. La primera preocupación se vincula a cómo reconstruir experiencias de formación sin reflexionar sobre nuestra propia experiencia, o, mejor, sin reconstruir la propia trayectoria junto con otras y otros. La segunda inquietud vinculada a la primera es: ¿Qué pasa cuando el investigador mismo está involucrado en las historias de esas personas con nombre? ¿Podemos reconstruir esas historias sin reconstruir las nuestras como investigadores?

Desde este punto de vista los participantes se ven a sí mismos como miembros de una comunidad que tiene valor para ambos, para investigadores y participantes, para la teoría y para la práctica, para la experiencia y el saber (Contreras, 2011).

De cada bitácora, grabación, registros de viaje, encuentros, recuerdos, lecturas, conversaciones con otrxs, se construye un mapa, impreciso. Un mapa necesariamente incompleto, que se va haciendo mientras se recorre el territorio y se siguen indicios, rastros, intuiciones, huellas y promesas, husmeando y activando la propia memoria, la de otros, la ya documentada, actualizando otros mapas. Esta cartografía tiene que ver con un trayecto compartido y una trayectoria singular, y con la particular mirada que se forma en el doble juego de haber vivido y transitado ese espacio y ese tiempo y de, enseguida, pretender objetivar, documentar, aprender de esa experiencia, lograr un distanciamiento y un extrañamiento respecto de esa vivencia y de ese tránsito y plasmarlo en escritura y reflexión (Suárez, 2014).

Desde este lugar surgen los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los sentidos en torno a la investigación y la posición del investigador intrínsecos a ella? ¿Qué consecuencias epistémico-políticas y metodológicas trae consigo? Al respecto Svampa, M (2007) sugiere pensar (nos) como investigadores anfibios. Los anfibios (que significa en griego, ambas vidas) es una clase de vertebrados, son aquellos que pasan del agua a la tierra, aquellos que desarrollan capacidades para vivir en ambos espacios. Capacidad para adaptarse y transformarse durante su desarrollo. Así describe Svampa a lxs investigadores de un modelo académico alternativo, un modelo superador que sintetice el mundo académico y el militante. El/La investigador/a anfibio podrá desarrollar la capacidad de habitar y recorrer varios mundos generando así vínculos múltiples, solidaridades y cruces entre realidades diferentes.⁵³

53 Svampa, M. desarrolla esta categoría en su artículo “¿Hacia un nuevo modelo intelectual?”. Revista N, 29-07-07. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.maristellasvampa.net/archivos/period23.pdf>

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

En este sentido me pregunto, ¿Cómo transformarnos en investigadores anfibios? ¿Quién es el autor de los relatos de experiencia? ¿Quién autoriza a quién? ¿A quién beneficia la investigación? ¿Quién es legitimado social y profesionalmente con nuestras indagaciones? ¿Quién investiga y quién es investigado?

Traemos a conversación en este punto las palabras de Remei Arnaus que nos alertan sobre “tomar conciencia del peligro de que, a través de mi trabajo pueda mantener o reproducir la jerarquización teoría-práctica. Mantener o reproducir la diferencia entre quienes analizan la práctica y quienes la practican y en consecuencia legitimar la dependencia intelectual (y por tanto la división social del trabajo) de unas personas sobre otras” (Arnaus, 2008:73).

Ello supone un desafío, intentar no traicionar la confianza y la intimidad que compartimos para realizar la indagación. No cristalizar ni imponerle al relato de los protagonistas categorías analíticas, sino más bien presentar una realidad abierta al diálogo, que suscite reflexiones pedagógicas, que arroje pistas para comprender aquellas experiencias educativas. Reivindicar la historia singular, la historia narrada y acompañar el proceso de construcción de los relatos con la suposición de que esto colabora a la construcción del propio camino, de adueñarse de la propia vida, suponiendo que “lo que surge en la realización de esos procedimientos de exploración personalizada y en la verbalización de la experiencia es el poder transformador que ejercen(...) y en el mejor de los casos, les permiten elaborar un trabajo de reorganización y de reconfiguración de su historia” (Delory Momberger, 2003: 97)

Reflexión final

...subestimar la sabiduría que resulta necesariamente de la experiencia sociocultural es, al mismo tiempo, un error científico y la expresión inequívoca de una ideología elitista.

Paulo Freire (1992:85)

La intención de este trabajo fue compartir y pensar el enfoque metodológico más adecuado para abordar mi objeto de investigación. Tal como sostuve en esta ponencia la perspectiva biográfico narrativa resulta un metodología potente para reconstruir las experiencias de formación de estudiantes del Plan Fines 2.

El análisis y la lectura de los autores mencionados en el trabajo podrían sintetizarse en las siguientes preocupaciones:

- Repensar la relación sujeto-objeto de investigación.
- Explicitar nuestras posiciones en ese campo y nuestros vínculos con esos sujetos.
- Mantenernos alertas para que esas múltiples posiciones no nos lleven a cerrar sentido, a cristalizar posibles interpretaciones, a imponerle al relato de los protagonistas categorías analíticas «extranjeras».
- Mantenernos expectantes a las diversas oportunidades que ese »*estar allí*» nos brinda.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Bibliografía

- Arfuch, Leonor (2002) El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arnaus, R. (2008). “Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica” En Larrosa, J.(comp) y otros . Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Bolívar, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. Revista Electrónica de Investigación Educativa [en línea], vol. 4, núm. 1. [Consultado: 3 de marzo 2012] <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bustelo C. y Míguez M.E. (2015) “Sobre la reconstrucción de experiencias de formación en contextos de encierro y el Plan Fines 2: un abordaje narrativo y (auto) biográfico desde los relatos de sí. Ponencia presentada en el marco de las IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa. Córdoba, 7, 8 y 9 de octubre de 2015 CIFFyH – ECE FFyH – UNC
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2011) La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Connelly, F. M y Clandinin, D. J. (2000) narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass
- Delory-Momberger, C. (2009) Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Dubet, F.; Martuccelli, D. (1998) “En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.” Buenos Aires. Ed Losada.
- Geertz, Clifford (1989) El antropólogo como autor. Buenos Aires: Paidós.
- Huberman, M. (1998) “Trabajando con narrativas biográficas”, en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Kusch, R (1978) "Lo americano y lo argentino desde el ángulo simbólico-filosófico". Revista Stromata N°12- 1979. Universidad del Salvados. Buenos Aires. Octubre 1978.
- Lander, E. (2003) “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocentricos”, en Lander, E. (comp) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires. CLACSO
- McEwan, H. (1998) “Las narrativas en el estudio de la docencia”, en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Monteleone J. (2013) Historias desde la soledad y otras narraciones. Editorial El Cuenco de Plata. Buenos Aires. - Novoa, A. (2003) “Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación”, en Popkewitz, T., Franklin, B. y Pereyra M. (comps). En historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona: Pomares Corredor.
- Ricoeur (1995) Réflexion faite. Autobiographie intellectuelle, Esprit. - Rodriguez, L. (2008) Reflexiones teóricas en torno a las relatorías del Encuentro sobre Actualidad del pensamiento y la praxis freiriana (FSEPF y LPP)
- Santos, Boaventura de Sousa (2008) Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. UNMSM. Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global. Jesus María, Lima.
- Santos, Boaventura de Sousa (2009) Una epistemología del Sur. La reinvención del conocimientos y la emancipación social. México. Siglo XXI y CLACSO. - Santos, M (1996) Espacio habitado. Oikos-Tau. Barcelona
- Suárez, Daniel H. y Argnani, Agustina (2011) “Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade, vol. 20, núm. 36,julio-diciembre, pp. 43-56
- Suárez, D.(2014) “Espacio (auto) biográfico, Investigación educativa y formación docente en Argentina” Revista mexicana de investigación educativa,Nº 62, Volumen XIX, JULIO-SEPTIEMBRE 2014. - Zusman, P. (2002) Milton Santos. Su legado teórico y existencial (1926-2001) En Doc. Anal Geogra. 40 2002. Disponible en: <file:///C:/Users/Acer/Desktop/Ponencias%202016/zusman.pdf>

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Escuelas secundarias y universidad: estudiantes beneficiarios de becas en la Universidad Nacional del Litoral

Autores: Pacifico, Andrea; Mántaras, Bárbara; Trevignani, Virginia; Beltramino, Tamara y Ferreyra, Emanuel (Universidad Nacional del Litoral)

Contacto: apacifico@rectorado.unl.edu.ar

1. Introducción

En el contexto de democratización del sistema de educación superior, característico de las sociedades contemporáneas, un abanico de problemáticas emergentes ha guiado la construcción de agendas de investigación y los debates sobre política universitaria: la problemática del acceso, la permanencia y la deserción durante los primeros años de la vida universitaria; la aparición de nuevos actores en la educación superior (adultos, estratos bajos, minorías); la relación entre los conocimientos y las habilidades adquiridos en los trayectos universitarios y la posterior inserción al mundo del trabajo, entre otros. Explorar estas situaciones supone el desafío de construir nuevas miradas y herramientas conceptuales, en el marco de las profundas transformaciones de las sociedades actuales: la pluralización de los estilos de vida y construcciones biográficas (Giddens, 1993; Berger y Luckmann, 1996; Beck, 2003, Bauman, 2006); el declive institucional y su impacto en las representaciones de las figuras de autoridad y los contenidos y características del "trabajo sobre el otro" en los ámbitos de la familia y la escuela (Dubet, 2007); los cambios en la condición juvenil (Beck, 2001) y específicamente en la condición de estudiante universitario (Tinto, 1992, Carli, 2012).

En este escenario, el proyecto de investigación denominado *Articulación entre el nivel secundario y la Universidad Nacional del Litoral: instituciones, sujetos y trayectorias*, cuyos primeros resultados se exponen en este trabajo. Se indagan los distintos itinerarios transitados por los jóvenes a partir de la finalización de la educación secundaria como un modo de desentrañar los sentidos de esos itinerarios desde una perspectiva de análisis institucional. Así, el proyecto se enfoca en un breve lapso de tiempo en la vida de las personas que, sin embargo, es significativo para comprender los nuevos desafíos de la educación superior. Se trata del tránsito iniciado en los últimos años de la escuela secundaria hasta el efectivo ingreso a la educación superior.

En el presente trabajo se exponen los hallazgos obtenidos en el análisis de un grupo específico de estudiantes que transitan la articulación de niveles: aquellos que son beneficiarios de becas de ayuda económica, financiadas por el Ministerio de Educación de la Nación o por la propia Universidad Nacional del Litoral. Se describen los datos sociodemográficos de los beneficiarios de becas, sus resultados académicos en los Cursos de Articulación disciplinares que se proponen para el ingreso a la UNL -de cursado obligatorio pero no eliminatorio- y las percepciones que poseen respecto a estas políticas de inclusión.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

2. Metodología

2.1. Delimitación de la población a analizar y cobertura de las encuestas

Una primera tarea metodológica consistió en delimitar la población de beneficiarios bajo estudio dentro del universo total de becados. Para esto, se construyó una base de datos de estudiantes beneficiarios de becas de la UNL en el año 2015. De acuerdo a los listados conformados, el número de estudiantes que fueron beneficiados por becas durante el año 2015 -renovantes e ingresantes-, suman un total de 2.019, distribuidos por unidad académica como se muestra en la siguiente tabla. Es importante mencionar que la cantidad de becas otorgadas es mayor al número de beneficiarios, ya que muchos de ellos perciben más de una beca.

Tabla 1. Población total de beneficiarios de beca y total de encuestados

Unidad Académica	Población total		Encuestados		
	Cantidad	% en columna	Cantidad	% en columna	% en fila
Facultad de Ciencias Agrarias (FCA)	93	4,6	15	3,6	16,1
Facultad de Arquitectura y Diseño Urbano (FADU)	257	12,7	50	12,0	19,5
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB)	215	10,6	52	12,5	24,2
Escuela Superior de Sanidad (ESS)	117	5,8	29	7,0	24,8
Facultad de Ciencias Económicas (FCE)	124	6,1	34	8,2	27,4
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS)	246	12,2	36	8,6	14,6
Facultad de Ciencias Médicas (FCM)	119	5,9	20	4,8	16,8
Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC)	189	9,4	35	8,4	18,5
Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH)	201	10,0	49	11,8	24,4
Facultad de Ingeniería Química (FIQ)	268	13,3	65	15,6	24,3
Instituto Superior de Música (ISM)	35	1,7	7	1,7	20,0
Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV)	155	7,7	25	6,0	16,1
TOTAL	2.019	100	417	100	20,7

Con respecto a la cobertura de las encuestas, en total respondieron 417 estudiantes, poco más del 20% de la población total de beneficiarios de beca a los que se les envío el formulario por correo electrónico.

2.2. Grupos focales

Los grupos focales fueron realizados en tres jornadas de encuentros (distribuidos según unidad académica) con la participación de más de 200 beneficiarios de becas.

Las jornadas reunieron a tutores del programa acciones complementarias de becas bicentenario -estudiantes avanzados de diferentes carreras de la UNL, que tienen por

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

objetivo colaborar con los estudiantes en sus dificultades académicas en las diferentes etapas de la carrera- con los estudiantes beneficiarios de becas para la continuación de estudios superiores. Dos objetivos guiaron estos espacios de encuentro, por un lado, estrechar vínculos entre estudiantes beneficiarios de becas y tutores, y por otro, recabar información de este grupo particular de alumnos, con el fin de comprender sus dificultades y necesidades académicas particulares.

3. Análisis de los resultados

3.1. Cobertura de las becas

Para conocer la cobertura de las becas en la población universitaria, se combinaron los listados de beneficiarios de becas que ingresaron en 2015 con los listados de aspirantes 2015. La fusión de ambas fuentes de información permite conocer los porcentajes de cobertura de las becas por unidad académica.

Tabla 2. Cobertura de las becas a ingresantes universitarios 2015

Unidad Académica	Aspirantes		Beneficiarios ingresantes		
	Cantidad	% en columna	Cantidad	% en columna	% en fila
Facultad de Ciencias Agrarias (FCA)	111	1,7	10	2,8	9,0
Facultad de Arquitectura y Diseño Urbano (FADU)	805	12,1	30	8,3	3,7
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB)	608	9,1	29	8,0	4,8
Escuela Superior de Sanidad (ESS)	598	9,0	18	5,0	3,0
Facultad de Ciencias Económicas (FCE)	826	12,4	33	9,1	4,0
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS)	1.192	17,9	57	15,8	4,8
Facultad de Ciencias Médicas (FCM)	699	10,5	16	4,4	2,3
Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC)	553	8,3	45	12,5	8,1
Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH)	379	5,7	45	12,5	11,9
Facultad de Ingeniería Química (FIQ)	460	6,9	53	14,7	11,5
Instituto Superior de Música (ISM)	237	3,6	9	2,5	3,8
Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV)	204	3,1	16	4,4	7,8
TOTAL	6.672	100	361	100	5,4

Las becas otorgadas cubren a poco más del 5% de los aspirantes universitarios de la UNL. Entre las unidades académicas con mayor proporción de becados ingresantes sobre el número de aspirantes se destacan la FIQ y la FICH con porcentajes superiores al 11%. Si bien estos datos deberán matizarse con los perfiles socioeconómicos de los estudiantes de estas carreras, cabe señalar la particularidad del caso de las carreras de Ingeniería que participan de un programa de becas específico, también mencionado por los estudiantes de FCA, que ofrece becas para la finalización de estudios que benefician a estudiantes que están realizando el último año de la carrera. Las unidades académicas con menor cobertura de becas son la FCM y la ESS.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

3. 2 Características sociodemográficas de los becados

Este primer apartado tiene como objetivo caracterizar a los beneficiarios de becas a partir de un conjunto de variables que refieren a aspectos demográficos, laborales, educativos y familiares. En la siguiente tabla se sintetizan los principales indicadores que permiten describir el perfil sociodemográfico de los beneficiarios de becas en el año 2015, comparando este grupo con los aspirantes -personas que se inscribieron en la universidad en el año 2015-, ingresantes -aspirantes inscriptos en los cursos de articulación y que respondieron la encuesta- y estudiantes del primer año universitario -estudiantes inscriptos en alguna materia del primer año universitario que respondieron la encuesta-.

Tabla 3. Resumen de indicadores comparativos

Etiqueta	Aspirante	Ingresante		Estudiante	Becados	
		Aspirante universitario	Curso articulación 1° edición		1° año universitario	Ingresante
Mujeres	13,1	15,7	16,1	19,1	14,2	17,3
Edad	21,3	18,2	19,2	19,7	19,4	22,9
Conyugalidad	3,4	5,1	3,2	2,6	0,8	2,1
Trabaja	15,3	12,3	10,5	10,9	14,8	30,8
Jornada laboral	30,4	15,3	24,2	24,3	10,3	14,5
Asalariados	71,3	62,7	69,3	66,7	36,8	36,0
Migró	17,3		38,7	39,7	49,2	58,8
Se moviliza	36,8		22,7	18,9	18,8	14,9
Escuela pública	49,3		49,5	45,6	53,9	55,7
Biparentalidad		76,6	59,8	60,4	45,3	46,7
Tamaño hogar		3,6	3,4	3,1	2,9	2,8
Clima educativo	12,3	12,5	11,8	12,8	10,9	11,6
Ambos padres ocupados	46,7	61,2	53,5	54,4	31,3	37,4
Padre ocupado, madre otra	24,4	23,6	25,9	25,3	35,2	26,0

De los 417 beneficiarios de becas encuestados, el 62% son mujeres. La participación femenina es mayor en los estudiantes avanzados becados (63%) que en los nuevos ingresantes 2015 (59%). El índice de feminización que se muestra en la tabla, permite comparar la proporción de mujeres por cada 10 varones en diferentes grupos relevados. A medida que avanza la trayectoria educativa, aumenta la proporción de mujeres: hay casi 20 mujeres por cada 10 varones en el primer año universitario, mientras que entre los aspirantes hay 13 mujeres por cada 10 varones. Esta misma tendencia se observa en los beneficiarios de becas, con mayor proporción femenina en los estudiantes avanzados que en los nuevos ingresantes 2015.

Los becados de nuevo ingreso 2015 tienen una edad promedio cercana a la normativa (19,4 años), con una significativa diferencia del grupo de aspirantes

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

universitarios que tienen una mayor presencia de personas de edades avanzadas (21,3 años), mostrando la focalización de las becas según la edad. En consonancia con esta tendencia, los porcentajes de becados con vínculos conyugales (casado o conviviente) son menores a los registrados en los otros grupos.

Los becados -sobre todo los estudiantes avanzados- trabajan en mayor proporción que los otros grupos, aunque sus jornadas laborales son más reducidas y en situaciones que no implican relación de dependencia. Específicamente realizan actividades a cambio de una remuneración vinculadas con apoyo escolar y pasantías educativas rentadas. Con respecto a las actividades laborales de los estudiantes, en los grupos de discusión emergió una variedad de estrategias de obtención de ingresos, en función a las demandas horarias que el cursado de la carrera requiere. Por ejemplo, en las facultades de la sede Esperanza donde el cursado durante la semana es intenso, los estudiantes, realizan trabajos de medio tiempo o de fin de semana (generalmente, como mozos o encargados de bares, barras o restaurantes). En otras facultades, donde el cursado es menor como FHUC o FCJS, los estudiantes realizan también otros trabajos a los fines de obtener recursos que complementan a la beca y a la ayuda que el núcleo familiar pueda otorgar.

La información sobre la localidad de nacimiento del encuestado y la localidad donde reside actualmente, permite conocer la migración o movilidad diaria por razones de estudio. Los porcentajes de becados que declaran haber migrado por razones de estudio son mayores que en el resto de los grupos: casi cinco de cada diez becarios ingresantes en 2015 y casi seis de cada diez becarios estudiantes avanzados pertenecen a este grupo.

Más de la mitad de los becados -tanto ingresantes como estudiantes avanzados- provienen de escuelas secundarias de gestión pública. Estos porcentajes son mayores a los observados en el grupo de aspirantes, ingresantes y estudiantes del primer año universitario.

Los indicadores que permiten describir el hogar de los beneficiarios de beca muestran especificidades de este grupo en comparación con los otros. Quizás debido al alto porcentaje de becados que han migrado, el porcentaje de hogares biparentales es menor, así como también el promedio de miembros del hogar. El promedio de años de educación de los padres⁵⁴ es menor entre los beneficiarios de beca, sobre todo en los

54 Este indicador da cuenta del clima educativo del hogar y es una variable clave para analizar el capital cultural de origen de los alumnos, aspirantes, ingresantes y estudiantes. Esta variable fue construida imputando años de educación a cada una de las categorías nominales enunciadas en la pregunta por el nivel educativo de los padres. La imputación de años se realiza en base a un cálculo estimado de años de educación completos acumulados, siguiendo el siguiente procedimiento: Primaria incompleta: 3,5 años; primaria completa: 7 años; secundaria incompleta: 9,5 años; secundaria completa: 12 años; terciaria incompleta: 13,5 años; terciaria completa: 15 años; universitaria incompleta: 14,5 años; universitaria completa: 17 años. En la estimación en base a registros administrativos se suma: posgrado incompleto: 18,5 años; posgrado completo: 20 años. Luego, se suman los años de educación de cada progenitor (padre + madre) y se divide por dos. Esto resulta en un promedio de años de educación acumulados por ambos cónyuges.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

ingresantes 2015, así como también el porcentaje de becados cuyos ambos progenitores están ocupados.

3.3 Desempeño académico

Nueve de cada diez encuestados becados tienen aprobados los cursos de articulación. Estos porcentajes son más altos para las mujeres (86,4%) y los becados por UNL (82,6%).

Tabla 4. Aprobación de cursos de articulación

Cursos de articulación aprobados	Año ingreso		Fuente de financiamiento		Sexo		Total
	2015	Anterior a 2015	Nacional u otro	UNL	Mujer	Varón	
Ninguno	1,6%		,6%		,8%		,5%
1 curso	3,9%	1,0%	2,1%	1,1%	2,3%	1,3%	1,9%
2 cursos	7,8%	4,8%	5,8%	5,7%	4,3%	8,2%	5,8%
3 cursos	8,6%	2,1%	4,6%	2,3%	3,1%	5,7%	4,1%
4 cursos	69,5%	80,3%	74,5%	86,4%	82,6%	67,9%	77,0%
Exceptuado	7,8%	11,1%	11,9%	3,4%	6,6%	15,7%	10,1%
No sabe	,8%	,7%	,6%	1,1%	,4%	1,3%	,7%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

3.3. Percepciones sobre las becas: aspectos a cambiar

El trámite de postulación a las becas es percibido como fácil por la gran mayoría de los encuestados. Los altos porcentajes crecen aún más en el caso de las mujeres y los becados por UNL, en cambio, la percepción de dificultad crece entre los varones y los encuestados que reciben becas nacionales.

Tabla 5. Percepción sobre dificultad del trámite

	Año ingreso		Fuente de financiamiento		Sexo		Total
	2015	Anterior a 2015	Nacional u otro	UNL	Mujer	Varón	
Muy fácil	5,5%	3,8%	4,9%	2,3%	3,9%	5,0%	4,3%
Fácil	75,8%	76,8%	75,4%	80,7%	80,2%	70,4%	76,5%
Difícil	18,8%	18,0%	19,1%	14,8%	14,7%	23,9%	18,2%
Muy difícil		1,4%	0,6%	2,3%	1,2%	0,6%	1,0%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El principal aspecto que los encuestados consideran que debe cambiar de las becas es la frecuencia de cobro. Las dificultades asociadas con la recepción de montos elevados de dinero (correspondientes a varios meses de beca) fue un problema emergente también en los grupos de discusión. Los becados detallan las dificultades que afrontan para organizar los gastos del mes cuando reciben montos acumulados, así como también narran los problemas para garantizar conductas ascéticas de ahorro. Los participantes de los grupos focales consideraron *tardío* el cobro del primer pago del

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

beneficio a fin del primer cuatrimestre, dado que los mayores gastos se dan al inicio del cursado cuatrimestral.

Respecto de la valoración que tiene la obtención del beneficio para la continuación de la carrera, se destaca que para los estudiantes consultados su aporte es importante, pero no determinante para seguir estudiando. Sostienen de forma sistemática que en caso de no haber obtenido la beca, hubieran continuado de todas formas con la carrera, ya que consideran al estipendio o al beneficio como un *bonus* o un extra que permite aminorar la carga de los gastos que insume estudiar en la universidad para las familias, especialmente para aquellos que provienen de otras ciudades y que tienen gastos de transporte y residencia, además de los habituales de la vida universitaria.

Los participantes de los grupos focales detallaron la organización de los gastos a partir de la forma de pago de las becas, especialmente en el caso de las becas nacionales, cuyo pago se realiza en cuotas trimestrales. Es posible identificar posiciones diferenciadas en torno a estas estrategias de adaptación a la modalidad de cobro acumulado. Para algunos es considerado positivo, porque se obtiene una mayor cantidad de dinero que permite comprar insumos o materiales costosos (por ejemplo, una computadora), que si el pago sería mensual no sería posible. Para otros, esta forma de pago trae problemas, dado que hay gastos que son mensuales como el alquiler, los impuestos, etc. que requieren una planificación mensual. En este sentido, es posible señalar que estas diferencias en las percepciones están asociadas con el uso del dinero y con el apoyo recibido de la familia.

Un segundo aspecto que cuestionan son los criterios de selección; piden mayor atención a dos tipos de situaciones que debieran ser "premiadas" por las becas: la necesidad económica y el esfuerzo. Los participantes de los grupos de discusión señalan que el logro de metas académicas tiene un peso mayor para la renovación de las becas en las convocatorias de UNL, que en las becas nacionales. En este sentido, comentan que dependiendo del plan de estudio de cada una de las carreras estos requisitos son más o menos razonables, citando por ejemplo el caso de Ingeniería Química, donde hay un peso muy fuerte de la correlatividad entre las materias, que dificulta alcanzar el número de materias requeridas.

Tabla 6. Principales aspectos a modificar de las becas

Aspectos a cambiar	Frecuencia	%
Frecuencia de cobro	62	16,7
Aumentar monto	5	1,3
Criterios de selección	24	6,5
Dificultad de trámites	8	2,2
Soporte de cobro	6	1,6
Más información	7	1,9
Nada	37	9,9
No contesta	223	59,9
Total	372	100,0

Jornadas

"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

No cobraron aún	45
Total	417

Otro de los aspectos criticados en los grupos de discusión, es que las becas se otorgan por un período acorde a la duración normativa de cada plan de estudios, lo que dificulta la renovación de las becas para estudiantes que se encuentran retrasados respecto del plan académico. Los estudiantes argumentan que, en ocasiones, los retrasos no tienen que ver con cuestiones personales (falta de estudio), sino con la imposibilidad de cumplir estos plazos normativos. La duración real de las carreras universitarias varía, pero en todos los casos se observa una distancia significativa entre lo deseado y lo real. Esta distancia es "multada" en la convocatoria a becas, aunque los estudiantes tengan un buen promedio y cumplan con el resto de los requisitos. Esta situación se agrava para los estudiantes de carreras en las que se debe realizar un trabajo final o tesis, período en el cual no están cursando materias ni adeudan exámenes. Estas situaciones motivan a los estudiantes a conseguir trabajos de medio tiempo, lo que puede implicar aún mayores retrasos.

4. Conclusiones

El grupo social del cual proceden los beneficiarios de becas no es muy diferente respecto del resto de los aspirantes a carreras de UNL. Los becados se destacan por provenir -en mayor medida- de escuelas secundarias públicas, por contar con un clima educativo familiar similar pero levemente inferior y por trabajar en mayor proporción que el resto de los aspirantes. Además, cabe mencionar que uno de cada dos becados ha migrado para estudiar. Este último aspecto, se debe revalorizar atendiendo a lo discutido en los grupos focales, donde los estudiantes mencionaron la necesidad de contar con la beca para obtener un espacio en donde vivir y para costear los gastos de traslado.

En relación a los tipos de becas, cabe señalar que los estudiantes se inclinan por aquellas becas en las que el beneficio es monetario. Quienes reciben becas nacionales se encuentran más satisfechos con el dinero obtenido respecto a los becados por UNL, que lo consideran insuficientes. A esta crítica en cuanto a la cantidad, se le suma la respectiva al momento en el cual se recibe el primer pago, que para las becas nacionales es mayo, y para la UNL, junio. Aspecto que además se vincula con los tiempos en que se realiza la convocatoria, la cantidad de aspirantes y los procesos de evaluación de los requisitos para la adjudicación.

En relación a las cuestiones académicas, cabe mencionar que solo un porcentaje minoritario no ha aprobado alguno de los cursos de articulación (alrededor del 5%) y que cuando se los sondea acerca de cómo ha sido el desarrollo de la carrera, sienten que se enfrentan a dificultades similares a las del resto de los alumnos. Se destaca en algunas carreras el hecho de que las correlatividades de los planes de estudios dificultan el cumplimiento de los requisitos académicos solicitados por las becas.

Si se tiene en cuenta las diferentes etapas de la carrera que transitan los estudiantes, el mayor número de beneficiarios se encuentra cursando los años medios de

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

las carreras, siendo menores los porcentajes de becarios “ingresantes” y de aquellos que están por terminar el grado, ya que no se otorgan becas si no se adeudan materias (aunque falte tiempo para recibirse porque se adeuda el trabajo final o una tesis) o porque no se logra cumplir con los requisitos de edad o académicos. En este sentido, cabe destacar el plan de becas especial, dentro de las nacionales, para estudiantes de ingeniería que los estudiantes valoran especialmente ya que les permite continuar obteniendo el estipendio en los últimos tramos de la carrera, lo que colabora para la graduación. Se observa que en el resto de las carreras esta ausencia de beneficios, lleva a los estudiantes a obtener trabajos de medio tiempo o de jornada completa, para contar con el dinero necesario para la subsistencia o la prosecución de los estudios, lo que podría repercutir sobre las posibilidades de graduación.

Otro de los aspectos sondeados, en los grupos focales, tuvo que ver con el reconocimiento de los “tutores” presentes en las cátedras y carreras de la UNL. En este sentido, se observó que el conocimiento y el reconocimiento de los tutores es mayor en aquellas unidades académicas con un menor número de alumnos y se diluye en las facultades con carreras más masivas.

Un último aspecto a destacar, refiere a las incompatibilidades de la beca ya que los alumnos sostienen que el obtener la beca, en ocasiones, los inhabilita para obtener otras becas, que si bien tienen estipendios fomentan otras actividades académicas, como la formación en investigación (cientibecas) o en docencia (becas de tutoría), entre otras. Consideran que la imposibilidad de postularse a estas convocatorias, dada la incompatibilidad, puede afectar la formación o la carrera académica a futuro ya que si quieren acceder a algunos de estos programas deben renunciar a la ayuda económica.

Los resultados de estos estudios y el análisis cualitativo que estos relevamientos pueden proporcionar constituyen un aporte importante para la revisión y mejora de las políticas de becas implementadas de la universidad.

Bibliografía

- Bauman, Z.(2006) *Vida Líquida*, Barcelona, Paidós.
- Beck, U. (2003). “Adiós a lo tradicional. La individualización y las libertades precarias”, *La individualización*, Barcelona, Paidós, pp.37-68.
- Beck, U. (2001). “Hijos de la libertad: contra las lamentaciones por el derrumbe de los valores”, *Hijos de la libertad*, México, Fondo de Cultura Económica, pp.7-33.
- Berger P. y Luckmann T. (1996). Modernidad, pluralismo y crisis de sentido.
- Carli, Sandra (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo veintiuno editores, Buenos Aires.
- Giddens, A. (1993). Consecuencias de la modernidad. Alianza Editorial, Madrid.
- Dubet F. (2007) El declive y las mutaciones de la institución Revista de Antropología Social 2007, 16 39-66.
- Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. Cuadernos de Planeación Universitaria, 3º época, año 6, N° 2, UNAM-ANUIES, México.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Aprender en la EDJA. Educación y participación política.

Autores: Pellegrini; Ludmila, Núñez, Claudio y Blazich, Gladys (Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste)

Contacto: ludmilapellegrini92@gmail.com, claudionunez26@hotmail.com,
gblazich@yahoo.com.ar

Introducción

El presente trabajo resulta de una investigación en curso⁵⁵ y corresponde a una beca otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional. La misma forma parte de un proyecto más amplio con sede en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, que estudia las prácticas docentes de Nivel Primario para personas jóvenes y adultas⁵⁶.

En esta oportunidad presentamos la perspectiva de alumnas adultas, que retomaron sus estudios primarios y participan de espacios políticos, sobre las prácticas docentes que se desarrollan en las escuelas a las que asisten.

La investigación se desarrolla en un asentamiento ubicado en una zona periurbana de la ciudad de Resistencia, en la Provincia de Chaco.

La metodología utilizada es de tipo cualitativa. Recurrimos a las historias de vida como medio para indagar en las experiencias educativas de mujeres que viven en contextos de vulnerabilidad social, que retomaron sus estudios primarios y participan en política. Hemos trabajado a partir de entrevistas grupales e individuales. La entrevista grupal fue aplicada a un grupo de mujeres y la individual y en profundidad a una de las mujeres que participó de la entrevista grupal. Además de las entrevistas recurrimos a la observación participante en la convivencia con las entrevistadas en espacios educativos.

En esta ponencia narramos la historia de vida de una de las mujeres entrevistadas, recuperar su relato nos permite poner en el espacio público su experiencia vivida. Una vida y fundamentalmente una infancia atravesada por la vulnerabilidad social y económica, un presente de militancia política y retorno a la escuela primaria. Tenemos como objetivo comprender, su mirada sobre la escuela, la participación política y los procesos de construcción de aprendizajes. Pretendemos develar los sentidos que adquiere el estar en la escuela y en el mundo siendo mujer, adulta y militante.

⁵⁵ Una aproximación a la experiencia educativa de mujeres adultas que viven en contextos de vulnerabilidad social. Educación y participación política.

⁵⁶ Las prácticas docentes de Nivel Primario para Jóvenes y Adultos en contextos de Interculturalidad. Análisis de un caso en la Provincia del Chaco en el Nordeste Argentino. Proyecto financiado por CREFAL (Méjico) Convocatoria Apoyo a la investigación.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

El recorrido por su historia escolar y no escolar nos remite a la educación permanente, a un aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizajes que se tejen entre la escuela y la participación política.

Una infancia marcada por la pobreza

Claudia participa de un movimiento político, es militante del frente de mujeres del mismo. Nos interesa narrar su historia de vida por la significatividad de la misma. Vive en un asentamiento, denominado Molina Punta en la periferia de la ciudad de Resistencia, Chaco. Ella retoma sus estudios primarios siendo adulta, a continuación contaremos cómo vivió su infancia, la misma estuvo marcada por la pobreza y la vulnerabilidad. Es importante mencionar que los/as adultos/as que asisten a la EDJA son personas que no pudieron ser contenidas por el sistema educativo, por sus condiciones de pobreza.

La infancia de Claudia está plagada de recuerdos, donde la escuela era un lugar al que podía asistir a veces, porque tenía que trabajar, más bien “salir a pedir” junto con sus hermanos/as, recuerda haber retomado la primaria en varias ocasiones, al respecto comentó:

“cuando era chica fui hasta quinto grado ... entré en la escuela del Guiraldes, la escuelita vieja, la 526, después me fui a la escuela de Fontana⁵⁷ a la 6, después hicimos de noche con mi mamá en la 117 en la del Guiraldes, tenía 15 años ahí o 14”.

En su relato podemos dar cuenta de una trayectoria escolar interrumpida por diversos motivos: las condiciones de vida, la pobreza, las exigencias maternas de “salir a pedir” o de trabajar para llevar dinero a la casa; o continuada por la asistencia a la escuela, en ocasiones, “sólo para comer”:

“Tuve que abandonar por mi mamá, porque nosotros andábamos por todos lados, dejamos cuando éramos chiquitos, todos dejamos, en la escuela 6 nosotros nos íbamos porque había comedor en la escuela nomás...Mi mamá nos mandaba (...) porque llevábamos comida a nuestra casa, llevábamos una bandeja y nos cargaban, nosotros éramos bajo peso, desnutridos, vivía la asistente social atrás de nosotros, vivíamos en la calle, cuidábamos autos, casi no íbamos a la escuela, iba la asistente social a preguntar por qué no íbamos y mi mamá le decía que porque estábamos enfermos. Salíamos a pedir, a veces no hacíamos nada de monedas y nos quedábamos en el centro”.

Estos momentos de su niñez están atravesados por necesidades básicas insatisfechas donde la escuela pasa a un segundo lugar y no constituye una prioridad. Era prioritario para Claudia y sus hermanos salir a conseguir dinero para subsistir frente a las condiciones de pobreza en las que “vivían”.

Existe una directa vinculación entre la pobreza y la trayectoria escolar; los niños y las niñas pobres tienen menores posibilidades de desarrollo en la escuela y esto no refiere a condiciones personales, sino fundamentalmente a condiciones estructurales y

57 Localidad contigua a la capital chaqueña.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

colectivas que condenan a las mayorías a proyectos de vida sin posibilidades y opciones de elección.

Al respecto, Llosa et.al. plantean (2002): “Desde la subjetividad de los entrevistados que nunca habían asistido antes a la escuela o que no completaron el nivel primario, son las trayectorias familiares (conflictos, muertes, separaciones, etc.) frecuentemente entramadas con la trayectoria laboral (ingreso temprano al trabajo) y migratoria, aquellas que dan cuenta de la interrupción de la escolaridad, en el marco de contextos de pobreza o coyunturas económico-familiares desventajosas que permiten su interpretación como una estrategia familiar de supervivencia” (180).

Reconstruir la historia de vida de Claudia nos permite comprender cuáles fueron las circunstancias que generaron la interrupción de su trayectoria escolar inicial, qué formas adquirió la vida escolar y qué modos de apropiación fue logrando, qué aprendizajes fue configurando y cómo los fue construyendo.

En sintonía con esto Fernando Hernández (2010) señala que: en las sociedades actuales la teoría y la práctica de la educación presuponen tener en cuenta un conjunto de saberes directamente conectados con la complejidad de un sistema social en el que el conocimiento se construye mediante la interacción con entornos físicos, simbólicos y emocionales que traspasan los límites de la escuela. (15)

Las historias de vida nos ayudan a desentrañar aquellas cosas más profundas en las vidas de las personas. Nos permiten conocer las experiencias, los recorridos, los significados que adquiere la vida en la actualidad, porque podemos reconstruir ese camino, a partir de un relato vivo, que va y viene, desde un pasado que habla a un presente en permanente construcción y “abona a la posibilidad y la necesidad de incorporar las voces de los y las protagonistas como voces legítimas en el campo de saber y poder pedagógicos” (Bustelo y Míguez 2015:5).

Aprender entre la escuela y la calle

Claudia aprendió a leer, a escribir y a contar, en un ida y vuelta entre la escuela y la calle, en una trayectoria escolar que se veía interrumpida por las dificultades económicas que la obligaban a trabajar siendo niña.

“En la escuela lo único que me enseñaban era el abecedario, por ahí andábamos y decíamos la ‘M’, y decíamos ¿qué es lo que significa esto? o sino “kiosko”, nosotros le teníamos con la k y ahí decíamos ki-os-ko, y ahí empezamos a deletrear, como mi maestra nos enseñaba las letras, cada vez que nos íbamos la maestra nos enseñaba a leer y nosotros deletreando aprendíamos. Por ahí nosotras sabíamos que era: es-cue-la (...) suponete que íbamos dos veces a la semana a la escuela, mi maestra nos enseñaba más lengua, así aprendíamos a leer. A veces no lográbamos aprender en la escuela a saber leer bien como en la calle, en la calle nosotros aprendimos a leer. A la plata por ejemplo le decíamos palo, a 100 le decíamos un palo, a 200 le decíamos 2 palos. Cuando nos daban cantidad de monedas, porque nosotros nos sentábamos afuera del banco y pedíamos “una moneda”, íbamos contando monedita por monedita”.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

El aprendizaje de lectura y escritura se va construyendo entre las nociones básicas que brinda la escuela y las lecturas que ella realizaba en la calle deletreando y tratando de sobrevivir a una realidad dura donde tenían que “salir a pedir” junto a su hermano y hermana y trabajar, para lo cual debían tener determinados conocimientos. Lo mismo pasaba con los cálculos, tenían que contar dinero para que nadie pudiera perjudicarlas.

En este sentido acordamos con Kalman (2004) cuando plantea que ser alfabetizado es más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de lectura y escritura; que el ser alfabetizado es la persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social. Siguiendo a esta autora el *Acceso* es una categoría de análisis que permite identificar cómo en la interacción entre participantes en los eventos comunicativos se despliegan conocimientos, usos, prácticas de lectura y escritura, abarcando dos aspectos, las *vías de acceso* que hace alusión a los otros lectores y escritores, los textos. En nuestro caso, estas vías serían los conocimientos que Claudia adquiría en la escuela y el compartir el aprendizaje de lectura con su hermana. El otro aspecto corresponde a las *modalidades de apropiación*, es decir los contenidos, las formas, los procesos de significación y procedimientos de uso, para Claudia los aprendizajes de lectura y escritura servían para las situaciones que debía pasar para sobrevivir su infancia atravesada por la pobreza y vulnerabilidad.

Regresar a la escuela siendo adulta, mujer y militante

Claudia regresó a la escuela por su incorporación al programa social “Ellas Hacen” que permitió la posibilidad de percibir una ayuda económica para culminar los estudios.

“y bueno, yo comencé por el Ellas Hacen, vamos a ser sinceras. A mí me salió la cooperativa y ahí comencé a estudiar, porque de eso se trata. Ellos te dan la plata para que vos estudies, te capacites”.

En la Argentina los programas sociales (Cruces et.al., 2008) son entendidos como transferencia de ingresos no contributiva, para el alivio de la pobreza y surgen entre los años 2001-2002.

El crecimiento económico y la recuperación de los indicadores sociales durante el período 2003-2007 motivaron una estrategia de transición desde un programa de emergencia, el PJJHD⁵⁸, hacia programas de corte más permanente vinculados al empleo y el combate de la pobreza estructural más allá de situaciones puntuales de emergencia económica y social (16).

El programa Ellas Hacen corresponde a este tipo de programas más permanentes que se inicia en el año 2013 y se desprende del programa Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja”. Según datos del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación este programa dio prioridad a aquellas mujeres que atravesaban una situación de mayor vulnerabilidad, que formaran parte de una cooperativa y trabajaran en el mejoramiento de sus barrios, realizando instalaciones internas de agua potable en hogares, colocación

58 Programa Jefes y Jefas de Hogar Desocupados.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

de tanques de agua, conexiones a redes, mejoramiento del núcleo húmedo, ejecución de veredas, pintura, reacondicionamiento de lugares públicos, saneamiento, clasificación de basura y recuperación de espacios verdes.

Además, quienes forman parte del programa pueden capacitarse, y terminar sus estudios primarios y/o secundarios. También, participan de distintas capacitaciones: oficios asociados a la construcción, formación integral sobre derechos, cooperativismo y economía social, perspectiva de género y ciudadanía urbana, entre otros.

Claudia comentaba:

“Ella (la referente política del espacio de militancia) me dijo que me iba a conseguir el Ellas Hacen, me dijo si yo tuve violencia de género, y yo le dije que sí, pero siete, ocho años atrás. Y me dijo yo voy a hablar con la que trabaja con Ellas Hacen, después me dice que vaya al trabajo de ella, que me consiguió. Me fui, iba a entrar por una mentira, por violencia de género, y no, yo estaba, tenía violencia de género, pero no pensé que iba a saltar eso, yo no sabía, no me acordaba el número de expediente, el que te hacen en sanidad cuando tenés violencia de género, pero yo no me acordaba, y cuando puso todos los datos ahí salto todo. Cuando vos llegas por golpes, todas las violencias que vos tenías. Bueno y ahí me anotó y para abril me salió y ahí empecé a estudiar yo”.

La vida de Claudia estuvo atravesada por diferentes vivencias que la marcaron de manera profunda; sufrió violencia de género de distinto tipo, física y psicológica. Consideramos que ser mujer y pobre aumentó las condiciones de vulnerabilidad a la que se ve y vió sometida.

Podemos dar cuenta que volver a la escuela fue posible gracias a la ayuda económica que percibe a partir del Programa Ellas Hacen y a este programa accede participando de un espacio político, ya que es la referente del mismo la que le brinda la información y la ayuda a inscribirse en el mismo.

Respecto a la escuela comentaba:

“Me sorprendí de la escuela porque tiene de todo, es psicóloga la maestra, obstetra. De todo es, te enseña de todo, hasta política. Me sorprende mucho la maestra, porque vos te vas y ella te dice, vamos a sentarnos, tomar unos mates, charlar, te explica, a veces lo que no hacen en la salida de recorrer los barrios, todo sobre lo sexual, para los jóvenes, o como persona grande, todo eso te explica, los significados, después te pregunta como andas en la familia, cómo te trata tu pareja, te ayuda, te da un buen consejo”.

En un trabajo anterior planteamos:

“Ellas viven la escuela como un espacio para “salir de sus casas”, como un lugar donde encontrarse con otros y otras. Como un espacio de contención, de discusión y socialización, de creación y recuperación de los lazos sociales, fundamentalmente con otras mujeres. Además de constituirse en un lugar donde aprender peluquería, aprender manualidades, un lugar donde sienten que sus docentes las entienden...” (Pellegrini y Núñez; 2015:4)

En este sentido vemos como el formar parte de un espacio de militancia y la existencia de políticas sociales estatales permitieron el retorno a la escuela. Resulta importante destacar la necesidad de la existencia de programas sociales, políticas

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

públicas y organizativas para potenciar la educación de jóvenes y adultos, ya que se trata de una educación destinada a sectores populares, e implica abordarse desde una mirada política que supere visiones compensatorias que culpan al sujeto de manera individual por estar en situación de pobreza.

Rodríguez, s/f. citado por (Pascual 2010) propone superar la mirada que culpa a las personas analfabetas por su “déficit”, por haber desertado, dado que dichas posturas contribuyen a ocultar situaciones estructurales de injusticia, que poco tienen que ver con el nivel escolar alcanzado. Desde esta perspectiva, Rodríguez señala que no se logrará la educación de adultos sino en el marco de transformaciones “estructurales” y con la convergencia de otras políticas (8)

Cabe mencionar que el Programa “Ellas Hacen” adquiere sus particularidades en los distintos territorios donde se implementa, en este caso Claudia está terminando la escuela primaria, luego continuará con los estudios secundarios y ha realizado diferentes capacitaciones desde el Programa, sin embargo no han comenzado a conformar una cooperativa y trabajar desde allí.

Con respecto a los espacios de militancia comentó:

“Ahora sabemos dónde estamos paradas, que estamos en el frente de mujeres, y por qué militamos, por qué salimos a las marchas, por qué peleamos...antes (en un espacio de militancia anterior)hacía piquetes..., íbamos a cortar calles, nos agarrábamos a las trompadas con la policía, quemábamos gomas, íbamos presos, ahora no”.

Para ella militar es

“...que aprendas tus derechos, a quien votar, que no es como antes que sos una mujer que te tenes que quedar en tu casa como una esclava, ahora no. No sos ya una esclava, tenes que salir saber cuáles son tus derechos”

Es así que la realidad de las personas que forman parte de la EDJA es sumamente compleja y está atravesada por múltiples problemáticas pero que la convergencia de diferentes políticas sociales y espacios de participación permiten mejorar sus condiciones de vida. La escuela y la militancia son para Claudia lugares que educan y que le permiten socializar y tejer lazos con otras personas.

Reflexiones finales

La educación en general, pero fundamentalmente la EDJA no puede ser pensada sin un anclaje contextual, cultural, social e histórico- político. Porque los aprendizajes no son comportamientos estancos, son producto de un entrecruzamiento dialéctico entre lo que aprendemos en la escuela, la vida cotidiana y las demás instituciones por las que pasamos. Es importante entender a la EDJA desde el paradigma de la educación a lo largo de la vida y de esta manera poder aportar propuestas pedagógicas que tomen como punto de partida a los saberes sociales y cotidianos de los sujetos con los que trabajamos, pero fundamentalmente problematizando sus realidades.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

El recorrido por su infancia nos permitió reflexionar sobre la directa vinculación entre la pobreza y la trayectoria escolar; los niños y las niñas pobres tienen menores posibilidades de desarrollo en la escuela y esto no refiere a condiciones personales, sino fundamentalmente a condiciones estructurales económicas y políticas de desigualdad que no brindan a todos/as las mismas posibilidades de desarrollo, por ello la necesidad de la comprensión de la realidad de los sujetos que integran la EDJA. Por otra parte es destacable la importancia de entender a la alfabetización como algo más complejo que los aprendizajes rudimentarios de lectura y escritura, ser alfabetizado es utilizar la lengua escrita para participar en el mundo social y se aprende en diversos lugares, de diferentes maneras.

Para Claudia militar y volver a la escuela son espacios en los cuales aprende sobre sus derechos, sobre política y le permite “salir de su casa” a un encuentro con otros y otras.

Recorrer su relato nos permitió pensar en la importancia de comprender a los sujetos de la EDJA como sujetos políticos, como sujetos de derechos comprendiendo su realidad, su historia, que cobra vida en un contexto más amplio de desigualdades estructurales que es imposible transformar sin una convergencia de políticas por parte del Estado y de la sociedad civil.

Bibliografía

- Bustelo, C. y Míguez, M. (2015) Sobre la reconstrucción de experiencias de formación en contextos de encierro y el Plan Fines 2: un abordaje narrativo y (auto) biográfico desde los relatos de sí. IX Jornadas de Investigación en Educación. Políticas Transición y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación educativa. 7, 8 y 9 de octubre. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Hernández, F. (2010). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. I Jornadas de Historias de Vida en Educación Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación. Barcelona.
- Kallman, J. (2004) Saber lo que es la letra: vías de acceso a la cultura escrita para un grupo de mujeres de Mixquic. México: Siglo XXI.
- Llosa, S., Acin, A., Cragnolino, E. y 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. La educación como espacio público. Año II. N°2. 175-187.
- Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Disponible en: <https://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/07/4.-Perfil-de-cooperativistas-de-Ellas-Hacen-todo-el-pa--s.pdf>. Consultado 10/06/2016.
- Pascual, L. (2010) Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media. Serie Informes de Investigación N°1. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Pellegrini, L. y Núñez, C. (2015). La escuela y la militancia, dos espacios que educan. Mujeres, educación y participación política. I Encuentro Latinoamericano de Educación. V Encuentro de Docentes, Estudiantes y Graduados de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Salta. Argentina.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

La educación de jóvenes y adultos a lo largo de las últimas décadas: aportes de una comparación 1998/2011 para el Gran Buenos Aires

Autora: Graciela C. Riquelme⁵⁹ (CONICET- Programa Educación, Economía y Trabajo, IICE/UBA-FFyL)

Introducción

La preocupación desde los inicios de los años 1970 de la responsable de esta presentación fueron los problemas del a) bajo nivel educativo de la población, interpretado como el “analfabetismo potencial por desuso”; b) las diferencias provinciales y regionales, c) las diferencias sociales, d) la segmentación urbana y socio-económica que dificultaban el acceso y permanencia de la población en el sistema educativo, e) las diferencias de género y etarias y f) las consecuencias sobre la ventajas o desventajas para el progreso en la educación (efecto avance acumulativo).

Estas cuestiones centrales se han traducido en abordajes conceptuales, líneas de investigación específicas, diagnósticos cuanti-cualitativos que constituyen el acervo de la interpretación sobre la trayectoria y construcción del campo de la educación, la economía y el trabajo. Desde los inicios de los ´90 en el marco del PEET, desarrollamos un enfoque para caracterizar a los grupos de población y sus características personales según el acceso y los logros en la educación, formal, jaqueada por las medidas de política educativa que se tradujeron en dos ideas: los beneficiados y excluidos junto a los grupos en desventaja relativa en el mercado de trabajo.

Ambas ideas se desarrollan cercanas a las nociones de riesgo educativo y son totalmente críticas de las ideas de empleabilidad y educabilidad de la población, pues interpretan que las dificultades para ingresar al mercado de trabajo derivan de los problemas de generación de empleo y la escasez de puestos de trabajo, y no en las limitaciones de faltas de adaptación de la fuerza de trabajo a los requerimientos del mercado. Bien es cierto que existe vis a vis situaciones donde la orientación de la formación no coincide con las exigencias de las demandas productivas, pero en términos agregados hay y se han dado problemas estructurales en los mercados laborales no atribuibles a la escasez de recursos humanos.

Desde los años sesenta las interpretaciones sobre la escasez y abundancia de recursos humanos fueron motivos de discusión entre especialistas (Llach, Kritz vs Nun) y por otro se plantearon las ventajas relativas de los empleadores ante el crecimiento del nivel educativo de la población, que generaba una sobre oferta relativa de oferta de trabajadores ante un temprano techo de la demanda de empleo industrial, y surgió la noción de devaluación educativa (Tedesco).

⁵⁹ Investigadora Principal del CONICET. Directora del Programa Educación, Economía y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (CONICET-PEET-IICE-FFyL/UBA). Email: griquelm@filo.uba.ar

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Luego de la apertura económica en 1976, la retracción del desarrollo interno y el creciente desempleo agudizó la expulsión de la fuerza de trabajo que determinó la aparición del problema de desempleo y el impacto en la demanda de trabajadores con nivel secundario, técnico y hasta universitario. Sin duda el sistema educativo y las instituciones reconocieron directa o indirectamente estos problemas, lo que significó un aislamiento del aparato productivo, un encierro de la escuelas técnicas, que paulatinamente se tornaron endogámicas en la formación de sus graduados, orientándolos a la formación docente superior, y re-ubicándolos en las mismas escuelas técnicas, pues la demanda de operarios y técnicos no existía.

La década del *ochenta* que acompañó a la recuperación de la democracia, no significó grandes cambios en la demanda de recursos humanos, aunque si implicó transformaciones en la política educativa de gran expansión de la escuela secundaria y apertura del ingreso a las universidades, y por ende un notorio crecimiento de la matrícula de la educación en ese nivel. Sin embargo, la expansión cuantitativa no fue acompañada por mejoras en la atención en la organización de los contenidos, los docentes como en la infraestructura, que determinaron problemas en la apropiación de conocimientos, y la generación de las interpretaciones de vaciamiento de la formación y las hipótesis de pérdida de calidad.

Los *noventa* supusieron una agudización de la apertura y retracción de la demanda, acompañado por un proceso de concentración de la demanda, y modernización de los servicios por privatización de los mismos, y una más definida retracción del empleo industrial. Las tasas de desempleo aumentan y se argumenta sobre la educabilidad de los trabajadores, cuando la demanda era baja y altamente concentrada. Las discusiones acerca de la falta de adecuación y la necesidad de subsidiar la formación de capacitaciones operativas, fue una de las medidas de la política laboral, que implicó la instalación de alternativas de formación a través de las asignaciones por “demand driven” y la promoción de ofertas privadas de cursos cortos y operativos, que no implicaban cambios en la formación de los trabajadores, y sí subsidio para el empleo de jóvenes en puestos de baja calificación que requerían formaciones corto-placistas instrumentales. En paralelo se promocionó la desaparición de la considerada costosa educación técnica, ya que sus ofertas y perfiles de cursos no tenían demanda.

En ese contexto, hacia 1997 pudimos participar en diseños de instrumentos de medición de las condiciones de vida de la población tales como:

- los bloques de educación y capacitación laboral de la Encuesta de Desarrollo Social y Condiciones de Vida de 1997 y 2001 (EDS) y;
- luego, el módulo de Educación de la Encuesta Permanente de Hogares de mayo de 1998 (EPH98).

En ambos cuestionarios los supuestos de la educación y formación cuestionaban la política educativa vigente, ya que reivindicaba la educación formal de la población

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

joven y adulta y cuestionaba la promoción de la educación no formal que dispersaba los esfuerzos de los trabajadores en un “mercado de ilusiones de corto plazo”.

“Volver a estudiar” y la “recuperación educativa” de los jóvenes y adultos fueron postulados centrales, y por ello se defendió indagar sobre las intenciones de la población al respecto, que nos valió la resistencia de equipos técnicos que “miraban con desconfianza y hasta risiblemente” estos planteos.

Las preguntas se realizaron y con el correr de los años, luego del gobierno de la Alianza y la crisis 2001 y finalmente la recuperación de la Argentina con procesos de desarrollo endógeno, sustitutivo de importaciones, fueron el marco de la aparición de programas de “finalización del secundario”, o de “segunda oportunidad educativa” así como “volver a empezar” entre otros hasta los actuales programas FINES, Progresar orientados a los jóvenes y adultos.

Oportunidad de ArCaWall

La invitación y ofrecimiento del Dr. David W. Livingstone⁶⁰ por utilizar la encuesta WALL se constituyó en un desafío que nos permitió como PEET:

- (i) intercambiar y discutir el alcance de las concepciones de educación formal, no formal e informal;
- (ii) la evaluación del acceso de los jóvenes y adultos a un mayor nivel educativo;
- (iii) el alcance del volver a estudiar;
- (iv) el perfil de la participación en la educación no formal.

A continuación se reseñan dos trabajos⁶¹⁶² de investigación de la autora, que aprovechando los datos de aquella encuesta abordaba problemas centrales de la situación social y educativa hacia el final de una década crítica de la Argentina, signada por medidas neoliberales que provocaron alto desempleo, exclusión de la educación y aumento de la pobreza.

60 En 2007 se concreta la invitación de David W. Livingstone a Graciela C. Riquelme para desarrollar la adaptación de la Wall.

61 Riquelme, G. C. (2000) La educación formal y no formal de los trabajadores: diferenciales para el área metropolitana, regiones y por ingresos. Serie Estudios. MECOVI-Argentina. INDEC. BID. BM.CEPAL.Enero. En: <http://www.indec.mecon.ar/mecoviargentina/publicaciones.asp>

62 Riquelme, G. C. (2015) “La educación de jóvenes y adultos a lo largo de las últimas décadas: una comparación 1998/2011 para el Gran Buenos Aires”, en Riquelme, G.C. (editora y directora) (2015) Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina. CONICET - Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ciudad de Buenos Aires, Diciembre.. Riquelme, G. C. y Herger, N. (2015) La educación y formación para el trabajo en Argentina y Canadá: WALL-2004 – 2010/Canadá y ArCaWall -2011/Área Metropolitana de Buenos Aires, en Riquelme, G.C. (editora y directora) (2015) op. cit

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

1. La formación de los trabajadores: quien más educación tiene más educación no formal recibe

El módulo de educación de la Encuesta Permanente de Hogares buscó caracterizar el acceso de la población en su conjunto a todas las instancias no formales que brinda la sociedad bajo formas de educación no formal. Más allá de las limitaciones de esta medición, ha permitido evaluar el volumen de acceso a este tipo de acciones educativas, corroborar la medida en que se cumple el principio de avance acumulativo, distinguir a quiénes -por edad, sexo, educación- tienen ventajas para usar estos servicios, y porqué lo hacen, desde qué tipo de iniciativas.

En esta ponencia no se incluye el marco conceptual de la noción de educación no formal y los rasgos dominantes de las políticas y acciones de formación para el trabajo en el país, que pueden revisarse en el trabajo original⁶³. La información disponible permite caracterizar la asistencia –actual y en los últimos cinco años- a cursos de educación no formal por parte de la PEA urbana y en comparación con la población urbana total.

El análisis del apartado se centra en la verificación del avance acumulativo para el conjunto del país y por regiones y según grupos etarios.

1.1. Asistencia a la educación no formal

La información disponible del módulo especial de la Encuesta Permanente de Hogares permite evaluar el volumen de acceso de la población de 5 a 60 años a todo tipo cursos de educación no formal en la actualidad (1998, fecha en que se tomó la encuesta) y en los cinco años previos.

Se comprobó que “un 28,8% de esa población asiste o asistió a la educación no formal en los últimos cinco años, lo que marca que alrededor de un 72% de la población está excluida de este tipo de acciones, o quizás este enfrentada a acciones de tipo de las llamadas “informales” a través de los medios de comunicación masivos y todos los aprendizajes no explícitos que se logran en la vida cotidiana o en el propio trabajo. El comportamiento por sexo muestra una leve ventaja de las mujeres sobre los varones, incluso más notoria para el período anterior, es decir, los que asistieron; un 16,7% de mujeres asistió frente a un 13,9% de varones. (Documento RedFIE, Riquelme 1998).

En la investigación de fines de los 90 se comparaban las tasas de asistencia de la población total de 15 años y más con la PEA, resultando beneficiada por una mayor asistencia a la educación no formal de la PEA, aunque por muy poca diferencia positiva.

⁶³ Riquelme, 2015 op cit

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cuadro 1: Tasas de asistencia* a cursos de educación no formal. Área Metropolitana de Buenos Aires. 1998 y 2011.

a) Área Metropolitana de Buenos Aires 1998

	Tasa de asistencia a ENF
Población de 15 años y más	28,8
PEA 15 a 60 años	31,2

* Asistencia actual y pasada a cursos de educación no formal.

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Permanente de Hogares. Módulo Especial de Educación. Mayo de 1998. INDEC/RedFIE.

b) Área Metropolitana de Buenos Aires, 2011.

	Tasa de asistencia a ENF
Población de 18 años y más	36,9
PEA 18 a 64 años	46,0

(*) Asistencia actual, en los últimos 12 meses y en los últimos 5 años a cursos de educación no formal.

Fuente: Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea).

En la muestra de 2011, la participación o asistencia se incrementa, y aún más entre la población trabajadora. El análisis para grupos etáreos comprueba nuevamente el beneficio de los más jóvenes, con tasas que no difieren en los grupos más jóvenes – hasta 24 años- y los de 25 a 39 años.

Cuadro 2. Tasas de asistencia* a cursos de educación no formal según grupos de edad. Total aglomerados urbanos y Área Metropolitana de Buenos Aires, 1998 y Área Metropolitana de Buenos Aires 2011.

Grupos de edad	1998		2011
	PEA urbana total	Área Metropolitana de Buenos Aires	ArCaWall/Área Metropolitana de Buenos Aires
Total	30,3	31,2	46,0
Hasta 24 años (**)	33,2	34,3	54,0
25 a 39 años	34,8	35,8	48,5
40 a 49 años	27,3	28,2	42,2
50 a 64 años	20,4	21,7	38,7

(*) Tasa de asistencia: 1998: asistencia actual y en los últimos 5 años ; 2011: asistencia actual, en los últimos 12 meses y en los últimos 5 años a cursos de educación no formal.

(**) Hasta 24 años: incluye en 1998 a población de 15 a 24 años, en 2011 población de 18 a 24 años.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de: a) Encuesta Permanente de Hogares, Módulo sobre Educación, Mayo de 1998. INDEC/RedFIE y b) Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea).

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

1.2. La hipótesis del avance acumulativo

En investigaciones previas se ha podido comprobar el principio del avance acumulativo, tal como se destacó en el punto anterior (Gallart, 1989; Sirvent, 1992). En los análisis formulados sobre la base de la información disponible del módulo pudo ratificarse esta tendencia, más allá de la mejora en las cifras de atención (Documento RedFie, Riquelme, 1998).

Los que más educación tienen más educación demandan o “consumen”; así, en el caso del Gran Buenos Aires, y para la población de 5 a 60 años, las cifras muestran que la mayor proporción de participantes en la educación no formal son los universitarios y después aquellos con superior no universitario.

Cuadro 2a Tasas de asistencia* a cursos de educación no formal de la población de 5 a 60 años según nivel educativo alcanzado. Gran Buenos Aires. Mayo de 1998.

Nivel Educativo Alcanzado	Asistencia a ENF
	Pob. de 5 a 60 años
Total	17.8
Nunca Asistió	8.6
Primario	14.7
Secundario	29.8
Superior no Universitario	52.7
Superior Universitario	56.3

*Asistencia actual y pasada a cursos de educación no formal

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Permanente de Hogares. Módulo Especial de Educación. Mayo de 1998.

En el 2011, también a mayor edad hay mayores tasas de participación en la educación no formal.

Cuadro 2b Tasas de asistencia a cursos de educación no formal (actual y los últimos 12 meses) según máximo nivel educativo. Población de 18 años y más. Área Metropolitana de Buenos Aires. 2011. En porcentajes.

Nivel educativo alcanzado	18 años y más	18 años a 60 años
Total	20,6	23,9
Hasta primario incompleto	0,0	0,0
Primario completo	7,3	9,0
Secundario incompleto	9,8	9,1
Secundario completo	25,2	29,5
Superior incompleto	35,3	36,5
Superior completo	41,6	42,6

Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea).

Para el caso del Gran Buenos Aires en un estudio previo, se presentaron algunos resultados preliminares sobre educación no formal y participación económica

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

(Documento RedFIE, Riquelme, 1998). Los ocupados registran una mayor tasa de asistencia a la educación no formal que los desocupados, un 32,4% en total, de los actuales y los pasados, frente a un 24% de asistencia por parte de los desocupados. Ello habla también de un efecto inverso, por la corroboración del principio de avance acumulativo: en este caso quienes más atención educativa necesitarían, no reciben o no asisten a cursos de formación y capacitación laboral.

Cuadro 3a. Asistencia a cursos de educación no formal según condición de actividad. Población de 15 a 60 años. Gran Buenos Aires. Mayo de 1998. En porcentajes.

Condición de Asistencia	Población	Condición de actividad		
		Total	Ocupados	Desocupados
Total	100.0 7198977	100.0 4289668	100.0 700856	100.0 2208453
Asiste	10.6	10.4	9.5	11.3
Asistió últimos cinco años	18.3	22.0	14.5	12.2
Incompleto	4.0	4.2	3.8	3.7
Completo	13.5	17.2	10.0	7.4
No corresponde	0.8	0.5	0.7	1.2
Ns/Nc	0.0	0.1	0.0	0.0
No asistió	70.9	67.2	76.0	76.3
Ns/Nc	0.2	0.4	0.0	0.1

Fuente: Elaborado sobre la base de Documento RedFIE (1998) “Características educativas de la población del Gran Buenos Aires”, 1998. Elaborado por Riquelme, G. C.

Cuadro 3b. Asistencia a cursos de educación no formal según condición de actividad. Población de 15 a 60 años. Área Metropolitana de Buenos Aires. 2011. En porcentajes.

Asistencia a ENF	Total	Condición de actividad		
		Ocupado	Desocupado	Inactivo
Total	100,0 623	100,0 444	100,0 49	100,0 130
Asiste	15,4	17,3	12,2	10,0
Asistió en los últimos 12 meses	8,5	9,5	12,2	3,8
Asistió en los últimos 5 años	19,9	20,9	14,3	18,5
No asistió	56,2	52,3	61,2	67,7

Fuente: Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IIICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea).

La verificación de la hipótesis de avance acumulativo en la PEA resulta evidente en las cifras que constituyen el siguiente cuadro: la PEA urbana total del país registra una tasa promedio del 30,3%, superada en el caso de los grupos con superior no universitario y superior universitario donde más de la mitad (55,2% y 55,9% respectivamente) de esos grupos relativos asiste o asistía a cursos de educación no formal. Esas tasas no difieren según los estudios estuvieran o no completos. El comportamiento en el 2011, coincide con observaciones previas: es más baja la tasa de no asistencia en la educación no formal, y los ocupados son los mejor posicionados.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cuadro 4. Tasas de asistencia* a cursos de educación no formal según grupos de edad y nivel educativo. Área Metropolitana de Buenos Aires:

a) PEA de 15 a 60 años. Área Metropolitana de Buenos Aires. 1998. En porcentajes.

Máximo nivel educativo	Menos de 30 años	30 años y más
Total	36.4	28.3
Hasta primario completo	11.5	9.3
Secundario incompleto	23.6	21.5
Secundario completo	47.2	36.6
Superior	62.3	55.6

*Asistencia actual y pasada a cursos de educación no formal

Fuente: Elaboración propia en base a EPH. Modulo Especial de Educación. Mayo de 1998. INDEC/RedFIE.

b) PEA de 18 a 64 años. Área Metropolitana de Buenos Aires. 2011. En porcentajes.

Máximo nivel educativo	Menos de 30 años	30 años y más
Total	51,3	43,6
Hasta primario completo	17,6	14,1
Secundario incompleto	36,0	15,6
Secundario completo	66,7	53,4
Superior	65,2	69,0

(*) Asistencia actual, en los últimos 12 meses y en los últimos 5 años a cursos de educación no formal.

Fuente: Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea).

La asistencia es mayor entre los ocupados en 2011, pero el promedio de asistencia en los últimos años es semejante. Para los desocupados también es más alta la asistencia.

2. Los trabajadores en las actividades económicas: la educación formal y no formal

Este apartado tres se organiza a partir de la evaluación del perfil educativo de las ramas de actividad económica de la PEA para 1998 y las comparaciones con 2011. Luego, se evalúa la asistencia a la educación no formal de la PEA de los sectores económicos.

Finalmente, la información disponible permite recomponer un cuadro descriptivo sobre tipos de cursos de educación no formal cursados de acuerdo a la especialidad o grupos amplios de educación.

2.1. Acerca de la formación de los trabajadores de Argentina

Desde fines del siglo XIX y a lo largo del siglo XX la educación jugó diferentes papeles respecto del desarrollo económico y social de la Argentina. Lo cierto es que la relación educación y trabajo resulta compleja al considerar las demandas cambiantes del sistema de educación y formación provenientes del mundo de la producción y el trabajo en los diferentes períodos de estructuración económico productiva (Riquelme, 1996).

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

En los inicios de la industrialización, en los años '30, la transmisión de los saberes técnicos se realizaba por vía de los oficiales inmigrantes, en las propias empresas y por el trabajo directo (formación de aprendices); las calificaciones tenían un alto contenido de práctica manual, siendo los conocimientos de tipo operatorio, no brindándose formación teórica de base.

Hacia mediados de la década de 1944, ante la expansión de la sustitución de importaciones y el crecimiento de la industria, los requerimientos de formación de mano de obra dan lugar a la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación (CNAOP), y con ello, se institucionaliza el “aprendizaje”, consolidándose las acciones que por la práctica empresaria se desarrollaban con los viejos oficiales extranjeros.

Luego la Argentina asiste a un proceso de modernización creciente del aparato productivo, viabilizado por la atracción de capitales extranjeros, la incorporación de nuevas tecnologías, la reducción paulatina de mano de obra de escasa calificación y un sucesivo aumento de la productividad. Las consecuencias sobre los recursos humanos llevaron a demandar más técnicos e ingenieros. Así, en los '60, se decide la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica –CONET- (sobre la base de la CNAOP), institución que se orientó hacia la revisión y modernización de los planes de enseñanza técnica, definiendo el perfil de la carrera de los técnicos industriales.

EL CONET durante este período amplió progresivamente su oferta de atención con el predominio de la educación técnica por sobre la formación profesional y una vinculación relativamente estrecha con las grandes empresas del aparato industrial de los '60.

Hacia la década del '70 se produce el agotamiento de la demanda de empleo; la saturación del aparato industrial, el incremento del sector terciario junto a las políticas de pleno empleo y el incremento del cuentapropismo determinan un período de estancamiento de la demanda de técnicos y profesionales; es por ello que el CONET inicia una retracción notoria al impacto y a la calidad de sus resultados.

Luego de 1976, la dictadura impone la apertura económica y el modelo monetarista, que desde ahí a fin de siglo, determinan las situaciones críticas para el mercado de trabajo, con un incremento sucesivo del desempleo y subempleo a la vez que un proceso regresivo en los ingresos medios.

A partir de 1983, ya con el gobierno constitucional, se formulan evaluaciones críticas a la enseñanza técnica, por el enciclopedismo técnico, la falta de adecuación y globalidad del conocimiento, la burocratización de la gestión, la segmentación de las instituciones y el aislamiento respecto de la industria y del desarrollo económico.

La formación profesional se concreta desde los '60 en cursos dictados por el CONET y, también, a cargo de sindicatos y/o empresas, pero con un bajísimo peso relativo en la formación de mano de obra. Este campo de educación no formal fue siempre considerado importante para los diferentes estratos tecnológicos del aparato

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

productivo. Ya Tedesco señalaba que, en los ´60 las salidas educativas se reducían a actuar en dos extremos: “por un lado, el de la formación básica general en el ciclo primario”, que permitía el desarrollo de las habilidades y destrezas manuales y principios científicos-técnicos básicos para el desempeño laboral como para la continuación de los estudios y; “por otro lado, las actividades de capacitación, reciclaje y educación permanente, que hoy se realizan en forma parcial, deben ser reconsideradas en forma sistemática en un fluido proceso de interacciones entre los sistemas educativo y productivo” (Tedesco; 1977).

Un relevamiento de carácter piloto⁶⁴ sobre la educación no formal para el mundo del trabajo realizada a partir de datos de empresas, sindicatos e instituciones de formación, permitió sugerir la importancia que tenían diversas instituciones en la preparación de recursos humanos y que no siempre eran percibidas y registradas sus actividades como parte de la oferta global de la sociedad⁶⁵. A continuación se indican los porcentajes de las instituciones que realizaban actividades de educación no formal entre las 1.195 que respondieron a la encuesta, clasificadas según tipo de entidad (Riquelme, 1997).

Cuadro 5

Actividades de Educación No Formal realizadas por tipo de entidades (N: 1.195)

Entidad	Realizan actividades de Educación No Formal		
	Si	No	Total
Empresas	130	635	765
Sindicatos	99	92	191
Instituciones	186	53	239
Total	415	780	1.195

Fuente: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Dirección de Recursos Humanos y Empleo. Datos Inéditos.

Un antecedente clave es el estudio realizado por Gallart (Gallart, 1989) trabajó con datos de los registros continuos de la “educación parasistématica” y del formulario vigente en 1985 de la Encuesta Permanente de Hogares. La autora evalúa que casi un 20% de la población adulta del área metropolitana tomaba cursos de educación no formal, de los cuales el 60% eran mujeres. “En la población económicamente activa el porcentaje es más alto: aproximadamente 25% ha tomado cursos de educación no formal” (Gallart, 1989). Este documento también permite señalar que “la población más educada tiene mayores probabilidades de tomar cursos de educación no formal” (Gallart, 1989). En este capítulo, más adelante se comprueba el incremento de dicha tasa de asistencia.

64 Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Dirección de Recursos Humanos y Empleo. Registro Nacional de Educación No Formal en la perspectiva del trabajo 1985.

65 En el relevamiento de carácter piloto que se realizó en 1986 se remitieron 3.393 formularios a empresas, sindicatos e institutos de Capital y Gran Buenos Aires, recibiéndose 1.195 respuestas.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cuadro 6 Personas adultas que realizaron cursos de educación no formal según nivel educativo y sexo. Gran Buenos Aires. 1985. En porcentajes.

Nivel educativo alcanzado	No Hizo	Hizo Cursos	
		Varones	Mujeres
Primario Incompleto	93,3	2,0	4,7
Primario Completo	63,7	14,6	21,7
Secundario Incompleto	54,4	20,3	25,3
Secundario Completo	31,8	29,3	38,9
Superior Incompleto	36,9	32,1	31,0
Superior completo	16,3	39,9	46,8

Fuente: EPH Mayo de 1985 en Gallart, M. A. (1989) “La diversificación del campo educativo”. IIPE. París.

Esta última evidencia, junto a otras referidas al acceso a la educación no formal según ramas de actividad económica o a los tipos de cursos realizados por las distintas poblaciones, han permitido caracterizar aspectos críticos en el campo de la educación no formal: este parece agudizar la diferenciación y segmentación del sistema educativo. Este fenómeno se ha caracterizado con el concepto de principio de avance acumulativo, según el cual “quien más educación tiene, más educación demanda y se apropiá” (Sirvent, 1992)

La década del ´90, es el escenario de importantes transformaciones socio-económicas y educativas derivadas tanto de las políticas económicas y laborales de corte neoliberal, como de las políticas educativas y la implementación acelerada de la Ley Federal de Educación.

En los últimos años el mundo de la formación para el trabajo ha sufrido una fuerte expansión y diferenciación a través de la multiplicación de instituciones y cursos. Las orientaciones de la política estatal hacia la generación de “cuasi-mercados activos de educación y formación”, postula la elevación de la calidad por vía de la competencia interinstitucional, la atención de ofertas puntuales con demandas puntuales y una gran dispersión de emprendimientos. Por ello la caracterización de la educación no formal para el trabajo resulta un terreno difícil y complejo.

Diversas medidas de política educativa y sociolaboral han incidido en la reciente expansión, diversificación y fragmentación de toda la educación no formal y, fundamentalmente, de aquella dirigida a la formación profesional y/o la capacitación. Entre tales medidas corresponde citar:

- la separación de funciones entre los sectores de educación y trabajo;
- los nuevos mecanismos de inducción de instituciones por vía de concursos públicos para acceder al financiamiento de acciones educativas y/o de formación para el trabajo;
- el surgimiento de numerosos programas sectoriales de apoyo a organizaciones de base u ONG´s;
- los estímulos a emprendimientos culturales;
- la diversificación derivada de la transferencia de los servicios a las provincias;

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- la constitución de nuevas instituciones de capacitación vinculadas o inducidas por los mecanismos y programas antes citados.

Así, el Proyecto Joven, el Proyecto Microempresas u otros componentes del Programa de Apoyo a la Reconversión Productiva, la Red de Capacitación Docente, etc. han promovido el surgimiento de “cuasi-mercados de capacitación de corto plazo” a través del estímulo a la creación de instituciones ad-hoc para atender diferentes necesidades u objetivos, concentrando recursos con escaso peso distributivo. Las estrategias del tipo “demand-driven” no orienta sobre temáticas ni necesidades, pues tiene “confianza” (y ciega) en que las demandas del mercado “harán surgir” o “plantear” los cursos necesarios para los puestos requeridos. Las evaluaciones ex-post de estas acciones están mostrando el altísimo costo y el mínimo efecto distributivo (Golbert y Giacometti; 1998; Riquelme; 1998).

El paquete de reformas que se propiciaron puso el énfasis en el nivel de educación básica, interpretada como primaria, excluyendo tanto a la educación técnica como a la formación profesional, por lo que no debe extrañar su desaparición formal de la estructura de la Ley Federal de Educación. Más aún, la formación de trabajadores calificados fue dejada principalmente en manos del sector privado.

La educación de adultos también es relegada de la estructura básica del sistema educativo y definida como un régimen especial de educación. En cuanto a sus objetivos es evidente la orientación de la “formación del productor” más que del ciudadano; a la par que no queda claro el tipo de instituciones y/o programas que encargados de su implementación.

En este contexto crítico de la calidad de la educación formal y de los fracasos de los emprendimientos de formación más allá de la escuela, el énfasis de la política educativa reciente, ha sido la transformación de la estructura, niveles y ciclos, a la vez que, la puesta en marcha de incentivos para cuasi-nuevos actores de la educación: nuevas instituciones pugnando por recursos para ofrecer capacitación y formación para la población trabajadora, sean estos docentes o trabajadores de la producción. Muestra de ello es la oferta en los periódicos y medios de comunicación que ha crecido en los últimos años (Riquelme; 1998).

La contracara son los fenómenos de exclusión social y educativa y los innumerables proyectos focalizados de formación y capacitación laboral, que están lejos de resolver la situación de riesgo educativo de esta población.

2.2. Heterogeneidad económica productiva y educación de los trabajadores

El análisis de la absorción de población por parte de las diferentes actividades económicas evidencia el tradicional comportamiento de actividades vegetativas con menor perfil tecnológico y, por lo tanto, menor nivel educativo relativo en su población ocupada. A lo largo de los últimos cincuenta años, los sucesivos cambios operados en la

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

producción y en los procesos de trabajo coincidieron con variaciones en el perfil educativo de la mano de obra ocupada.

Ya J.C. Tedesco señalaba que la creciente heterogeneidad industrial de los ´60 y ´70 se dio en un contexto de sostenido estancamiento de la capacidad de la industria de generar empleo. (...) “Por estos motivos puede sostenerse que sobre el mejoramiento del nivel educativo de la mano de obra industrial actuaban simultáneamente la demanda de personal calificado, derivada del incremento tecnológico, el crecimiento de la educación en la población en su conjunto y el descenso de la participación obrera entre el personal empleado por la industria.” (Tedesco, 1977).

En esos años “la industria estaba progresivamente dejando de ser una opción ocupacional para los sectores educacionalmente rezagados. El mejoramiento del nivel educativo de la mano de obra industrial no se distribuye homogéneamente en el conjunto del sector sino que, por el contrario, adquiere diferencias significativas según las distintas ramas de la industria.” (Tedesco, 1977).

En un reciente estudio previo se analizó el perfil educativo de la población ocupada en las actividades económicas, correspondiente al Área Metropolitana para dos fechas distantes a los efectos de evaluar los cambios operados en el tiempo (Riquelme y Razquin; 1998).

La categorización del perfil educativo de los trabajadores ocupados permitió recomponer un estrato, uno alto, uno medio, y otro bajo y se analizaron las diferencias en más una década (1986-1997) y los desplazamientos positivos y negativos de los ocupados sectoriales. Pudo verificarse que:

- una mejora relativa del perfil educativo en las ramas industriales del ramo alimenticio y textil en gran medida determinado por los cambios tecnológicos;
- las restantes ramas mantienen un nivel medio de educación para sus trabajadores, pero con mejora o elevación del grupo con secundario incompleto y completo;
- las actividades de mayor nivel educativo mantienen la absorción de los trabajadores con educación superior completa, pero también registrando incremento relativo de este tramo, que pase a representar entre el 25% y el 50% cuando en 1986 absorbían hasta un 40%;
- los trabajadores de la actividad primaria se concentran en un bajo nivel educativo, frente a la situación polarizada de 1986;
- cabe destacar la mejora del nivel educativo de la administración pública también originada en la reforma del Estado, que supuso cambios tecnológicos en los modelos de gestión.

A partir de la interpretación de la información sobre los cambios operados en el nivel educativo de los trabajadores en la economía⁶⁶ es posible señalar algunos de “los rasgos prevalecientes según sectores económicos en estos últimos veinte años:

⁶⁶ Se recomienda consultar el trabajo original Riquelme, 2015, op. cit.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- las Actividades Extractivas tienen la mayor proporción de trabajadores de bajo nivel educativo a lo largo de todos los años analizados, con excepción de una franja de trabajadores de nivel medio seguramente derivada de la cadena de valor de la Industria Alimentaria;
- la Industria Manufacturera es pareja en el nivel medio de su fuerza de trabajo, aunque, como podremos comprobar luego, tiene actividades vegetativas como las Textiles y Curtidores que requieren muy baja educación;
- la Construcción se caracteriza por absorber fuerza de trabajo de menor nivel aunque hacia 2009 se inicia la incorporación de una franja de ocupados de nivel educativo medio, sin duda asociada a innovaciones técnicas dentro de la actividad;
- las actividades relacionadas con los Servicios – sean financieros y empresariales o ligados a la enseñanza y la salud- se mantienen como los sectores que demandan trabajadores con mayor nivel educativo;
- la Administración Pública es un demandante preferencial de fuerza de trabajo de nivel medio” (Riquelme y Langer; 2014).

2.3. Asistencia de los trabajadores a la educación no formal

En el estudio previo (Gallart, 1989) sobre el Gran Buenos Aires de 1985, se destacaba la existencia de “una fuerte relación entre los logros en la educación formal y la propensión a tomar cursos, tanto en la población adulta total como para la población ocupada. La población más educada tiene más probabilidades de tomar cursos de educación no formal. Para la población total, 43,6% de los graduados de la educación superior ha tomado cursos de educación no formal, comparado como el 3,6% de la población que sólo alcanzó en nivel primario incompleto. Esta descripción de los datos muestra claramente que la educación no formal es complementaria de y no substituto para la educación formal, y que la población que ha completado diferentes círculos de educación formal tiene más alta propensión a tomar cursos de educación no formal, que la población que ha abandonado el sistema educativo” (Gallart, 1998). En el Área Metropolitana la asistencia a cursos de formación y capacitación laboral según ramas de actividad económica alcanzaba a un 25,2% de la población ocupada en 1985.

En 1998 esa tasa ascendió al 31,2% lo cual indica un incremento de la participación, pero no tan grande si se piensa en que la expansión y diversificación de la oferta de educación no formal ha sido muy grande. Ello comprobaría que no son tan pertinentes ni incidieron los costosos programas de formación para el empleo así como los programas joven orientados para poblaciones específicas.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cuadro 7. Tasas de asistencia a cursos de educación no formal según condición de actividad. Área Metropolitana de Buenos Aires. Mayo 1998 y 2011. En porcentajes.

Población económicamente activa de 15 a 60 años 1998

	Población Económicamente Activa 15 a 60 años		
	Total	Ocupado	Desocupado
Asiste/ió	31,2 (1.559.229)	32,4 (1.391.118)	24,0 (168.111)
Total	100,0 (4.990.524)	100,0 (4.289.668)	100,0 (700.856)

(*) Asistencia actual y en los últimos 5 años a cursos de educación no formal.

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta Permanente de Hogares. Módulo Especial de Educación. Mayo de 1998. INDEC/RedFIE.

Población económicamente activa de 18 a 60 años. 2011.

Asistencia a ENF	PEA Total	Ocupado	Desocupado
Total	100,0 493	100,0 444	100,0 49
Asiste/Asistió	46,9 231	47,7 212	38,8 19

(*) Asistencia actual, en los últimos 12 meses y en los últimos 5 años a cursos de educación no formal.

Fuente: Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea).

Hacia 2011 según los datos de ArCaWall hay un decidido aumento de la tasa de asistencia, que llega a casi la mitad de la población 46,9% en la EPH total y un 47% entre los ocupados. Los desocupados pasan de un 24,0% de tasas de asistencia a la ENF a un 39,8%.

El comportamiento comparado por ramas de actividad, es posible realizarlo contrastando datos del Gran Buenos Aires en 1985 con los de PEA urbana del país por ramas, que más allá de las diferencias permite entrever si hay un incremento en las tasas sectoriales.

Cuadro 8. Tasas de asistencia a cursos de educación no formal según ramas de actividad (en porcentajes): GBA en 1985, GBA en 1998 para la PEA urbana total y Área Metropolitana de Buenos Aires en 2011 para la PEA 18 a 64 años.

Ramas de actividad	GBA, 1985*	GBA, PEA urbana total, 1998**	AMBA, PEA 18 a 64 años, 2011***
Industria	18,9	25,4	31,3
Construcción	10,9	10,4	21,7
Comercio, restaurantes y hoteles	19,7	24,6	41,1
Servicios modernos		36,8	55,4
Transporte, almacenaje y comunicaciones	23,7		
Finanzas, seguros y administración publica	42,3		54,5
Servicios sociales personales y comunitarios	40,5	35,8	52,6
Otras	45,1	-	-

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Sin especificar	33,4	25,8	55,6
Total	25,2	30,3	46,0

Fuente: * EPH Mayo de 1985 en Gallart, M. A. (1989) “La diversificación del campo educativo”. IIPE. París.

**Elaboración propia en base a Encuesta Permanente de Hogares. Módulo Especial de Educación. Mayo de 1998. INDEC/RedFIE.

***Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IIICE-FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea).

Si bien no es posible afirmar una tendencia pues corresponde a unidades de análisis diferentes, el comportamiento es semejante en ambas fechas. Respecto a 1985, la población que trabajaba en el sector secundario, industria y construcción, tenían una participación relativamente baja en la educación no formal. Los trabajadores del sector terciario tenían una participación mayor que aquellos del sector secundario. La tasa más baja entre las otras ramas del sector terciario corresponde a las actividades comerciales (comercio, restaurantes y hoteles) donde una quinta parte de los trabajadores son atendidos por la educación no formal. La rama de transportes, almacenamiento y comunicación tienen alrededor del 25% de sus trabajadores realizando cursos de educación no formal (Gallart, 1989).

Las dos ramas que tienen mayor participación en la educación no formal son las finanzas, seguros y administración pública (42.3%) y los servicios sociales, personales y comunitarios, incluyendo a los servicios públicos y la educación (40,5%) (Gallart, 1989).

El comportamiento de la asistencia a la ENF de acuerdo al sector de actividades en 2011 según la encuesta de educación y trabajo durante toda la vida, muestra dos rasgos: una tendencia semejante entre ramas y un incremento en la tasa como ya fue advertido.

Un tema interesante es confirmar el principio de avance acumulativo en las ramas de actividad, evaluando si el mayor nivel educativo de las actividades económicas coincide con una también mayor asistencia a la educación no formal.

Cuadro 9. Tasa de asistencia* a cursos de educación no formal según nivel educativo. PEA Urbana Total. Mayo de 1998. En porcentajes.

Ramas de actividad	PEA Urbana Total				
	PEA	Hasta	Secundario		Superior
			Total	Primario	
Total	30.3	10.2	23.1	38.0	55.7
1. Industria	25.4	11.8	19.7	35.7	51.2
2. Servicios modernos	36.8	9.9	22.0	39.5	58.0
3. Construcción	10.4	5.0	13.9	21.6	42.3
4. Comercio	24.6	9.5	19.4	31.5	44.9
5. Servicios sociales	51.4	16.5	35.9	53.2	63.4
6. Servicios Personales	19.5	10.7	25.5	31.9	36.1
7. Administración pública y defensa	42.2	13.5	37.0	48.5	58.0
8. Actividades primarias	23.3	8.5	30.6	25.3	46.7

*Asistencia actual y pasada a cursos de educación no formal

Las cifras en letra itálica señalan celdas con menos de 80 casos muestrales.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Fuente: Elaboración propia en base a EPH. Módulo Especial de Educación. Mayo de 1998. INDEC/RedFIE.

La hipótesis resulta comprobada. La PEA de las actividades ligadas a la educación y salud con educación superior –incompleta y completa– tiene las más altas tasas relativas, así como lo trabajadores de la administración pública y defensa.

También son llamativas las tasas de asistencia a educación no formal de trabajadores con educación secundaria completa del sector de los servicios sociales y de la administración pública y defensa. Allí los programas de formación de recursos humanos para el personal empleado, y para su promoción deben tener un gran peso.

2.4. Tipo de cursos de educación no formal

En 1985, en el Gran Buenos Aires los cursos de administración, comercio y habilidades informáticas atraían a la mayoría – casi la mitad- de los participantes de la educación no formal empleados en las ramas del comercio, restaurantes y hoteles, y a la mayoría de quienes trabajan en la finanzas, seguros y administración pública (Gallart, 1989). Los cursos de entrenamiento para maestros y graduados universitarios convocaban mayor proporción de trabajadores de los servicios sociales, personales y comunitarios (21,3%), que de otras ramas; seguidos por los trabajadores de finanzas, seguros y administración públicas (9,4%). El servicio doméstico realizaba en su mayoría cursos relacionados con profesiones femeninas (41,7%). También era importante la participación en estos cursos de trabajadores sector industrial (17,5%). Por su parte, en el sector de la construcción y del transporte y comunicación, los trabajadores preferían cursos de oficios.

La asistencia actual y pasada a cursos de educación no formal fue organizada de acuerdo a los campos científicos de origen de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE, UNESCO; 1997). Se listan a continuación los cursos comprendidos en los grupos y sectores que tienen mayor peso en la PEA para 1998 y según la encuesta ArCaWall en 2011.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cuadro 10 Cursos de educación no formal de mayor presencia en la PEA. PEA Urbana Total: Mayo de 1998 y Muestra ArCaWall/Área Metropolitana de Buenos Aires 2011.

Grupos CINE*	Tipo de cursos	Peso relativo	
		1998**	2011***
1.	Educación y ciencias de la educación Comprende mayoritariamente los cursos de capacitación y formación docente, tales como, capacitación directiva, contenidos y cambios curriculares (CBC), formación didáctica; etc.	4,8%	5,1%
2.1.	Artes Se destacan los cursos de dibujo, pintura, escultura, cerámica, contenidos en la categoría Bellas Artes; y también los cursos de danza, teatro, folklore y canto (artes del espectáculo) y de cine, publicidad, fotografía y demás artes gráficas.	6,7%	13,6%
2.2.	Humanidades Es muy importante la asistencia de la PEA a cursos de idiomas extranjeros (10,3%), fundamentalmente inglés y francés; los cursos de contenido religioso así como los de temáticas históricas y filosofía, atraen un grupo muy reducido de población.	12%	15,3%
3.4.	Enseñanza comercial y administración Incluye cursos de comercio, comercialización, ventas, gestión financiera, administración bancaria, seguros, contabilidad, gestión y formación de secretarías. La asistencia de la PEA a estos cursos es bastante pareja, destacándose los de gestión (organización y administración de empresas, administración de personal, capacitación directiva, organización y administración de microemprendimientos), los de comercialización (marketing, comercio exterior, técnicas de ventas) y, en tercer lugar, el secretariado (secretariado ejecutivo, dactilografía, mecanografía, redacción administrativa y comercial).	8,9%	9,4%
4.8.	Informática Incluye cursos con distinto nivel de complejidad, desde el manejo de programas utilitarios de tipo estándar (procesador de textos, planillas de cálculo), hasta el nivel de la concepción y programación informática (programador de sistema de bases de datos, animación computada, realidad virtual), pasando por el procesamiento de datos (manejo de bases de datos, operador de pc) y el manejo de redes y sistemas operativos. Es al nivel de los cursos sobre utilitarios y de procesamiento de datos, donde se concentra la asistencia de la PEA a este tipo de cursos.	29,3%	10,2%
5.2.	Ingeniería y profesiones afines Se trata de cursos de tipo técnico, tales como electricidad, electrónica, mecánica, mantenimiento de vehículos, también se incluyen cursos con mayor nivel de complejidad ligados a las ingenierías. La PEA se distribuye en forma pareja entre ellos, sin embargo, es mayor la asistencia a cursos en mecánica, fundamentalmente del automotor, y electricidad, del tipo domiciliaria.	6,6%	14,9%
6.2.	Agricultura, silvicultura y pesca	0,6%	0,4%
7.2.	Medicina Este rubro se refiere a cursos de especialidades médicas (cardiología, fonoaudiología, medicina interna, anatomía, fisiología; etc.), servicios médicos (nutrición, farmacia, rehabilitación, prótesis, kinesiología), enfermería y servicios dentales (auxiliar de odontología, técnico de laboratorio dental, odontología). La mayor concentración en las especialidades médicas y luego en los cursos para enfermeros.	5,8%	7,2%
8.1.	Servicios personales Incluye actividades deportivas y recreativas (educación física, gimnasia, yoga, fútbol) mayoritarias entre las demás este grupo; cursos relacionados a la estética personal, como, peluquería maquillaje, depilación, manicura; y cursos del sector comercial de hoteles y restaurantes (fundamentalmente cocina) y viajes y turismo.	9,2.%	9,4%

* Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE). UNESCO. 1997

Fuente:

**Elaboración propia en base a EPH. Módulo Especial de Educación. Mayo de 1998.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

***Elaboración propia sobre la base de a) Encuesta ArCaWall “Trabajo y Educación a lo largo de la Vida” (2011), CONICET- PEET-IICE- FFyL/UBA y Proyecto “Educación media y formación para el trabajo para jóvenes” (Convenio n° DCI-ALA/2007/188991), Ministerio de Educación de la República Argentina (con fondos del donación de la Unión Europea).

Mientras la PEA urbana participaba en 1998 mayoritariamente en cursos de informática, en el 2011 se diversifica y es significativa la mayor participación en cursos de ingeniería, industria y construcción, sin duda acordes con las tendencias del empleo en el aparato productivo, y además coincide con las características de la muestra con una mayor representación en la construcción.

Los cursos de humanidades comprenden, fundamentalmente, aquellos referidos al aprendizaje de un idioma, que ocupan el segundo lugar en las preferencias de la población activa, y siguen siendo proporcionalmente más demandados.

Los cursos relacionados con los servicios personales, tales como actividades deportivas y recreativas, cursos de peluquería y tratamientos de belleza y viajes y hotelería, concentran a casi un 10% de la PEA urbana en ambas fechas. Luego, los cursos de carácter administrativo y comercial, que corresponden a: marketing, comercio exterior, ventas, gestoría y administración bancaria, atraen al 8,9%. Y en el 2011 es en este tramo donde aparece el acceso a cursos de informática, que baja en más de la mitad en peso relativo en el conjunto. También se observa un tramo de asistencia a cursos relacionados con la medicina en todos sus niveles, que aumenta porcentualmente hacia el 2011.

Bibliografía

- UNESCO. (1997) Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE). Washington.
- Gallart, M. A. (1989), *The diversification of the educational field in Argentina*. IIPE Research Report n° 73. International Institute for Educational Planning. París.
- Golbert, L y Giacometti, C. (1998), “Programas de empleo e ingresos en Argentina”, en Troyano, A. A., Golbert, L, Giacometti, C. et. al.: *Programas de empleo e ingresos en América Latina y el Caribe*. BID/ OIT.
- Nun, J. (1969c). Superpoblación relativa, ejército industrial de reserva y masa marginal. *Revista Latinoamericana de Sociología*, 2, 178-236.
- Red Federal de Información Educativa (1999), *Situación educativa: diferenciación económica y regional*. Documento RedFIE. Elaborado por Graciela C. Riquelme. RedFIE. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- Red Federal de Información Educativa (1998), *Características educativas de la población del Gran Buenos Aires 1998: acceso y permanencia en la educación formal, acceso a la educación no formal, grupos con problemas y excluidos del sistema*. Documento RedFIE. Elaborado por Graciela C. Riquelme. RedFIE. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- Riquelme, G. C. (1982) “Efectos ocupacionales de los proyectos de inversión: Metodología y aplicación al caso de la promoción industrial en la República Argentina”. *Proyecto PNUD/OIT ARG/77/004 y ARG/81/008* Noviembre 1982.
- Riquelme, G. C. (1978) *Situación Social*. Serie Estudios de la Población Argentina N° 2. Volumen IV FNUAP (Fondo de Naciones Unidas para Actividades de Población) y FUDAL: (Fundación para el Desarrollo de América Latina. Análisis Poblacional de la Argentina). Buenos Aires.
- Riquelme, G. C. y Equipo (1998), *La oferta de formación para el trabajo: mercado de ilusiones de corto plazo*. CONICET/UBACyT/IICE. 1998. Mimeo.
- Riquelme, G.C., Herger, N. y Magariños, E. (1998) *Educación y formación para el trabajo en el Gran Buenos Aires: mercado de ilusiones de corto plazo*. IV Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. 4 a 6 de

Jornadas

"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Noviembre de 1998. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo. Buenos Aires. (en prensa).

- Riquelme, G.C., Razquin, P. (1998), *Mercado de trabajo y educación: el papel de la educación en el acceso al empleo*. IV Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. 4 a 6 de Noviembre de 1998. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo. Buenos Aires. (en prensa).
- Riquelme, G. C. (2015) "La educación de jóvenes y adultos a lo largo de las últimas décadas: una comparación 1998/2011 para el Gran Buenos Aires", en Riquelme, G.C. (editora y directora) (2015) *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina*. CONICET - Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ciudad de Buenos Aires, Diciembre.
- Riquelme, G. C. y Herger, N. (2015) "La educación y formación para el trabajo en Argentina y Canadá: WALL-2004 – 2010/Canadá y ArCaWall -2011/Área Metropolitana de Buenos Aires", en Riquelme, G.C. (editora y directora) (2015) *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina*. CONICET - Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ciudad de Buenos Aires, Diciembre.
- Riquelme, G. C. (2000) *La educación formal y no formal de los trabajadores: diferenciales para el área metropolitana, regiones y por ingresos. Serie Estudios. MECOVI-Argentina. INDEC. BID. BM.CEPAL*. Enero. En:<http://www.indec.mecon.ar/mecoviargentina/publicaciones.asp>
- Riquelme, G. C. (1997), *Estudio para la educación técnica y la formación profesional en América Latina. El caso de la Argentina*. Documento de Trabajo n° 15 del Instituto de Investigaciones en Elaborado para la UNESCO-OREALC Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- Riquelme, G. C. (1997), *Mujer y educación en Argentina* Documento de trabajo N° 17. Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Riquelme, G. C. (1996), *Crecimiento, competitividad y exclusión en América Latina: la construcción de alternativas desde la educación y la formación para el trabajo*. OEA. Washington. (En prensa).
- Sirvent, M. T. (1992), "Políticas de ajuste y educación permanente. ¿Quiénes demandan más educación? El caso de Argentina"; en IICE: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IICE). Año 1, N° 1. Universidad de Buenos Aires. Buenos. Aires.
- Tedesco, J. C. (1977), *Educación e industrialización en Argentina*. Proyecto DEALC-UNESCO-CEPAL-PNUD. Buenos Aires.
- Wiñar, D. (1988) *La formación profesional en Argentina*. CINTERFOR. OIT. Montevideo.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Educación de adultos a lo largo de la vida. La búsqueda de una segunda chance educativa: el abordaje metodológico verificativo de las biografías educativas

Autoras: Sirvent, María Teresa, Stein, Alejandra (Universidad de Buenos Aires – CONICET)

Contacto: m_sirvent@yahoo.com, alejandrastein@yahoo.com.ar

1. Introducción

El título del proyecto UBACyT expresa la focalización del objeto de estudio y su enmarcamiento conceptual: *Estructura de Poder, Participación Social, Cultura Popular y Educación Permanente: los procesos que condicionan la construcción de la demanda por educación permanente en jóvenes y adultos de sectores populares. Estudio de caso en Mataderos y Lugano (Ciudad de Buenos Aires)*⁶⁷ (Directora: Dra. Sirvent; Co-directora: Dra. Llosa).

Asumimos que la investigación científica de lo social supone un proceso de construcción a través del cual un “objeto real” deviene “objeto científico”. Son las operaciones del pensar reflexivo que la ciencia pone en juego cuando se investiga, las que posibilitan la construcción del conocimiento científico del objeto. Es en este sentido que el investigador “construye el objeto científico” desde una perspectiva epistemológica y teórica; le “da forma”, lo va “esculpiendo”, a la manera de una escultura artística (Sirvent y Rigal, 2015). En nuestro caso, la complejidad teórica y metodológica del objeto en estudio, ha conducido al despliegue en torno a cinco ejes o columnas vertebrales que abordan los diferentes aspectos y procesos que componen el objeto-problema, a saber: el estudio de: la demanda potencial; el desfasaje entre demanda potencial y efectiva; la conversión de la demanda potencial en efectiva; la conversión de la demanda potencial en demanda social; las características del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cada uno de estos ejes y líneas de trabajo es parte de la creación de la trama conceptual elaborada en esta investigación y aporta una perspectiva complementaria en el proceso de construcción del objeto científico, así como de validación de los resultados. En esta ponencia se presenta específicamente el subproyecto que aborda el eje referido a la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva.⁶⁸

⁶⁷ El Proyecto forma parte del Programa “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela” iniciado en 1985 y prioriza los principios y objetivos de una educación popular de jóvenes y adultos de los sectores populares. Comprende acciones de investigación, transferencia, extensión y docencia.

⁶⁸ Sirvent, M. T.; Llosa, S. y Lomagno, C. Poder, participación social, educación permanente y educación popular: aspectos metodológicos y sustantivos del estudio de la red de condiciones que facilitan u obstaculizan la construcción de demandas educativas de los individuos y grupos sociales a lo largo de la vida. Publicada en actas del I Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales I Post Congreso ICQI (International Congress of Qualitative Inquiry) Córdoba Argentina, Octubre de 2014.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

La trama conceptual elaborada en la investigación propone, por un lado, una triple conceptualización de la **demandas educativas: potencial, efectiva y social**⁶⁹ y por otro, concebir la demanda como un proceso de construcción individual y social, referido a la conversión de la demanda potencial en efectiva y social.

El estudio del proceso de construcción de las demandas educativas se enmarca en los conceptos vertebrales de: educación permanente y grados de formalización, educación popular, múltiples pobrezas y mecanismos de poder, participación social real y simbólica y cultura popular, que se nutren de una trayectoria de antecedentes (entre otros, Sirvent, 1986; 1999a). Se enfatiza una perspectiva psicosocial⁷⁰.

El punto de partida de la investigación se apoya en el estudio censal sobre la situación de pobreza educativa de la población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela, analizada a través de la construcción del concepto de **nivel educativo de riesgo** y de la validación continua del **principio de avance acumulativo en educación**. Se busca desentrañar, a través de las diferentes líneas de trabajo, la caja negra de los procesos históricos, sociales e individuales que dan cuenta de la reproducción o ruptura de dicho principio de avance o ventaja acumulativa.

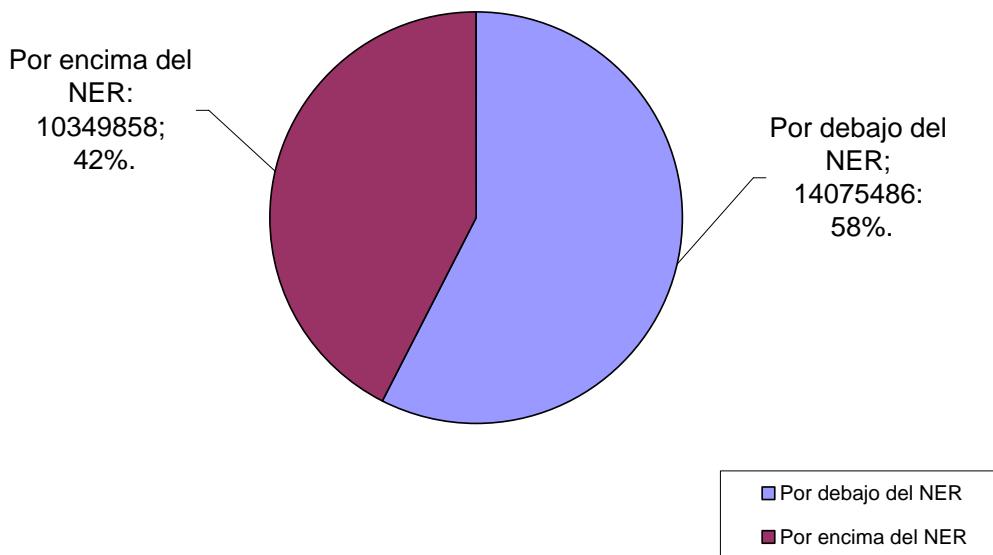
El siguiente gráfico permite observar el comportamiento de la variable NER para el total de la Argentina:

⁶⁹ La **demandas 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 **demandas efectiva** 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. La **demandas social** refiere a 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. Uno de los aspectos metodológicos remarcables de estos tres conceptos es que con el estudio de la demanda social se introduce una unidad de análisis colectiva. Para ampliar, ver en Sirvent, 1999a; Sirvent y Llosa, 2012; Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2007.

⁷⁰ Para ampliar, ver en Sirvent y Llosa, 2012.

Gráfico 2: Población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela según Nivel Educativo de Riesgo. Total País.

Fuente: INDEC Censo 2010 - Procesamiento Propio



Se evidencia, además, un importante desfasaje respecto al bajo porcentaje que representa a la demanda efectiva. La demanda efectiva sigue representando entre un 4 y 5% de la demanda potencial.⁷¹

2. Metodología

Nuestro posicionamiento epistemológico y teórico, acorde con la naturaleza compleja de hacer ciencia de lo social, y la complejidad del objeto – problema en su construcción teórico empírica, nos ha conducido al diseño de un abordaje metodológico combinado: el modo verificativo (métodos de medición), el modo de generación de conceptos (métodos cualitativos e interpretativos) y el modo de praxis participativa. El proceso metodológico se basa en una perspectiva epistemológica que busca la convergencia (triangulación) de lógicas y modos de investigación (Sirvent y Llosa, 2012).⁷²

En nuestro proyecto, la combinación metodológica implica trabajar en momentos diferenciados según los modos verificativo y de generación conceptual, en los cuales a

⁷¹ Topasso, Castañeda, y Ferri La Demanda Potencial por Educación de Jóvenes y Adultos, de acuerdo al procesamiento de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Ponencia presentada en Córdoba Argentina.

⁷² Entendemos los diferentes modos de hacer ciencia de lo social como distintas maneras de pensar o concebir el hacer investigación social, en relación con la tradición epistemológica de los paradigmas en ciencias sociales que le sirven de «soporte» (Rigal y Sirvent, 2018).

Jornadas

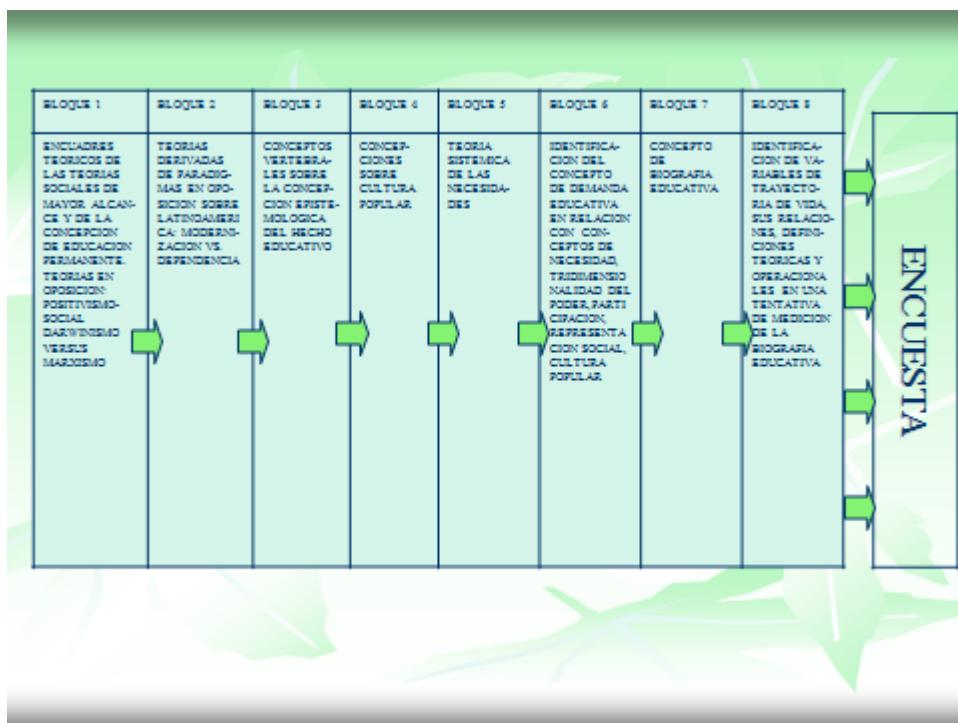
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

su vez se introducen instancias participativas, así como procedimientos no convencionales de validación con la población implicada, como aspectos del modo participativo⁷³.

En esta ponencia se presentan específicamente los procedimientos metodológicos y los resultados del abordaje verificativo de las biografías educativas. Este abordaje implica una resolución a través de una lógica de variables y la primacía de un proceso teórico deductivo que deriva y se traduce en el instrumento de una encuesta por muestreo y la realización de análisis estadísticos uni, bi y multivariados con el objetivo de verificar hipótesis referidas a la incidencia de una serie de variables independientes en la variable dependiente: “*demandas por una segunda chance educativa en EDJA*” (Sirvent, Toubes y Santos, 2009; Sirvent y Llosa, 2012).

El gráfico que se incluye a continuación, representa el proceso deductivo de raciocinio de abstracción decreciente:



⁷³ Instancias participativas, ya sean sesiones de retroalimentación y/o espacios de toma de decisiones colectivas con la población objeto de estudio a lo largo de proceso. Es importante además enfatizar el status epistemológico que ocupan las acciones de transferencia, extensión y formación en nuestro proceso de investigación, como nutriente de situaciones, supuestos e hipótesis problemáticas (contexto de descubrimiento) y como espacio de validación.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Descripción de los procedimientos metodológicos

A continuación, se presenta una enumeración sintética de los procedimientos metodológicos seguidos a lo largo del estudio que se presenta:

- Elaboración de un modelo de red causal compuesto por cuarenta variables. Diseño de *path analysis*.
- Elaboración de la encuesta. En un primer momento, se elaboró el instrumento de encuesta para aplicar a la demanda potencial efectiva. En un momento posterior, se elaboró el instrumento de encuesta para aplicar a la demanda potencial no efectiva. Ambos instrumentos están compuestos por 171 preguntas abiertas y cerradas referidas a diferentes aspectos de la vida del sujeto, esto es, trayectoria educativa, familiar, laboral, migratoria y de participación social. Los instrumentos completos constan de un total de seis cuadernillos; a cada encuestado se le aplicaron tres: el Cuerpo General I y II y un tercero que se aplicó de acuerdo al nivel educativo formal alcanzado por el sujeto (Cuaderno 1 - no asistió a la escuela primaria; Cuaderno 2 - primaria incompleta; Cuaderno 3 - primaria completa; Cuaderno 4 - secundaria incompleta).
- Realización de un detallado “pre-test” de la encuesta⁷⁴ en tanto instrumento que posibilita identificar posibles desviaciones o sesgos derivados de errores en la construcción de las preguntas de la encuesta. Se busca asegurar las dos cualidades que debe presentar un buen cuestionario: la confiabilidad y la validez.
- Aplicación de la versión final de la encuesta. Entre los meses de octubre de 2002 y 2003 se aplicó la encuesta correspondiente a la demanda potencial efectiva; posteriormente se aplicó la encuesta correspondiente a la demanda potencial no efectiva.
- Realización de sesiones de retroalimentación con los encuestados en tanto instancias de PARTICIPACIÓN Y DE OBJETIVACIÓN por parte de los sujetos implicados en la investigación.⁷⁵ **Estas sesiones de retroalimentación, en términos de espacios participativos anclados en la perspectiva epistemológica de la educación popular han sido especialmente ricas en el “impacto” de objetivación de los participantes y por tanto en la ampliación del conocimiento a la luz del saber cotidiano popular. Como ejemplo, frente a los datos de la situación de pobreza educativa, o nivel educativo de riesgo (NER) varios participantes expresaron su asombro diciendo “... entonces, no puede ser que a más de 14.000.000 millones de habitantes NO LES DE LA CABEZA como a hasta este momento creíamos de nosotros. ¡¡¡Aquí está pasando otra cosa!!! ¡¡¡Ustedes tienen que difundir estos datos estadísticos!!!!**
- Elaboración de los códigos de las preguntas abiertas y de los libros de códigos.

⁷⁴ Llosa, S. **El pretest de la encuesta** Documento de trabajo del proyecto UBACYT Año 2000.

⁷⁵ **PARTICIPACION:** Las experiencias de la IAP se apoyan en la noción de participación real, entendida como la incidencia de la mayoría de la población en las decisiones que afectan su vida cotidiana, en este caso la incidencia de la población en las decisiones de la investigación.

OBJETIVACION: al proceso clave de reflexión crítica lo llamamos “objetivación”, entendido como el proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento a través del cual la realidad cotidiana de una población, se transforma en objeto de estudio.

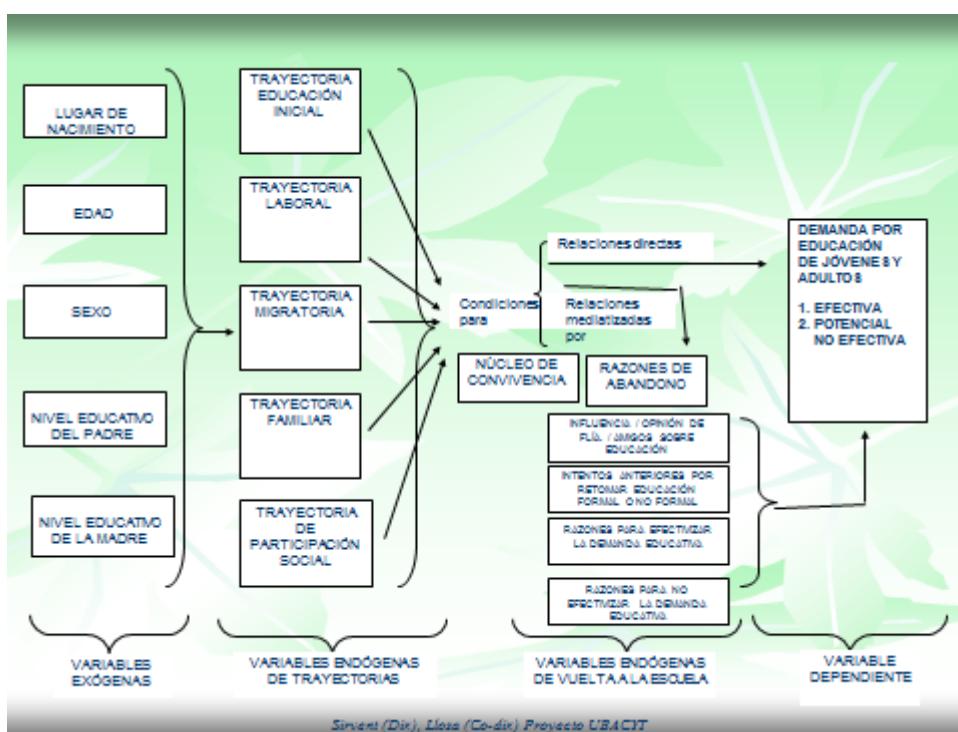
Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Codificación de las encuestas.
- Construcción de base de datos y carga de datos.
- Primeros análisis univariados y bivariados.
- Ordenación de los procesamientos de acuerdo con el modelo path.
- Reducción del número de variables en una nueva versión del modelo teórico path.

A continuación, se incluye el gráfico del modelo teórico causal de la relación entre las variables independientes y dependiente: demanda por educación permanente de jóvenes y adultos:



- Construcción de variables únicas de trayectoria⁷⁶, a saber: trayectoria educativa, trayectoria familiar, trayectoria de participación social, trayectoria laboral y trayectoria migratoria. Recodificación de los datos de acuerdo con estas nuevas variables.
- Revisión de toma de decisiones respecto del análisis. Se optó por realizar análisis estadísticos no paramétricos, dado el comportamiento de las variables consideradas en el análisis. Las técnicas de los estudios de trayectorias de vida a través del “Path Analysis” demandan condiciones “duras” del comportamiento de las variables en juego, tales como: nivel de medición en intervalos, distribución de los valores de las variables según una curva normal, y el comportamiento lineal de cada una de las variables comprometidas en el estudio. Condiciones que nuestras variables no presentaban.

⁷⁶ Las variables de las trayectorias únicas se construyeron en términos de “variables resumen” sobre la base de las variables referidas a cada una de las áreas de la vida cotidiana en la encuesta: educación, familia, participación social, trabajo y migración.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Pulimento de variables y construcción de variables únicas de trayectoria dicotómicas.
- Análisis estadísticos no paramétricos, mediante prueba de chi cuadrado y técnica de regresión logística en reemplazo de la técnica de análisis multivariado causal del “Path Analysis”.

A continuación, se presenta una ilustración sintética de la construcción de las variables únicas, tomando como ejemplo la trayectoria laboral.

Hemos elegido a la trayectoria laboral como ejemplo dada la importancia vertebral que asume la trayectoria laboral en la vida del encuestado, al resultar la variable de mayor peso estadístico y predictivo en nuestros cálculos tal como veremos en las páginas siguientes.

En particular, cabe destacar la construcción del código correspondiente a la clasificación de las tareas realizadas en el trabajo según el desafío que éstas representan para la capacidad reflexiva del adulto (ver anexo: ejemplo de libro de código) y en base a las teorías de Piaget y Wallon referidas al proceso del pensar reflexivo en el adulto⁷⁷. Desde nuestra perspectiva consideramos esta clasificación del tipo de tareas como un verdadero aporte e innovación metodológica. Para diferenciar las categorías en esta clasificación se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Simpleza *versus* complejidad de las acciones prácticas.
- Rutina *versus* variabilidad de las acciones prácticas.
- Automatización (pasos preestablecidos) *versus* necesidad de creatividad o de respuestas diferentes.
- Ausencia *versus* presencia de desafíos al pensar reflexivo.
- Obedecer órdenes *versus* tener posibilidad de tomar decisiones propias en la tarea.
- No tener desafíos cotidianos de la relación con gente o con la autoridad *versus* tener desafíos cotidianos con gente y/o con la autoridad.
- Ausencia o presencia de operaciones matemáticas.
- Naturalización de la tarea *versus* la posibilidad de objetivar las características del trabajo y de su significado para el entrevistado; problematizar la tarea.

Muestra

El instrumento de la demanda efectiva fue aplicado a 38 jóvenes y adultos que asistían a un centro educativo de nivel secundario, CENS N° 2, que en ese momento funcionaba en el Club Atlético Nueva Chicago, en el barrio de Mataderos, Ciudad Autónoma de Buenos Aires⁷⁸. Por su parte, el instrumento de la demanda potencial no

⁷⁷ Construido conjuntamente con nuestra compañera de trabajo Hilda Santos.

⁷⁸ Este instrumento fue también aplicado a 89 encuestados que asistían a escuelas medias de Córdoba, a 13 encuestados que concurrían a escuelas primarias de adultos de Buenos Aires y a 18 sujetos que asistían a escuelas primarias de Córdoba.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

efectiva fue aplicado a 32 jóvenes y adultos residentes en los barrios de Mataderos y Lugano de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

3. Resultados

3.1 Análisis de las tablas de cuadros bivariados

Los resultados del análisis comparativo bivariado entre la demanda potencial efectiva (DPE) y la demanda potencial no efectiva (DPNE) permitieron la elaboración de una “tipología” referida al perfil de los que regresan a la escuela de adultos en busca de una segunda oportunidad educativa (DPE) y de los que no vuelven a la escuela (DPNE). Esta tipología considera la red de condiciones favorecedoras e inhibitorias de la búsqueda espontánea de una segunda oportunidad educativa. Entendemos los diferentes modos de hacer ciencia de lo social, tal como se señaló más arriba en términos de distintas maneras de pensar o concebir el hacer investigación social, en relación con la tradición epistemológica de los paradigmas en ciencias sociales que le sirven de «soporte».

Tabla 1: Cuadro comparativo entre las trayectorias de vida de las muestras de la Demanda Potencial Efectiva y la Demanda Potencial No Efectiva.

Población que retoma la escolaridad en su vida adulta <i>Demand Potencial Efectiva</i>	Población que no retoma la escolaridad en su vida adulta <i>Demand Potencial No Efectiva</i>		
La mayoría de los sujetos presentan un tránsito regular por la escuela primaria : completan el ciclo primario a término, no repiten, ni interrumpen o faltan con frecuencia a la escuela.	69%	Es menor el porcentaje de sujetos que presenta un tránsito regular por la escuela primaria, en términos de la duración de la escolaridad primaria, asistencia y repetición.	31%
Un mayor porcentaje de sujetos continúa la escuela secundaria una vez que finalizan el ciclo primario.	60%	Es significativamente menor el porcentaje de sujetos que continúan el nivel secundario una vez concluida la escuela primaria.	40%

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Un mayor porcentaje de sujetos logra completar dos o más años de la escuela secundaria .	65%	Es menor el porcentaje de sujetos que logra avanzar en el ciclo educativo secundario.	35%
En cuanto a la trayectoria familiar , se observan cambios positivos en el nivel educativo de los miembros del hogar de los sujetos encuestados: a lo largo del tiempo, los sujetos conviven con familiares que completaron la escuela secundaria.	66%	Es menor el porcentaje de sujetos que a lo largo de su vida convive con familiares que cuentan con un nivel educativo de secundario completo.	34%
Los sujetos presentan una trayectoria de participación anterior como miembros de asociaciones voluntarias.	56%	Un menor porcentaje de sujetos cuenta con una trayectoria de participación institucional.	44%
La mayoría de los sujetos presenta una trayectoria laboral que conllevó la realización de tareas que implicaron progresivamente un mayor desafío a las habilidades de pensamiento reflexivo.	79%	Es significativamente menor el porcentaje de sujetos que presentan una trayectoria laboral ascendente en términos del desafío al pensar reflexivo que implicaron las tareas que llevaron a cabo a lo largo de su vida.	21%
La mayoría de los sujetos no son migrantes .	81%	Es menor el porcentaje de sujetos que presenta la condición de no migrantes.	19%

Se llevó a cabo un análisis mediante la prueba estadística de chi cuadrado con el fin de analizar la relación entre el tipo de demanda educativa -efectiva y no efectiva- y cada una de las variables de trayectoria consideradas. Los resultados de este análisis

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

pusieron de manifiesto la existencia de asociaciones estadísticamente significativas entre el tipo de demanda y las siguientes variables **que refuerzan los resultados bivariados presentados en el cuadro anterior comparativo**, a saber: trayectoria educativa primaria ($X^2(1, N= 70) = 5.8, p = .01$), continuación de la escuela secundaria ($X^2(1, N= 70) = 5, p = .02$), trayectoria educativa secundaria ($X^2(1, N= 70) = 14.4, p < .002$), trayectoria laboral ($X^2(1, N= 52) = 8.8, p = .003$) y trayectoria migratoria ($X^2(1, N= 70) = 11.7, p = .001$).

3.2 Análisis multivariado no paramétrico

En conjunto, los resultados del análisis de este primer análisis permite pensar que la población de la demanda potencial efectiva presenta una red de condiciones previas que facilitan la búsqueda espontánea de una segunda oportunidad educativa. Estas condiciones refieren a haber tenido un tránsito regular por la escuela primaria, haber logrado mayor continuidad en el proceso de escolarización -esto es, continuar la escuela secundaria y llegar más lejos en términos de la cantidad de años aprobados-, convivir con una estructura educativa familiar donde se destaca la presencia de jóvenes y adultos que han finalizado sus estudios secundarios (es decir, que no están en situación educativa de riesgo), haber tenido a lo largo de la vida ocupaciones laborales que implicaron un mayor desafío a las habilidades de pensamiento reflexivo y contar con una trayectoria migratoria de mayor estabilidad. En las reuniones de retroalimentación los participantes atribuyen la importancia de convivir con jóvenes y adultos que han terminado su secundario a lo que denominan: “el factor contagio”. Por el contrario, la población de la demanda potencial efectiva presenta una serie de condiciones que parecen inhibir la búsqueda de una segunda chance educativa. En este sentido, estos sujetos terminaron la escuela primaria con retraso por haber repetido años o interrumpido la escolaridad, no continuaron la escuela secundaria y, aquellos que lo hicieron, no lograron en su mayoría, completar el primer año. Asimismo, en las ocupaciones laborales que desempeñaron a lo largo de su vida, llevaron a cabo tareas mayormente simples, rutinarias, automatizadas, que no implicaban la toma de decisiones propias de la tarea ni desafíos en cuanto a la relación con otras personas o con la autoridad. Por último, presentan una trayectoria migratoria más inestable, con cambios en el lugar de residencia a lo largo de su vida.

Agregamos a este análisis la variable **Núcleo de convivencia** que presenta una diferencia significativa en relación a la clasificación del núcleo de convivencia del encuestado en Familia Extensa y Familia no extensa que muestra que en la demanda efectiva aparece un 82% conviviendo con Familia Extensa Versus Familia No extensa 17%. **En las reuniones de retroalimentación los participantes atribuyen esta diferencia al apoyo que la familia extensa brinda para poder asistir a la escuela media de adultos, por ejemplo en el cuidado de los hijos.**

Con el objetivo de profundizar y complejizar el estudio de los datos superando el análisis bivariado, se empleó la técnica estadística denominada regresión logística considerando como variable dependiente la demanda potencial por educación con dos categorías -demanda potencial no efectiva (categoría de interés) y demanda potencial

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

efectiva. Se contemplaron en el modelo multivariado las siguientes variables independientes: edad, lugar de nacimiento, núcleo de convivencia, trayectoria educativa primaria, continuación de la escuela secundaria, trayectoria educativa secundaria, trayectoria educativa global, razones de abandono de la escuela común, trayectoria laboral, trayectoria de participación y trayectoria migratoria.

Los resultados de este análisis pusieron de manifiesto que las variables con mayor poder predictivo constituyen la edad, la trayectoria laboral y la trayectoria migratoria. Por un lado, en un extremo se ubican los jóvenes menores de 29 años, con trayectoria laboral ascendente -es decir, que en sus sucesivas ocupaciones llevaron a cabo tareas que implicaron progresivamente un mayor desafío a sus habilidades de pensamiento reflexivo- y de condición no migrantes. Este grupo de sujetos tiene una probabilidad del 0,04 de no retomar la escolaridad en su vida adulta. Por otro lado, en el extremo opuesto se encuentran las personas mayores de 30 años con trayectoria laboral descendente en términos del desafío al pensar reflexivo que implican sus ocupaciones laborales- y que son migrantes. Este segundo grupo tiene una probabilidad del 0,85 de no retomar la escolaridad en su vida adulta. En el intermedio se encuentran los sujetos que muestran combinaciones diferentes en el valor de las tres variables predictoras antecitadas.

4. Conclusiones provisionarias

Los jóvenes y adultos que ingresan espontáneamente en una segunda chance educativa, presentan una red de condiciones previas y facilitadoras de la demanda efectiva, tales como una trayectoria educativa previa de las unidades de análisis de esta muestra que podríamos denominar “normal” o una trayectoria educativa familiar caracterizada por una mejora en la situación educativa de los jóvenes y adultos integrantes del hogar de convivencia. Se ha verificado que estas mismas trayectorias, estudiadas en una muestra de demanda potencial no efectiva, presentan diferencias significativas, en tanto operan como condiciones desfavorables o inhibitorias (Sirvent, 2011; Sirvent y Llosa, 2012).

Edmundo Brunner, en el año 1959 en su artículo sobre An overview of Adult Education Research Adult Education Association of the United States, expresaba: “En gran medida, los programas de la actual educación de adultos están educando a los educados”.

Nos preguntamos: ¿será que después de años, las conclusiones de nuestro estudio estarán señalando una cierta semejanza en la situación actual al mostrar que quienes acceden espontáneamente a una segunda chance educativa son aquellos que presentan una historia de trayectorias de vidas favorecedoras de tal decisión?

Asimismo, estamos trabajando en la combinación (triangulación) de los resultados del abordaje verificativo con los resultados del abordaje de generación

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

conceptual resultantes de la tesis doctoral de la Dra. Sandra Llosa⁷⁹. y con la perspectiva de praxis participativa. Buscamos en la triangulación, entre otros avances: “horadar” la superficie de los coeficientes de asociación penetrando en la profundidad de los procesos vitales (Llosa, 2010) y en los códigos en vivo de la participación que ayudan a interpretar dichos coeficientes y a dar cuenta del peso estadístico de las variables de trayectoria, a la luz de la trama de significados que los individuos han construido a lo largo de sus vidas. **Asumimos como hipótesis, la posibilidad de la convergencia entre los tres modos de hacer ciencia de lo social. Resulta entonces un objetivo esencial de esta presentación, dialogar sobre posibilidades de “abrir la caja negra” y profundizar en la interpretación de los factores y procesos que, en tanto condiciones, dan cuenta de la reproducción o ruptura del principio de avance acumulativo y de la construcción de demandas por EDJA.**

⁷⁹ a) Llosa, S. (2010). 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 (Dir.: Sirvent, M. T.), FFyL, UBA. b) Sirvent M.T. Llosa S. Lomagno C. **Poder, participación social, educación permanente y educación popular: aspectos metodológicos y sustantivos del estudio de la red de condiciones que facilitan u obstaculizan la construcción de demandas educativas de los individuos y grupos sociales a lo largo de la vida. La triangulación metodológica.** I Post International Congress of Qualitative Inquiry. Córdoba, 2 y 3 de octubre 2014.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

ANEXO

Código para la clasificación del tipo de tarea en la variable única de trayectoria laboral

Pregunta	Categoría	Subcategorías	Código	Columna
16. c ¿Cuáles son las tareas que realiza? ¿Qué hace usted en su trabajo? (registrar exhaustivamente las acciones, herramientas y/o máquinas y el producto) I. SEGÚN TIPO DE TAREAS	Acciones prácticas de rutina fija.	- Acciones prácticas sin mayores detalles - Acciones prácticas de rutinas fijas, automatizadas que no implican reflexión, no hay creatividad, pasos preestablecidos (ENCUESTA 233 CAPITAL FEDERAL) - Acciones prácticas de rutinas fijas, automatizadas que implican un cierto desafío en la relación con gente, con la autoridad callejera. (Pensamos en empleadas domésticas encargadas de la crianza de los hijos , en vendedores ambulantes) - Acciones prácticas rutinarias, fijas, no automatizadas, más complejas, no son siempre lo mismo, tiene que diferenciar lo que está haciendo, que estimulan procesos mentales, que implican decisiones y/o cierta creatividad sobre la tarea. (072 Y 112 DE CAPITAL FEDERAL) - Acciones prácticas de rutina fija, no automatizada, que implican uso de operaciones de cálculo simple. - Acciones prácticas de rutina fija, no automatizada, que implican operaciones de cálculo complejo. - Acciones prácticas de rutina fija, no automatizada que implican conciencia de lo rutinario, de conciencia del aprendizaje de la automatización, reflexiones sobre el significado del trabajo para sí mismo, ejemplo: me sirve como terapia	10 11 12 13 14 15	75 y 76

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Acciones prácticas no de rutina fija.	- acciones que implican tomas de decisiones y creatividad por la naturaleza de la tarea (ejemplo: docencia, dar clases, enseñar, productor de programa radial) - Acciones que implican tomas de decisiones por lugar que ocupa el encuestado en el trabajo (jefes, encargados) a cargo de personas (tengo gente a cargo)	20 21	
No sabe		8	
No contesta		0	

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Estudio de la Demanda Potencial por Educación de Jóvenes y Adultos: análisis del Censo del año 2010

Autores: Topasso, Paula; Castañeda A., Juan Pablo; Ferri, Paula (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.⁸⁰)

Correo electrónico: ptopasso@gmail.com; p_ferri@hotmail.com; pabloc1986@gmail.com

Introducción

El presente trabajo se propone compartir los resultados obtenidos a partir del estudio de la Demanda Potencial por Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) a través del procesamiento y análisis de los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (INDEC, 2010). Este procesamiento fue realizado a través del trabajo sostenido desde el subproyecto de investigación abocado al estudio de la Demanda Potencial por EDJA inscripto en el 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: M.T Sirvent – Codirección: S. Llosa), con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras –UBA.

A través de investigaciones UBACyT precedentes dirigidas por la Dra. María Teresa Sirvent, se ha verificado que, en nuestro país, una gran proporción de las personas de 15 años y más, que asistieron pero no asisten más a la escuela, tienen como máximo nivel educativo alcanzado el secundario incompleto, la primaria completa o incompleta. Para referirse a esta población, se ha construido el concepto de Nivel Educativo de Riesgo o Situación Educativa de Riesgo (Sirvent, 1997; Sirvent y Llosa, 1998; 2001), teniendo en cuenta que, en una trama con otras carencias y factores de riesgo, se encuentra afectado su derecho a la educación a lo largo de toda la vida. Esta consideración se basa en una perspectiva de Educación Permanente.

De acuerdo al procesamiento y análisis de datos a partir del Censo 2001 se indicaba que la situación educativa de riesgo afectaba a 14.006.586 personas jóvenes y adultas, es decir, al 67% de la población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la

⁸⁰ Proyecto: “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”. Programa de Investigaciones “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela”. Subproyecto de Proyecto marco: El estudio de la demanda potencial. Directora: Dra. María Teresa Sirvent. Co-directora: Dra. Sandra Llosa. PROYECTO UBACYT 2014-2017.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

escuela, en el territorio nacional. Las autoras han señalado que “los guarismos referidos a esta situación de pobreza educativa se mantienen sin diferencias significativas intercensales a lo largo de los censos nacionales de 1980, 1991 y 2001” (Sirvent y Llosa, 2012, p.11). A su vez, estos resultados han sido actualizados sobre la base de datos de la Encuesta Permanente de Hogares (para el total de aglomerados 2003-2006), concluyendo que “no aparecen diferencias significativas con los datos del censo 2001 en cuanto al nivel educativo de riesgo en zonas urbanas; sin embargo, existe una profundización del aumento de la desigualdad entre sectores pobres y no pobres” (Sirvent y Llosa, 2012, p.11).

A partir de estos antecedentes, se ha trabajado desde el año 2012, momento en que se empiezan a dar conocer los datos del Censo 2010, en la actualización del diagnóstico de la situación de pobreza educativa a través del procesamiento y análisis de los datos. Se busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué porcentaje de la demanda potencial por educación de adultos de la población de 15 años y más que asistió y ya no asiste más a la escuela está en Situación Educativa de Riesgo?
- ¿Qué relación estadística existe entre la Situación Educativa de Riesgo de la demanda potencial de la población de 15 años y más que asistió y ya no asiste más a la escuela y la situación de pobreza?
- ¿Qué relación estadística existe entre la Situación Educativa de Riesgo de la demanda potencial de la población de 15 años y más que asistió y ya no asiste más a la escuela y la edad?
- ¿Qué relación estadística existe entre la Situación Educativa de Riesgo de la demanda potencial de la población de 15 años y más que asistió y ya no asiste más a la escuela y sexo?

Marco teórico y aspectos metodológicos

Se toma como punto de partida la concepción de Educación Permanente, que concibe a la educación como necesidad y derecho a lo largo de toda la vida. Esta visión global abarca tanto la Educación Inicial (la cual incluye fundamentalmente todos los niveles del sistema educativo: primario, secundario y terciario), como la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) y los aprendizajes sociales. (Sirvent, 2006).

Esta definición teórica se enmarca en una conceptualización más amplia que refiere a un cúmulo de necesidades insatisfechas que son posibles de identificar en nuestra sociedad. A esto se denomina contexto de Múltiples Pobrezas (Sirvent, 1999) dando cuenta de la existencia de una trama entre necesidades insatisfechas tanto de tipo “obvias” como las materiales, o la necesidad y el derecho a educarse, como aquellas “no tan obvias”: participación, creación, reflexión, recreación, autovaloración de sí y del grupo de pertenencia. Sobre la base de esta perspectiva integral de las necesidades humanas, Sirvent ha construido una definición tridimensional de las demandas educativas, entendidas como un proceso sociohistórico: Demanda Potencial, Demanda

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Efectiva y Demanda Social⁸¹. En este marco, el concepto de 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). Abarca una doble dimensión: cuantitativa y cualitativa. La dimensión cuantitativa refiere, en términos operacionales, a la población de 15 años y más que asistió alguna vez a la escuela y dejó de asistir con primaria incompleta, primaria completa o secundaria incompleta no asiste a la escuela cuyo nivel educativo alcanzado es menor o igual al secundario incompleto (Nivel Educativo de Riesgo).

La dimensión cualitativa refiere a la población afectada por un analfabetismo en el sentido amplio de no apropiación de la compleja red de conocimientos necesarios para analizar críticamente las problemáticas que afectan su vida cotidiana. Desde la perspectiva de la Educación Permanente, y asumiendo la conceptualización integral de las necesidades humanas que considera la interrelación dialéctica entre carencias y potencias individuales y colectivas y entre necesidades objetivas y subjetivas⁸², se considera a la población en situación educativa de riesgo como una Demanda Potencial prioritaria por EDJA, es decir, como una carencia educativa objetiva que con urgencia debe ser satisfecha ante la posibilidad de la marginación de la vida política, social o económica.

En este sentido, el concepto de situación educativa de riesgo no plantea una relación mecánica, determinista, entre el nivel educativo alcanzado y la probabilidad o no de un futuro de marginación (Sirvent y Llosa 2001). Sino 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, particularmente en cuanto a su permanencia y egreso del sistema escolar, alertando sobre la probabilidad estadística que tiene esta población de verse limitada su participación en ámbitos económicos, políticos y sociales, en una trama de necesidades insatisfechas en un contexto sociohistórico determinado.

A partir de esta definición, se aborda en el presente trabajo la dimensión cuantitativa de la Situación Educativa de Riesgo. Para ello, se definió como universo de análisis a la población de 15 años y más que asistió a la escuela y ya no asiste.

Para la actualización en base al Censo 2010, se realizó una búsqueda y selección de información estadística de los datos disponibles publicados por el INDEC. Este

⁸¹ Sirvent (1992) discriminó entre estos tres conceptos. La **demandas 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 **demandas efectiva** 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. La **demandas social**, en tanto, refiere a 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.

⁸² Sirvent (1986) define a las necesidades subjetivas como un estado de carencia sentido y percibido como tal, por individuos o grupos de individuos. Por necesidad objetiva, en tanto, entiende a las carencias de los individuos y los grupos que pueden determinarse independientemente de la conciencia que de las mismas tengan los individuos afectados.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

organismo publicó en diferentes momentos procesamientos parciales. De todas estas ediciones, la correspondiente a Julio 2012 publica datos relevantes para el estudio de la demanda potencial, dado que brinda información sobre el nivel educativo alcanzado por la población de 5 años y más del total del país y de cada una de las diferentes jurisdicciones. Se realizó una solicitud especial al organismo, indicando la población y variables específicas a considerar (tal como se realizó en oportunidades anteriores). Finalmente, la información requerida estuvo disponible en abril del año 2013, cuando el INDEC publicó la base de datos REDATAM, que permitió el procesamiento y cruce de variables requeridas para el procesamiento estadístico.

Se inició el procesamiento propio de la información, tomando el universo del estudio (población de 15 años y más que asistió pero no asiste más a la escuela) y agrupando la información en valores comparables con estudios anteriores. Se confeccionaron cuadros estadísticos y análisis univariados, bivariados y multivariados para total País y sus jurisdicciones, y de la Ciudad de Buenos Aires y cada una de sus comunas.

A continuación se presentará una selección de los resultados obtenidos para el total de País y total de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el análisis que actualmente el equipo de investigación está realizando a partir de estos datos y los interrogantes principales que se derivan como perspectivas a futuro.

Resultados obtenidos

Datos generales del Total País:

La información censal confirma la expulsión del sistema educativo de diferentes instancias de la Educación Inicial, mostrando una desigual terminalidad en los distintos niveles del sistema:

Cuadro N° 1:

Población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela según nivel educativo formal alcanzado. Total País.

Nivel educativo alcanzado	Frecuencia	Porcentaje
Primario incompleto	3117102	13%
Primario completo	6911631	28%
Secundario incompleto	4046753	17%
Secundario completo	5470276	22%
Terciario incompleto	473832	2%
Universitario incompleto	992231	4%
Terciario completo	1548473	6%
Universitario completo	1865046	8%
TOTAL	24425344	100%

Fuente: Censo INDEC 2010- Procesamiento Propio.

Entre los primeros datos significativos de los procesamientos preliminares, se señala que el 57,63% de la población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela se encuentra en situación de pobreza educativa, lo que corresponde a

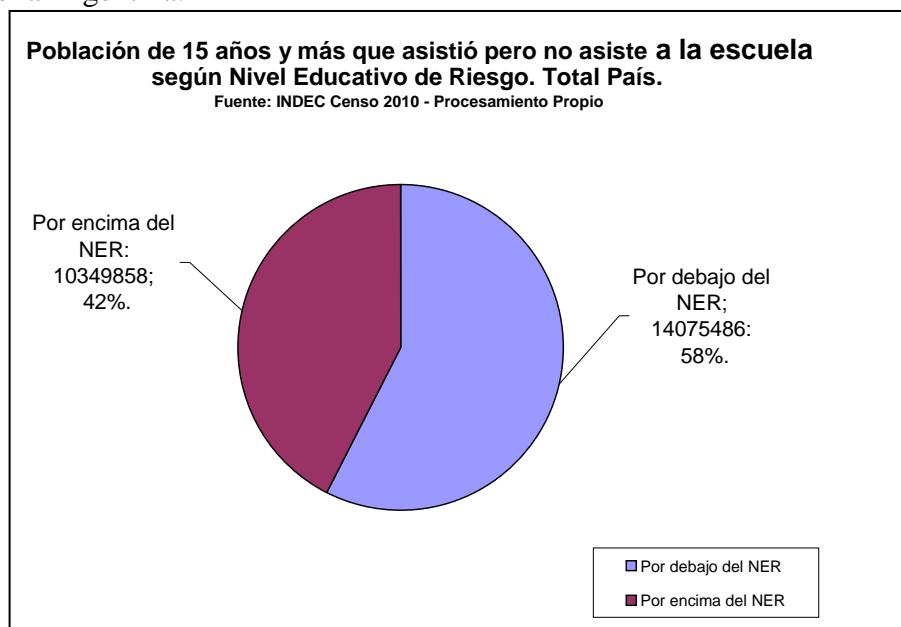
Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

14.075.486 de personas para el total del país, de acuerdo al Censo 2010. En términos de frecuencia, se mantiene como constante la cantidad de población en Situación Educativa de Riesgo en nuestro país, desde el censo de 1991 y hasta la actualidad. En términos relativos, el porcentaje disminuye en un 9% con respecto al censo anterior. Se mantiene así una tendencia de disminución intercensal de un porcentaje menor al 10%.

El siguiente gráfico permite observar el comportamiento de la variable NER para el total de la Argentina:



Como puede apreciarse en el cuadro que sigue, existe una diferencia de 8% en el porcentaje de población en Situación de Riesgo Educativo entre el Censo 1991 y el Censo 2001 y del 9% entre el Censo 2001 y 2010.

Cuadro N° 2:

Población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela según Nivel Educativo de Riesgo y según Censo. Total País

Nivel Educativo de Riesgo	Censo 1991		Censo 2001		Censo 2010	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Por debajo del NER	14215591	74,55%	14.006.586	66,61%	14075486	57,63%
Por encima del NER	4852942	25,45%	7.021.740	33,39%	10349858	42,37%
Total	19068533	100,00%	21.028.326	100,00%	24425344	100,00%

Fuente: Censos 1991 - 2001 - 2010- INDEC.

A partir de la lectura del cuadro siguiente, que presenta las cifras de los censos 1991, 2001 y 2010, podemos comparar el nivel educativo formal alcanzado de la población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela. Las mínimas diferencias porcentuales, que se repiten entre los distintos censos, no permiten hablar de una mejora sino que mantienen constante la polarización al interior del sistema educativo.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cuadro N° 3:

Población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela según Nivel Educativo Alcanzado y según Censo. Total País

Nivel Educativo Alcanzado	Censo 1991	Censo 2001	Censo 2010
Primario incompleto	21,75%	16,58%	12,76%
Primario completo	37,97%	33,37%	28,30%
Secundario incompleto	14,83%	16,66%	16,57%
Secundario completo	14,30%	17,51%	22,40%
Superior completo e incompleto	11,15%	15,88%	19,98%

Fuente: Censos 1991 - 2001 - 2010- INDEC.

Procesamiento Propio. Preliminar

Para el Censo de 2010, el 41% de la población mayor de 15 años, que alguna vez ingresó al sistema educativo y ya no está en él, solo conoció el nivel primario de la escolaridad. Para el año 2001, en porcentaje ascendía al 50%. En términos de frecuencia, se trata, en ambos censos, de más de 10 millones de personas jóvenes y adultas que no accedieron al nivel secundario.

Llama la atención también el porcentaje prácticamente sin variación de la porción de población que se encuentra con el nivel secundario incompleto⁸³.

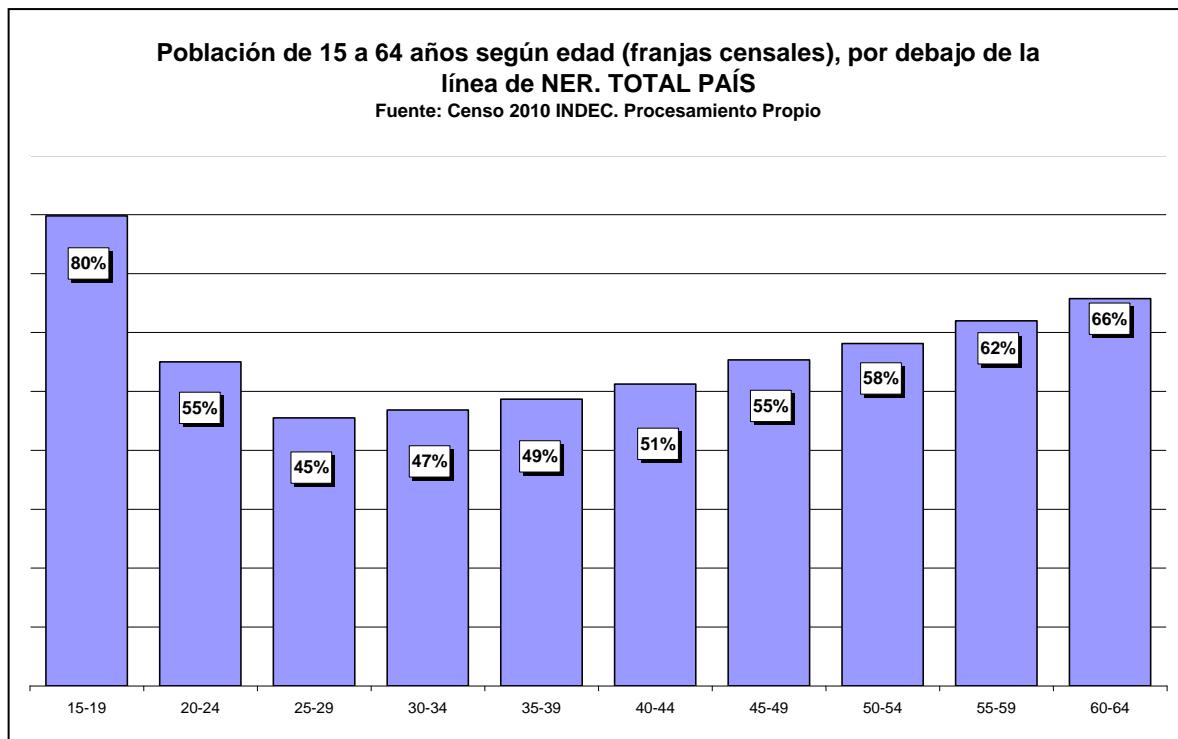
En el procesamiento se logró identificar también que a nivel país, las franjas etarias entre 15-19 años y, en menor medida 20-24 años, están entre aquellas que mayor porcentaje de personas en Situación Educativa de Riesgo presentan. A su vez, cabe señalar que, para estas mismas franjas etarias, el nivel educativo de riesgo se concentra en el nivel secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado. Esto contrasta en la comparación con las franjas etarias de 55-59 y 60-64 años de edad, donde la concentración del NER tiende a situarse en la primaria completa como máximo nivel educativo alcanzado.

⁸³ Un aspecto pendiente de indagación es el análisis en profundidad del comportamiento interno de cada nivel educativo, incluyendo la diferencia interna del nivel superior, universitario o no y completo e incompleto.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.



Observando los datos procesados para las Jurisdicciones, se observa al igual que sucedía en el año 1991 y 2001, que el Nivel Educativo de Riesgo se agudiza de acuerdo a la jurisdicción. Se sostienen las diferencias constatadas en estudios anteriores. (Sirvent, Topasso, 2007). La excepción la siguen constituyendo CABA y Tierra del Fuego, que ven reducidas en más de un 10% la población en situación de riesgo educativo, en comparación con el año 1991. Considerando el indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), en la mayoría de las jurisdicciones, más de 8 de cada 10 personas pertenecientes a hogares con necesidades básicas insatisfechas se encuentran en Situación Educativa de Riesgo. Es decir, 85 de cada 100 personas se han quedado solo con primario incompleto, primario completo y a lo sumo, secundario incompleto. En cambio, si tomamos la población proveniente de hogares no pobres, encontramos que esta cifra disminuye: en este caso, 55 de cada 100 se encuentran en Situación Educativa de Riesgo en la mayoría de las jurisdicciones. Esta relación de desigualdad se ha mantenido entre un Censo y otro en la gran mayoría de las jurisdicciones, más allá de la disminución global del porcentaje de población en situación de pobreza educativa.

Durante el año 2015, se inició el procesamiento y análisis de la variable sexo⁸⁴ y su relación estadística con la Situación Educativa de Riesgo. Para el total País, de manera preliminar, se ha identificado que no habría diferencias significativas entre sexos referidos al porcentaje de población en situación educativa de riesgo de 15 años y más que asistió

⁸⁴ Este procesamiento se inició durante el 2015 en el marco del espacio de Trabajo de Investigación de la Carrera de Ciencias de la Educación de la FFyL -UBA, a cargo de Sandra Llosa, Paula Topasso, Juan Carlos Castañeda y Paula Ferri. Las estudiantes que participaron en los primeros procesamientos fueron Verónica Alfonsi Ini, y María Laura Tufet.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

pero ya no asiste a la escuela (alcanzando para varones el 61% y para mujeres el 55%). Al introducir la variable NBI, la diferencia resulta ser de alrededor de un 3% entre varones y mujeres que provienen en hogares con NBI. La diferencia se acrecienta a un 8% en los hogares sin NBI. Para todos los casos, las mujeres presentan una situación educativa más “favorable” en comparación con los varones. Por otra parte, al introducir la variable edad, sí se han logrado identificar algunas diferencias entre ambos sexos, manteniéndose la desventaja relativa de la situación educativa para los varones, siendo significativas las diferencias en las franjas de edad más jóvenes hasta los 44 años, y estrechándose la distancia en las edades más avanzadas. Esta tendencia se mantiene aunque se vuelve más marcada entre la población de hogares sin NBI.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El procesamiento de los datos referidos a C.A.B.A, indican que para el año 2010 un 30.47% de la población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste a la escuela, se encuentra por debajo del NER. Esto significa que 599.921 personas que viven en CABA tienen el secundario incompleto, o menos, como máximo nivel educativo alcanzado.

Cuadro N° 5:

Población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela según nivel educativo formal alcanzado. Total C.A.B.A

Nivel educativo alcanzado	Frecuencia	Porcentaje
Primario incompleto	66648	3,39%
Primario completo	305594	15,52%
Secundario incompleto	227679	11,56%
Secundario completo	533475	27,10%
Terciario incompleto	49871	2,53%
Universitario incompleto	186897	9,49%
Terciario completo	156495	7,95%
Universitario completo	442137	22,46%
TOTAL	1968796	100,00%

Fuente: Censo 2010.

Al realizar la comparación entre los Censos de 2001 y el 2010, notamos que la población que está por debajo del NER disminuyó un 10%. En el 2001 la población que estaba por debajo del NER era del 40.71%, mientras que en el Censo del 2010 es de 30.47%. Este cambio abre nuevos interrogantes y posibilidades de investigación, como ser si es un cambio que se da en forma uniforme o si la mejora se focaliza en algunas Comunas de CABA.

Cuadro N° 6:

Población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela según Nivel Educativo de Riesgo

CABA	Censo 2001		Censo 2010	
	%	Frecuencia	%	Frecuencia
Por debajo del NER	759.781	40,71%	599921	30,47%
Por encima del NER	1.106.575	59,29%	1368875	69,53%
Total	1.866.356	100,00%	1968796	100,00%

Fuente: Censos 2001 - 2010- INDEC.

Procesamiento Propio.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Profundizando el análisis, vemos que en CABA las Necesidades Básicas Insatisfechas constituyen una variable relevante, al igual como se identificó para el total país, en relación al comportamiento de la situación educativa de jóvenes y adultos. Tomando el total de CABA vemos las siguientes diferencias:

Cuadro N° 7:

Población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela según NBI (necesidades básicas insatisfechas) y NER.

CABA	Censo 2001				Censo 2010			
	CON NBI		SIN NBI		CON NBI		SIN NBI	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Por debajo de la línea de NER	78.409	67,76%	681.372	38,92%	64977	56,01%	513575	28,49%
Por encima de la línea de NER	37.300	32,24%	1.069.275	61,08%	51035	43,99%	1288976	71,51%
Total	115.709	100,00%	1.750.647	100,00%	116012	100,00%	1802551	100,00%

Fuentes: Censo 2001 y 2010.

Procesamiento Propio.

A su vez, como ya fue señalado anteriormente a nivel país, en este procesamiento se logró identificar que también en CABA las franjas etarias entre 15-19 años y, en menor medida 20-24 años, están entre aquellas que mayor porcentaje de personas en situación educativa de riesgo presentan.

Haciendo un análisis por Comunas, es posible señalar una constante en la división norte y sur de CABA (trazada por la Av. Rivadavia), identificando una situación de pobreza educativa superior en el sur, y una mejora notoria en las comunas del Norte. Al considerar la variable sexo, el comportamiento de la variable N.E.R es similar al presentado en el País. Se mantienen similares los porcentajes de población en Situación Educativa de Riesgo tanto para varones como para mujeres (con una variación entre el 1 y el 5 %, situando en desventaja relativa a los varones). Al considerar la variable edad, la diferencia de porcentaje de N.E.R entre ambos sexos no alcanza a ser significativas, aunque si se vuelve a identificar una mayor distancia en las edades más jóvenes tanto para la población de hogares con y sin NBI.

Continuidad del proceso de investigación

Hasta el momento, los resultados obtenidos y presentados en esta ponencia permiten sostener la potencialidad del estudio de la demanda potencial en términos de evidencia de lo que se produce en el sistema educativo en las actuales condiciones socioeconómicas. Tomando en cuenta el acceso generalizado al sistema educativo, el análisis censal constata la expulsión de los niveles iniciales (primario y secundario) de altas proporciones de la población, en particular, de aquella proveniente de las jurisdicciones más empobrecidas, de hogares con NBI y de las franjas de edad más jóvenes.

Bibliografía

- Sirvent, M.T. (1986) *Educación, trabajo y formación del ciudadano*. OEA- Ministerio de educación de Brasil.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- 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. (1997). *La Educación Popular y el Nivel de Riesgo Educativo de la Población*. Ponencia en II Encuentro Nacional de Educación en Sectores Populares, Setiembre, Bariloche.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Madrid, España: Editorial Miño y Davila. 2da. Edición 2004
- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C (2006).. Revisión del concepto de Educación No Formal Cuadernos de Cátedra - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires,
- Sirvent, M. T. y Topasso, P. (2007) *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*. Cuadernos de cátedra OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires 2007.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (1998). *Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva*. Revista Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. IICE UBA. Año VII N°12, 77-94.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2001). *Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. Hacia una pedagogía de la participación*. Rev. Instituto de Investigaciones en Cs. de la Educación. IICE UBA. Año X, N°18, 37-49.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S (2012): *Estructura de Poder, Participación y Cultura Popular: el estudio de las demandas educativas de los jóvenes y adultos, desde la perspectiva de la Educación Permanente y la Educación Popular. Aportes conceptuales y metodológicos*. En Castorina, A. y Orce, V. (coord.): Anuario del Instituto de Investigaciones en Cs. de la Educación 2010-2011. Bs. As.: Ed. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Pp. 381-408.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2014). 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. Dir. Sirvent; Co-dir. Llosa

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Bloques temáticos

Educación de jóvenes y adultos y movimientos sociales

Coordinación: Anahí Guelman

Educación y formación para el trabajo

Coordinación: Natalia Herger

Formación y práctica de educadores de jóvenes y adultos

Coordinación: Lidia Rodríguez

Políticas, programas y experiencias

Coordinación: Esther Levy

Procesos de enseñanza y aprendizaje

Coordinación: Marcela Kurlat

Sujetos, biografías y trayectorias

Coordinación: Sandra Llosa

Comité Científico

Silvia Llomovatte, Directora del Programa Sociología de la Educación-IICE/UBA

Graciela C. Riquelme, Investigadora Principal del CONICET, Directora del Programa

Educación, Economía y Trabajo, IICE/UBA

Maria Teresa Sirvent, Investigadora Principal de CONICET, Directora del Programa

Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos
más allá de la escuela-IICE/UBA

Comité Organizador

Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina- IICE/UBA,
Lidia Rodríguez,

Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y
adultos más allá de la escuela-IICE/UBA, Sandra Llosa

Programa Educación, Economía y Trabajo, IICE/UBA, Natalia Herger

Programa Sociología de la Educación-IICE/UBA, Anahí Guelman y Esther Levy

Coordinación Ejecutiva: Marcela Kurlat (IICE), Jorgelina Sassera (PEET-IICE)

Correo electrónico: jornadasjovenesyadultospeet@filo.uba.ar

Sede de la organización: Programa Educación, Economía y Trabajo

CONICET-PEET-IICE-UBA/FFyL,

Pian 480, Piso 4 Oficina 2 (por rampa), Ciudad Autónoma de Buenos Aires,

Teléfonos: 4432-0606/1883 int. 205.

Correo electrónico: edueco@filo.uba.ar