

Representaciones sociales sobre educación escolar por parte de jóvenes de villa 15 (CABA) en situación educativa de riesgo. Avances en la definición del grupo social de la representación.

CASTAÑEDA AGÜERO, Juan Pablo / Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Buenos Aires, Argentina. - jpabloc1986@gmail.com

Eje: Estudios sobre educación de jóvenes y adultxs. Tipo de trabajo: ponencia

^a *Palabras claves: Representaciones Sociales - Educación - Jóvenes –Situación educativa de riesgo*

> Resumen

Este trabajo tiene como propósito compartir algunos avances de una investigación referida al estudio de las representaciones sociales sobre la educación escolar (en cuanto a escuelas "comunes" y de personas jóvenes y adultas) por parte de jóvenes de sectores populares de Villa 15 (CABA) en situación educativa de riesgo (Sirvent y Llosa, 2001), que asistieron y ya no asisten a la escuela y tienen secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado.

Se adopta un abordaje metodológico de tipo cualitativo a efectos de identificar y comprender dichas representaciones sociales en el entramado social y cultural en el que se producen y circulan. A partir del interjuego entre teoría e información empírica, se busca generar nuevas categorías teóricas que permitan profundizar en esta comprensión.

En esta ponencia se presentarán algunos avances vinculados a la caracterización del grupo de jóvenes "sujetos" de la representación social, destacándose tanto aspectos que hacen al contexto socioeducativo y comunicativo más amplio en el cual se inscribe este grupo, como aspectos comunes identificados a la luz de sus biografías educativas a partir del análisis de las primeras entrevistas realizadas. Finalmente, se plantearán algunos desafíos para continuar pensando y definiendo al grupo social de esta representación.

> Introducción

Este trabajo tiene como propósito compartir algunos avances de una investigación¹ referida al estudio de las representaciones sociales (RS) sobre la educación escolar (en cuanto a escuelas "comunes" y de personas jóvenes y adultas) por parte de jóvenes de sectores populares de Villa 15 (CABA) en situación educativa de riesgo (Sirvent y Llosa, 2001), que asistieron y ya no asisten a la escuela y tienen secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado. Se parte de la situación problemática referida a la desigualdad educativa e injusticia social que afecta a un amplio sector de la población de 15 años y más, principalmente perteneciente a los sectores populares, que ya no asisten a la escuela y no han completado los niveles de obligatoriedad escolar; alertándose, tal como lo señala el concepto de situación educativa de riesgo, sobre la probabilidad estadística que tiene esta población de verse limitada su participación en ámbitos económicos, políticos, sociales y educativos (Sirvent y Llosa, 2011).

Como parte del Proyecto UBACyT marco, a través del subproyecto de “estudio de la demanda potencial por educación permanente”, del cual formé parte, hemos seguido identificando la situación de pobreza educativa que afecta especialmente a parte importante de los jóvenes de sectores populares tanto a nivel nacional como jurisdiccional (Topasso, Castañeda A. y Ferri 2015). De acuerdo al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, se ha identificado que en el País el 58% de la población de 15 años y más que asistió y ya no asiste a la escuela (14.075.486 de jóvenes y adultos) tienen el primario incompleto o completo, o el secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado (es decir, se encuentran por debajo del nivel educativo de riesgo). Para CABA, este porcentaje llega a un 30% de las personas de 15 años y más que asistieron y ya no asisten a la escuela; es decir, 599.921 personas en situación de pobreza educativa que han visto vulnerado su derecho a la educación escolar y han quedado por fuera de la obligatoriedad escolar del nivel secundario establecida por ley a partir del año 2002 en CABA (Ley N° 898) y reafirmada por la Ley de Educación Nacional N° 26206 en el año 2006.

Sirvent y equipo han caracterizado la situación educativa de riesgo como parte del estudio sobre la demanda por educación de jóvenes y adultos (EDJA). Con apoyo en la evidencia empírica construida hasta el momento, se afirma que la demanda por educación permanente refiere a un proceso sociohistórico complejo que implica la conversión de una Demanda Potencial en Demanda Efectiva y en Demanda Social². Como parte de este proceso de construcción demanda por educación a lo largo de la

¹ Esta investigación ha sido desarrollada en el marco del Proyecto UBACyT 2014-2017: Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: identificación y conformación de la red de factores y procesos que se articulan como condiciones de la construcción de la demanda individual y social por educación permanente (Dirección Dra. Sirvent – Codirección Dra. Llosa); y ha contado con el apoyo de una Beca UCACyT de Maestría 2015-2018 (Directora de beca: Dra. Sandra Llosa), con sede en el IICE, FFyL-UBA.

² De acuerdo a Sirvent y equipo, la Demanda Potencial refiere al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación de adultos, que pueden o no concretarse a través de la inserción en alguna de las ofertas existentes. Ésta se ha identificado a partir de los datos cuantitativos referidos al nivel educativo alcanzado por la población. La Demanda Efectiva, en tanto, refiere a aquellas aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en alguna de las instancias destinadas a jóvenes y adultos en un

vida, las investigaciones del equipo UBACyT han ido identificando ciertos factores sociohistóricos y procesamientos psicosociales, así como diversos aprendizajes individuales y colectivos, que operan como condiciones que pueden facilitar u obstaculizar dicho proceso (Sirvent y Llosa, 2012, 2014; Llosa, 2010). En este sentido, las representaciones sociales, entramadas con los factores socioestructurales que hacen a las condiciones de vida de los grupos sociales, son asumidas en esta investigación como parte de los factores psicosociales intervinientes tanto en el reconocimiento de las necesidades educativas objetivas por parte de los individuos y grupos, como en la identificación del satisfactor de esa necesidad y la expresión de la demanda individual y social por educación (Sirvent, 1999; Llosa, 2012).

Tomando en cuenta la perspectiva de la Educación Permanente, que concibe a la educación como necesidad y derecho a lo largo de toda la vida, esta investigación se plantea como objetivo comprender cómo esta población joven de Villa 15 en situación educativa de riesgo se representa la educación escolar (en cuanto a escuelas "comunes" y de personas jóvenes y adultas)³. Con el avance de esta investigación, se buscará comprender posibles relaciones entre estas representaciones sociales y la situación educativa actual de estos jóvenes.

A partir de los objetivos planteados, se ha adoptado un abordaje metodológico de tipo cualitativo o de generación conceptual, a efectos de identificar y comprender dichas representaciones sociales en el entramado social y cultural en el que este grupo de jóvenes las producen y recrean. Se prevé, a su vez, la incorporación de sesiones de retroalimentación, como una instancia mínima propia de la investigación participativa. Para el relevamiento de la información empírica, hasta el momento se han desarrollado observaciones sistemáticas del entorno barrial y entrevistas semiestructuradas a jóvenes de la villa que se encuentran por debajo del nivel educativo de riesgo con secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado⁴.

En una primera instancia de esta investigación, se ha abordado el estudio de estas RS a través de la perspectiva de las biografías educativas de jóvenes y adultos (Dominicé, 1985; Llosa, 2014), entendiendo

momento determinado, identificándose a partir de datos referidos a la matrícula en establecimientos de EDJA. La Demanda 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 o públicas (Sirvent, Toubes, et al., 2006).

³ Este objeto representacional se entiende teóricamente, desde la perspectiva de la Educación Permanente, como parte de la Educación Inicial (en cuanto a los niveles primario y secundario del sistema escolar) y la Educación de Jóvenes y Adultos dirigida a la culminación de estos mismos niveles. Desde esta perspectiva, 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 terciario universitario y no universitario; la EDJA, que abarca un amplio campo de instancias educativas heterogéneas dirigidas 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 la formación en distintas áreas de la vida cotidiana de las personas adultas; y los Aprendizajes Sociales, que corresponden a procesos de aprendizajes no intencionales e inestructurados que se producen durante toda la vida de los individuos y grupos por formar parte de un determinado contexto sociocultural (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2006).

⁴ Actualmente se sigue desarrollando el trabajo de campo para continuar ampliando esta muestra.

a la educación como un “proceso global en el cual los diferentes momentos o trayectos educativos sólo adquieren sentido en el contexto histórico vital y social más vasto” (Llosa, 2014: 15). En este sentido, la realización de las primeras entrevistas han permitido identificar elementos del anclaje social e histórico (Sautu, 1999) en el cual estos jóvenes han vivido su experiencia escolar.

En relación a los aspectos metodológicos vinculados al desarrollo del trabajo de campo y la construcción de la muestra de esta investigación, se ha desarrollado una inserción gradual en el territorio, teniendo en cuenta un doble objetivo: por una parte, poder conocer y caracterizar el contexto barrial en donde viven e interactúan los jóvenes que conforman el universo de análisis; y, a su vez, establecer los primeros contactos con informantes claves e iniciar un vínculo mínimo de confianza con los propios jóvenes que habilite la realización de las primeras entrevistas. En principio, al no tener una inserción previa en la zona, fue necesario ir ensayando distintas estrategias que permitiera ir seleccionando las unidades de análisis a través de un muestreo intencional aplicando la técnica de “bola de nieve”. En este sentido, el lograr el encuentro con cada joven ha sido un proceso complejo, con múltiples desafíos en términos metodológicos y prácticos. El hecho de no saber de antemano dónde encontrar a los jóvenes que conforman el universo de análisis –que estuvieron pero ya no están en la escuela- motivó desde el comienzo algunas preguntas referidas a sus prácticas de participación y educación “más allá de la escuela” en el barrio: ¿Si no van a la escuela, asistirán a algún otro espacio educativo? ¿Qué instituciones del barrio transitarán? ¿Quiénes me podrían contactar con ellos? En este sentido, resultó clave ser parte del Proyecto UBACyT marco y de la Cátedra “Educación No Formal: Modelos y Teorías” de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El trabajo de investigación, docencia y extensión universitaria realizado por este equipo durante años en la zona, en el estudio de las necesidades y demandas educativas a lo largo de la vida, fueron antecedentes directos de relaciones personales e institucionales que facilitaron el comienzo de este trabajo de campo: permitiendo construir un primer vínculo con educadores y referentes institucionales, iniciar los recorridos y las observaciones sistemáticas del entorno barrial, realizar de las primeras entrevistas a informantes claves y concretar los primeros contactos con los jóvenes a entrevistar.

Tanto para las observaciones como para las entrevistas se ha trabajado con registros a tres columnas⁵, los cuales han sido analizados a través del Método Comparativo Constante (Strauss y Corbin, 2002). A partir del interjuego entre teoría e información empírica, se busca generar nuevas categorías teóricas que permitan profundizar en esta comprensión y en la generación de conocimiento.

En esta ponencia se presentarán algunos avances vinculados a la caracterización del grupo de jóvenes “sujetos” de la representación social, destacándose tanto aspectos que hacen al contexto socioeducativo y

⁵ El registro a tres columnas es un instrumento de investigación cualitativa en donde se releva la información empírica diferenciando observables, comentarios y análisis (Sirvent, 2007).

comunicativo más amplio en el cual se inscribe este grupo, como aspectos comunes identificados a la luz de sus biografías educativas a partir del análisis de las primeras entrevistas realizadas. Finalmente, se mencionarán los primeros avances referidos a la construcción de una trama conceptual que podría dar cuenta de la conformación de una RS sobre la educación escolar por parte de este grupo; planteándose próximos desafíos para seguir profundizando en la delimitación de este grupo social, avanzar en el análisis grupal de aquellos núcleos de sentido identificados hasta el momento y estimular la emergencia de nuevos aspectos representacionales a través de técnicas grupales de obtención de la información.

› ***El carácter social de las representaciones sociales.***

Las RS corresponden a una forma particular del conocimiento social, por la cual pensamos, interpretamos y actuamos sobre nuestra realidad cotidiana (Jodelet, 1991). Son “teorías” que forman parte del conocimiento del sentido común, y son socialmente construidas y compartidas por los grupos sociales. Se constituyen a partir de nuestras experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamientos que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Jodelet, 1991). Estas circulan en los discursos, las conductas y las disposiciones materiales o espaciales, constituyéndose en una “realidad verdadera” para los grupos que las producen y reproducen en su contexto social de interacción (Wagner y Hayes, 2011). En tanto forman parte y son originadas en los procesos de comunicación e interacción social y, considerando que constituyen una construcción cognitiva que orienta y organiza la acción de los sujetos sociales, se entienden como un fenómeno a la vez psicológico y social. Estas son producidas por un grupo social específico y refiere a un objeto específico a partir de su relación con el mismo. Estos “objetos” son fenómenos socialmente relevantes, significativos, relacionados con aspectos que afectan directamente a los individuos en sus vidas cotidianas, por lo cual su representación conforma parte fundamental de la identidad social de los individuos en estos grupos (Wagner y Hayes, 2011).

De acuerdo con 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: 122). En este sentido, se trata de procesos intermedios entre lo personal-subjetivo y lo sociocultural: “son un constructo que solamente puede ser comprendido considerando el nivel social amplio como punto de partida, y por ello logra de manera simultánea traducir las condiciones socioestructurales y culturales del medio social en las disposiciones individuales” (Wagner y Hayes, 2011: 274). De este modo, el sujeto de la representación social es tal en tanto pertenece a un grupo social específico, aunque sean los individuos las unidades de análisis de una investigación, ya

que estos son pensados como parte de un grupo que se apropia de los conocimientos elaborados colectivamente (Castorina y Barreiro, 2010).

Las características específicas del grupo, y de ahí su subjetividad, solo puede tener significado en el contexto de la estructura sociocultural de su medio (Wagner y Hayes, 2011). De aquí que autores como Castorina y Barreiro (2014), retomando a Pereira de Sá (1998), señalen la importancia de entender las RS en la trama de significaciones de una práctica llevada a cabo en determinadas condiciones de la vida social. De este modo, los autores hablan de una doble determinación social en las RS: una determinación social central (macro), vinculada a una cultura global de la sociedad en la que se inscriben los grupos sociales, relacionada con la pertenencia a una nación, un país, una cultura, que atraviesa las representaciones; y una determinación social lateral (micro), vinculada al grupo social particular de pertenencia de las personas (Moscovici, 1979; Banchs, 2000; Araya Umaña, 2002). En este punto, de acuerdo a Castorina y Barreiro (2014), el investigador preocupado por este objeto de estudio debe decidir - junto con cómo denominar el objeto de representación y definir a los sujetos de la misma- de qué manera se tendrá en cuenta el contexto socio-cultural de las diversas prácticas de las cuales emergen las RS: prácticas específicas, redes de interacción, instituciones, medios de comunicación, etc. (Castorina y Barreiro, 2014).

De acuerdo a Castorina y Barreiro (2010), en la delimitación del objeto de estudio en una investigación referida a las 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”⁶. De este modo, podría pensarse que la misma conformación de este grupo social específico, en tanto sujeto de la RS, es un supuesto de anticipación de sentido que se va definiendo y precisando teóricamente en articulación con la información empírica obtenida a medida que avanza la investigación. Si bien se reconoce, en términos generales, la pertenencia de los jóvenes de esta investigación a los sectores populares de la clase trabajadora argentina⁷, los sujetos de la RS son los grupos sociales específicos que (atravesados por su contexto sociohistórico y sus condiciones de clase) crean y recrean sus RS en torno a un objeto social significativo.

⁶ 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.

⁷ 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.

A continuación se señalarán los avances realizados a partir del análisis de la información empírica obtenida tanto en el trabajo de campo como a través del análisis de fuentes secundarias, como parte del proceso de definición y caracterización de los sujetos de la RS y del contexto social y cultural en el cual se inscribiría la producción y circulación de la RS estudiada en esta investigación.

› ***Los sujetos de la representación social y su contexto en esta investigación: el grupo social conformado por jóvenes de sectores populares de villa 15 en situación educativa de riesgo.***

A través del trabajo de campo realizado hasta el momento, se han podido identificar algunos aspectos del barrio. Villa 15 (conocida popularmente como Ciudad Oculta) se encuentra ubicada al sur de la Ciudad de Buenos Aires, al interior de la Comuna 8, formando parte de las villas que conforman el barrio de Villa Lugano. De la población total de la comuna 8, un 32,9% reside en villas de emergencia y asentamientos, siendo la Comuna que concentra mayor proporción de población en esta situación. De acuerdo al último Censo (2010), la población total de Villa 15 alcanzaba a las 15.568 personas⁸, siendo una de las villas más pobladas de la Ciudad. En términos de infraestructura, en las observaciones del entorno barrial se ha identificado una variedad de situaciones al interior de la villa: desde zonas más urbanizadas, con calles pavimentadas y de construcción planificada, casas con terminaciones y servicios básicos instalados (como el núcleo habitacional transitorio conocido como las zona de “las tiras o “barrio nuevo”), hasta zonas de “la villa propiamente dicha”, donde comienzan a haber casas de ladrillo y chapas al descubierto, unas pegadas al lado de otras o separadas por angostos pasillos, con calles de tierra y servicios instalados por los propios vecinos

Al interior de la villa, se ha identificado la presencia de espacios educativos, tanto aquellos orientados al nivel primario y secundario de adultos como una variedad de organizaciones que ofrecen actividades educativas amplias, más allá de lo escolar, dirigidas tanto a niños, como a jóvenes y adultos⁹.

⁸ Fuente: Dirección General de Estadísticas y Censos. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Resultados provisionales del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 en la Ciudad de Buenos Aires.

⁹ Entre las organizaciones barriales que se encuentran impulsando estos distintos espacios, hasta el momento se han podido identificar clubes sociales y deportivos, juegotecas comunitarias para niños y jóvenes, bibliotecas populares, movimientos sociales, parroquias, capillas, comedores, radios comunitarias y centros comunitarios. También se ha identificado la realización de Colonias de verano en la Escuela Media 2, donde participan jóvenes del barrio estén o no escolarizados. A su vez, en las calles de la villa se han podido observar actividades culturales organizadas por los vecinos y varias de estas organizaciones barriales, tales como la CUJUCA (Cumbre de Juegos Callejeros), donde confluyen distintas expresiones artísticas que tienen a niños y jóvenes del barrio como protagonistas. También se ha registrado la presencia de canchas de fútbol donde se realizan torneos y en donde participan varios jóvenes y adultos del barrio.

A continuación, como parte de la caracterización de la situación problemática en la cual se inscribe el grupo de jóvenes “sujetos” de la RS, se presentarán los datos referidos a la Situación Educativa de Riesgo en la Comuna 8 en donde se encuentra el barrio de Villa Lugano (dentro del cual se encuentra Villa 15). Luego, se presentarán los avances referidos a la caracterización más específica de este grupo de jóvenes.

Como fue señalado anteriormente, de acuerdo al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, en CABA el 30% de las personas de 15 años y más que asistieron y ya no asisten a la escuela tienen el nivel primario completo o incompleto o el secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado (599.921 personas), es decir, se encuentra por debajo del nivel educativo de riesgo. Este porcentaje aumenta en las Comunas del sur de la Ciudad, destacándose la Comuna 8 alcanzando un 58% (67.551 personas). Considerando la variable edad, en esta Comuna el 58% de los jóvenes de 15 a 24 años que asistieron y ya no asisten a la escuela se encuentra por debajo del nivel educativo de riesgo (se trata de 10.178 jóvenes): el 6% (1095 jóvenes) se encontraba con primaria incompleta, el 17% (2.970 jóvenes) había podido completar el nivel primario, mientras que el 34% (6.113 jóvenes) se encontraba con la secundaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado. Al considerar la población joven con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), la situación educativa se vuelve aún más crítica. De los jóvenes de 15 a 24 años que asistieron y ya no asisten a la escuela y viven en hogares con NBI, el 70% de ellos se encuentra por debajo del nivel educativo de riesgo. De esta manera se vuelve a identificar, tal como lo vienen señalando los trabajos precedentes de este equipo UBACyT (Sirvent y Llosa, 2001; Sirvent y Topasso, 2007), la relación de injusticia social que entrama el nivel educativo alcanzado con la situación de pobreza socioeconómica (según NBI) de la población.

Las RS se caracterizan por tener un dinamismo y una historicidad de acuerdo a la situación y movilidad social de los grupos que las producen. Es por esto que un supuesto de anticipación de sentido de esta investigación ha sido la posibilidad de identificar representaciones sociales 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 nuevo posicionamiento social de este grupo y su cambio en las prácticas sociales frente a la experiencia escolar, en cuanto a haber estado y ya no estar en la escuela, me hizo pensar en la posibilidad de una elaboración cognitiva y afectiva de carácter representacional en relación a la educación escolar. Se supone una situación nueva y significativa para esta población en relación a este objeto representacional, 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 amplios sectores de la población. En este sentido, cabe mencionar que la Ley de Educación Nacional reconoce la necesidad humana de la educación a lo largo de toda la vida afirmando que “brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en

cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida (...)” (Art.8); garantizando una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores (Art.11-b).

Junto con este diagnóstico inicial referido a la situación de pobreza educativa de la población joven de la Comuna 8 (donde se encuentra Villa 15) que permitió definir el universo de análisis de esta investigación; ha sido necesario avanzar, a través del estudio cualitativo, en la caracterización del grupo social específico que produce la RS en estudio.

Hasta el momento, se han realizado siete entrevistas semiestructuradas a jóvenes de entre 20 y 22 años y a una joven de 27. A continuación se presentarán algunos aspectos comunes de los entrevistados, identificados a partir del análisis sistemático de las entrevistas realizadas hasta el momento.

Como parte de este proceso de análisis, se fue elaborando un cuadro de trayectorias complementario a la construcción de categorías referidas específicamente a la RS sobre educación. Este cuadro, en constante elaboración y actualización de acuerdo al avance en el trabajo de campo, contiene información relativa a cada entrevistado indicando: edad, residencia, trayectoria migratoria, trayectoria laboral, situación laboral actual, situación de paternidad/maternidad, escolaridad de grupo familiar, trayectoria educativa: escuelas transitadas (indicando año de permanencia), repitencia escolar, tipo de oferta escolar que cursó por última vez, años sin volver a la escuela, nivel escolar alcanzado y participación en espacios de EDJA. Todos estos aspectos fueron emergiendo producto del análisis de cada una de las entrevistas realizadas desde la perspectiva de las biografías educativas (Dominicé, 1985; Llosa, 2014), permitiendo la comparación y distinción entre sus diversas trayectorias y la comprensión del contexto sociocultural de producción de la RS sobre educación escolar.

En cuanto a la trayectoria migratoria, todos los entrevistados viven actualmente en viviendas ubicadas en distintos sectores de Villa 15 junto a su grupo familiar, aunque algunos han pasado años de su niñez en otros barrios de CABA y dos de ellos han nacido en otras jurisdicciones del país (Misiones y Tucumán). No obstante, salvo la joven entrevistada que vive hace tres años en la villa, el grupo comparte el haber pasado gran parte de sus vidas en el barrio.

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

tipo de trabajos, uno de los entrevistados menciona haber trabajado por un breve período de tiempo en una fábrica textil y en otra metalúrgica. Al momento de realizar las entrevistas, dos de los entrevistados se encontraban desocupados, siendo una de ellas una trabajadora no asalariada en su hogar.

Por otro lado, para todos los entrevistados la paternidad/maternidad estuvo estrechamente vinculada a la necesidad de mejorar sus condiciones económicas a través del trabajo, repercutiendo de alguna manera sobre sus trayectorias escolares. Salvo uno de los entrevistados, todos son padres/madres desde alrededor de los 19 años, mientras cursaban la escuela “común” o de jóvenes y adultos.

En cuanto a sus trayectorias educativas, todos los entrevistados pasaron por lo menos por tres instituciones escolares, incluso en distintos barrios y localidades de acuerdo a sus propias trayectorias migratorias. Todas instituciones escolares públicas. Si bien la totalidad cuenta con el secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado, difieren en su último año cursado: uno con primer año no aprobado; cuatro con segundo año no aprobado; una con segundo año aprobado (9no EGB3 en Tucumán); y uno con cuarto año no aprobado.

A su vez, todos manifiestan haber pasado al menos por dos situaciones de repitencia, las cuales han sido asociadas por los propios entrevistados a momentos vinculados a la interrupción de su escolaridad. Esto concuerda con trabajos antecedentes referidos a las trayectorias escolares, los cuales señalan la problemática de la repitencia como un mecanismo finalmente expulsivo en el nivel secundario (Terigi, Briscioli, Scavino y otros, 2014).

La totalidad de los entrevistados fueron en algún momento a una escuela de jóvenes y adultos, siendo ésta la última experiencia escolar que tuvieron. Los años sin volver a la escuela varían desde los 8 años (en relación al año en que se realizó la entrevista) hasta acercamientos más recientes pero breves, dando cuenta de una variedad de situaciones en relación a los procesos de demanda por EDJA. En definitiva, se trata de trayectorias escolares discontinuas, prolongadas y persistentes, si se considera la cantidad de años cursados en instituciones escolares.

Por otra parte es interesante la identificación, por parte de los entrevistados, de una situación escolar compartida entre las personas de su entorno cotidiano. Se trata de aquellos jóvenes y adultos de sus círculos más inmediatos que, como ellos, no terminaron la escuela. Algunas de estas personas cursan actualmente la escuela de adultos, mientras que muchas otras no. En relación al entorno familiar, hay quienes mencionan a sus padres/madres (o padrastros) con secundaria incompleta y unos pocos con primaria completa o incompleta como máximo nivel educativo alcanzado. También ha sido común la mención de hermanos/as que tampoco concluyeron la escuela secundaria; novias o madres de sus hijos, como así también amigos, ex compañeros de curso y conocidos del entorno vecinal y laboral en la misma situación escolar.

Junto con los diferentes aspectos antes mencionados, que dan cuenta de trayectorias comunes en un contexto sociohistórico compartido, los entrevistados hacen referencia a un contexto comunicativo amplio, común, del cual todos participan justamente al ser parte de ese contexto, independientemente del vínculo interpersonal existente o no entre ellos. Como parte de este contexto comunicativo, los jóvenes entrevistados manifiestan que “lo escolar” y particularmente la finalización de la escuela secundaria, es un tema más o menos presente en las conversaciones de su vida cotidiana. En este sentido, como parte del proceso de análisis, se identificó “lo escolar” como un tema de conversación significativo para este grupo de jóvenes, siendo objeto de reflexión en distintos ámbitos en los que participan. De este modo, los entrevistados mencionan discursos conocidos, referido a lo escolar, provenientes de distintas “fuentes” y que muchas veces son coincidentes en sus contenidos. Cada una de estas “fuentes” cuanta con referencias empíricas aportadas por la mayoría de los entrevistados, dando cuenta del carácter compartido de este contexto comunicacional. Se trata de “fuentes” discursivas provenientes del contexto familiar, de amistades, de instancias estatales, del contexto escolar y barrial.

Estas diversas y compartidas situaciones de comunicación social podrían pensarse como parte de un proceso reflexivo y comunicacional más amplio (a partir de sus propias experiencias y las de otros), que pudiera ser parte del proceso de conformación de la RS de la educación por parte de este grupo de jóvenes.

› ***Acerca de la representación social sobre la educación escolar y próximos desafíos.***

A continuación, se presentarán de manera breve (debido a motivos de espacio y de tiempo) algunos avances acerca de la caracterización de la representación social acerca de la educación escolar.

Los análisis preliminares realizados en esta investigación podrían hacer pensar que se ha reafirmado el supuesto de anticipación de sentido referido a la conformación de una RS sobre educación escolar por parte de jóvenes de sectores populares de villa 15 (CABA) en situación educativa de riesgo, con secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado. A través del análisis de la información empírica recogida hasta el momento, se ha podido identificar (en las propias palabras de los entrevistados) el reconocimiento de un “cambio de perspectiva” respecto a la educación y específicamente en relación con la obtención del título secundario:

E: Bueno, y ¿te gustaría contarme algo más, sobre la escuela, la educación, algo que pienses y que por ahí te gustaría contarme?

C: Después, sobre todo en la escuela, estoy pensando bien últimamente (se ríe). Últimamente ando pensando bien de la escuela... Ahora la veo como antes no la veía. Antes la veía... yo pasaba una escuela

y me ladeaba tres cuerdas. Ahora paso bien por la puerta. Ya es una vista más diferente a la que tenía de antes. Ahora tengo ganas de aprender, antes no me interesaba nada. Ahora veo a los pibes que salen de la escuela... ¡Qué ganas de estudiar! Antes era: estoy ocupando lugar en una silla de alguien que necesita, que quiera aprender y no puede

A partir del análisis en curso podríamos pensar que este “cambio de perspectiva” sobre la educación escolar se encuentra vinculado no tan solo a un nuevo posicionamiento por parte de estos jóvenes con relación a la escuela, sino que también se produce en relación a sus condiciones de vida, sus trayectorias en diversos ámbitos y las satisfacción de distintas necesidades. El análisis de las entrevistas realizadas hasta el momento ha permitido construir categorías que van dando cuenta de núcleos de sentidos que podrían formar parte de sus RS acerca la educación escolar.

En este sentido, en el proceso de análisis de la información empírica se han ido identificado aspectos representacionales que vinculan la escolaridad y la obtención del título secundario con la posibilidad –por parte de estos jóvenes- de satisfacer múltiples necesidades: poder ingresar a mejores trabajos y proyectar un “futuro digno”; la realización de un desafío personal y la posibilidad de conformación de una autoimagen positiva; junto con la valoración de diversos aprendizajes considerados necesarios para la vida adulta.

Al mismo tiempo, sin embargo, se están identificando otros sentidos donde la escuela es pensada como un espacio para otros, inadecuada a las condiciones de vida de este grupo, a sus responsabilidades, sus tiempos, sus necesidades más urgentes por satisfacer. Esto podría vincularse a procesos de exclusión escolar que han sido interiorizados en términos psicosociales y que podrían formar parte de sus RS sobre la escuela. En este sentido, se identifica un primer eje articulador de categorías que daría cuenta de una RS marcada por la idea de una “escuela no correspondida”: por un lado, los entrevistados evalúan necesitar/querer volver a la escuela y, al mismo tiempo, la consideran como un lugar para otros (y no para sí mismos) y como un lugar que les resulta difícil volver en la actualidad.

Si bien las RS son teorías elaboradas en un momento determinado por grupos específicos sobre un objeto socialmente significativo, es a partir de sus experiencias compartidas cómo se van construyendo las ideas, actitudes, sentidos, que van conformando históricamente, de manera procesual, la RS. En una primera instancia de esta investigación, tal como fue antes señalado, se ha abordado el estudio de estas RS a través de la perspectiva de las biografías educativas de jóvenes y adultos (Dominicé, 1985; Llosa, 2014); pudiéndose identificar elementos del anclaje social e histórico (Sautu, 1999) en el cual estos jóvenes han vivido su experiencia escolar. En este sentido, como fue antes mencionado, se han podido identificar algunos elementos de las trayectorias laborales, familiares y educativas sustancialmente compartidas por los jóvenes entrevistados en un determinado contexto sociohistórico, a la vez que se ha podido dar cuenta de un contexto comunicativo amplio y compartido compuesto por diversas “fuentes discursivas” a las cuales hacen referencia. Esto hace pensar en la posibilidad definir el carácter grupal de estos jóvenes. Son

justamente estos aspectos sociales compartidos, junto a un contexto de comunicación social común, los que permiten pensar en la delimitación de un grupo social específico desde el cual se podría crear y recrear una RS compartida sobre la educación.

Para avanzar en esta línea, actualmente se está analizando teórica y metodológicamente la posibilidad de desarrollar técnicas grupales de relevamiento de la información empírica. De este modo, se espera poder seguir profundizando en la delimitación de este grupo social; avanzar en el análisis grupal de aquellos núcleos de sentido identificados hasta el momento; y estimular la emergencia de nuevos aspectos representacionales en ese contexto de interacción.

Bibliografía

- Araya Umaña, S. (2002). Las Representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión, Cuadernos de Ciencias Sociales, N°127, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), San José, Costa Rica. 2002.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15.
- 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: Proyectos en Acción: Técnicas, métodos y claves para la investigación en Ciencias Sociales. Bs. As., CAICYT.
- Dirección General de Estadísticas y Censos. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Resultados provisionales del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 en la Ciudad de Buenos Aires.
- Dominicé, Ch. (1985) que a Vida lhes Ensinou. En A. Nóvoa A. y M. Finger (Org.) (1988). O Método (Auto)biográfico e a Formação (pp. 131-153). Lisboa: Depto. de Recursos Humanos do Ministério da Saúde.
- Jodelet, D. (1991a). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II*, pp. 469-494. Barcelona, Paidós.
- Ley N° 898 /2002 de Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ley de Educación Nacional N° 26206.
- Llosa, S. (2012). "Será por todas estas cosas que me pasaron...". Un estudio de los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas educativas a lo largo de la vida. En *Revista del IICE*, núm. 31.
- 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, Publicación internacional de la AAS. Año 3 N°5, 2014*
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ed. Huemul, Argentina.
- Sautu, R. (1999) Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. P.21-60. Editorial Belgrano, Capital Federal.
- Sirvent, M.T. (1999). *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. 2a. ed. Madrid, Miño y Davila.
- Sirvent, M.T (2007), *El proceso de investigación*, Cuadernos OPFyL, FFyL- UBA.
- Sirvent, M.T y Llosa, S. (2001). Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. *Hacia una pedagogía de la participación*. En *Revista del IICE*, núm. 18, pp. 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. FFyL - 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 de Educación no Formal)*. Bs. As., OPFyL-UBA.
- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006). *Revisión del concepto de Educación no Formal (cuadernos de cátedra de Educación no Formal)*, OPFyL-UBA.
- Strauss, A. y Corbin, J (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia. Universidad de Atioquia.

Terigi, Flavia; Briscioli, Bárbara; Scavino, Carolina, Morrone, Aldana y Toscano, Ana Gracia (2014). "La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala". En Revista del IICE, n° 33.

Topasso, P., Castañeda Agüero, J. P., Ferri, P. (octubre, 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. Trabajo presentado en IX Jornadas de Investigación en Educación. Políticas, transición y aprendizajes. Miradas desde la investigación educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Wagner, W. y Hayes, N. (2011). El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las Representaciones sociales. Barcelona, Anthropos.