

## Representaciones de los docentes acerca de la escolarización de personas jóvenes y adultas

La investigación analiza las representaciones de docentes en torno a la escolarización de nivel secundario para jóvenes y adultos, considerando tres subdimensiones: 1. Representaciones acerca de las lógicas estratégicas que caracterizan la labor escolar de los estudiantes. Los indicadores fueron: tiempo de estudio; obstáculos enfrentados por los alumnos; valor otorgado por los docentes a las herramientas y saberes escolares; 2. Representaciones acerca de los procesos de socialización. Los indicadores fueron: las relaciones entre pares; las relaciones entre docentes y estudiantes; la conflictividad escolar; y 3. Representaciones acerca de los procesos de constitución de subjetividades en las escuelas. Los indicadores fueron: representaciones docentes en torno a la autoestima, la capacidad intelectual y las expectativas de futuro de los estudiantes. A lo largo del análisis se sostiene un enfoque de género atento a los significados vinculados a las diferencias sexuales.

La metodología ha sido cuantitativa, se empleó una encuesta a docentes de establecimientos localizados en el departamento de Guaymallén, en Mendoza, Argentina. Los profesores son protagonistas fundamentales de las prácticas pedagógicas, tal es la razón por la que se considera primordial explorar sus modos de comprender y significar la educación secundaria en la juventud/ adultez.

**PALABRAS CLAVE:** educador de adultos, aprendizaje, socialización, construcción de subjetividad, enfoque de género.

## *Teachers' Representations about Schooling of Young and Adult People*

This work analyzes teachers' representations about secondary level schooling of young and adult people, considering three issues: 1. Representations about the strategic logic that characterizes students' schoolwork, using as indicators: time dedicated to study; obstacles faced by students; value given by teachers to the tools and knowledge that school provides; 2. Representations about socialization processes. The indicators were: peer relationships; relationships between teachers and students; school conflicts, and 3. Representations about the processes of constitution of subjectivities at school. The indicators were: teachers' representations about: self-esteem, intellectual capacity and future of the students. A gender perspective is held throughout the analysis, taking into account representations related to sex differences.

A quantitative methodology was used. A survey was asked to teachers of schools located in Guaymallén district, in Mendoza, Argentina. Teachers are fundamental protagonists of pedagogical practices; for this reason, it is considered essential to explore the ways in which they understand and signify the education of young and adult people.

**KEYWORDS:** adult educators, learning, socialization, subjectivity construction, gender perspective.

\* Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente-investigadora de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. CE: mmolina@mendoza-conicet.gob.ar

\*\*Docente-investigadora del Centro de Investigaciones de la Universidad del Aconcagua (CIUDA), Mendoza, Argentina. CE: angelinamaseelli@gmail.com

# Representaciones de los docentes acerca de la escolarización de personas jóvenes y adultas<sup>1</sup>

■ MERCEDES MOLINA GALARZA Y ANGELINA MASELLI

## I. Introducción

El presente trabajo se inscribe dentro del campo de la sociología de la educación y adopta la perspectiva de la pedagogía crítica, también conocida como teoría de las resistencias (Bonaf, 1998). Esta corriente reconoce las desigualdades escolares que pueden montarse sobre las ya existentes desigualdades sociales pero, al mismo tiempo, considera que otras modalidades de trabajo pedagógico son posibles. Promueve el compromiso de las escuelas por formar estudiantes capaces de transformar una sociedad injusta —clasista, sexista, racista y discriminatoria— enfrentando la apatía y el pesimismo con vocación esperanzada. Sostiene la certeza de que es necesario avanzar hacia la democratización social desde el trabajo cotidiano en las aulas (Giroux, 1998).

El objetivo ha sido analizar las representaciones de los docentes en torno a procesos de escolarización que tienen lugar en centros educativos de nivel secundario (CENS) para jóvenes y adultos/as, desde un enfoque que toma en cuenta las desigualdades de género.

De acuerdo con Pierre Bourdieu (2006), los sujetos sociales ponen en juego representaciones para la comprensión del mundo social que van de la mano de sus prácticas o intervenciones, y cuyo origen se encuentra en los esquemas de percepción y apreciación que adquieren a lo largo de la vida social. Además, todo conocimiento sobre el mundo, sea éste entendido como un saber erudito o de sentido común, es una construcción; es fruto de la actividad estructurante de los agentes en un mundo cuyo sentido ellos mismos contribuyen a producir, aunque en el marco de condiciones o límites que les son dados. En este marco conceptual, las posiciones sociales ocupadas por los sujetos son claves, y las estructuras cognitivas no son otra cosa que estructuras sociales incorporadas.

Al ser producto de la incorporación de las estructuras fundamentales de una sociedad, esos principios de división son comunes para el conjunto de los agentes de esa sociedad y hacen posible la producción de un mundo común y sensato, de un mundo de sentido común (Bourdieu, 2006: 479).

---

1. Este trabajo fue financiado parcialmente con fondos del PICT 2011-1736: Subjetividades, conflictos y estrategias en centros educativos de nivel secundario para adultos/as en Mendoza. Una mirada sociológica (Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica/ Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica) y, parcialmente, con fondos del Proyecto 06/F351: Representaciones sociales y experiencia escolar en la educación de jóvenes y adultos. Un estudio de casos en Gran Mendoza (Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado, UNCuyo, 2013).

Se toma como punto de partida esta línea y, en el campo de la investigación socioeducativa, se retoman los aportes conceptuales de Carina Kaplan (2008 y 2010), quien emplea la categoría de representaciones —a las que con frecuencia adjetiva como subjetivas, aunque en otras ocasiones emplea el término solo y sin adjetivar— para referirse a aquel universo simbólico constituido por las percepciones, tipificaciones, opiniones, actitudes y expectativas de los docentes que, en un sistema escolar signado por la desigualdad educativa, ayudan a estructurar sus prácticas.

Los profesores construyen y son contruidos por la realidad educativa de la que forman parte. El sentido común que cotidianamente (re)elaboran les permite actuar o tomar posición ante las diversas situaciones escolares con las que se encuentran durante la labor pedagógica. Así, el abordaje de las representaciones que aquí se propone busca producir conocimientos que faciliten la comprensión de las interacciones sociales en la escuela y aclarar los determinantes de las prácticas docentes.

De acuerdo con Dubet y Martucchelli (1998), en la escuela tienen lugar tres tipos de procesos interrelacionados. Por un lado, la escuela distribuye competencias, es decir, instruye, ofrece saberes, herramientas e insumos que es conveniente que los estudiantes adquieran, en términos instrumentales o estratégicos. Por otro, la escuela forma o socializa a los miembros de las nuevas generaciones para su integración en la vida social, es decir, procura la interiorización de las normas, relaciones y jerarquías del orden social. Por último, pero no menos importante, la escuela “educa”, es decir, forma sujetos. Contribuye a la subjetivación, a la construcción de un sujeto autónomo, capaz de autodeterminarse en un mundo cambiante y complejo.

Este trabajo procura explorar las representaciones de los docentes de jóvenes y adultos acerca de esos tres tipos de procesos. Tal es la razón por la cual se operativizó la categoría de representaciones en tres ejes o subdimensiones: 1. Representaciones acerca de la lógica estratégica que, desde la perspectiva docente, se vincula al avance exitoso en los estudios por parte de los estudiantes, para apropiarse de los conocimientos y competencias que la escuela ofrece. Los indicadores considerados fueron: la asignación de tiempo (dentro y fuera de la clase) a la tarea de estudiar, los obstáculos que enfrentan los alumnos y el valor que otorgan los profesores a las herramientas y saberes que brinda la escuela; 2. Representaciones acerca de los procesos de socialización. Se consideran como indicadores: las relaciones entre pares; las relaciones entre docentes y estudiantes; la conflictividad escolar, y 3. Representaciones acerca de los procesos de constitución de subjetividades. Toman como indicadores las representaciones docentes en torno a la autoestima, la capacidad intelectual y las expectativas de futuro que la escuela contribuye a edificar en los estudiantes.

El enfoque de género también ha resultado fértil para esta investigación. El concepto de género hace visible el

sistema de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores en torno a la diferencia sexual entre los seres humanos, que organiza las relaciones entre las mujeres y los varones de manera jerárquica, asegurando la reproducción humana y social. Como construcción social, el género deviene tanto una realidad objetiva como subjetiva, un orden que se impone a los individuos, y que ellos a su vez recrean continuamente con base en los significados que proporcionan el lenguaje, la historia y la cultura (Ariza y Oliveira, 2000: 2).

Se entiende que se trata de una perspectiva fértil en la medida que permite prestar atención a los valores, creencias, expectativas y estereotipos cultural y socialmente contruidos en torno a las diferencias sexuales. Los lugares sociales subordinados o desventajosos a los que quedan adscriptas, independien-

temente de su voluntad, las mujeres, aparecen en el universo simbólico de los docentes. No quiere decir esto que las personas encuestadas se adhieran (o no) al sexismo imperante, sino que a partir de sus discursos pueden reconstruirse las jerarquías de género vigentes en nuestra sociedad. Tales jerarquías refieren a situaciones y escenarios que obstaculizan, o al menos no favorecen, el acceso de las estudiantes a mejores condiciones de vida como resultado de su paso por la escuela.

Se ha empleado una metodología cuantitativa, que busca una aproximación a las representaciones de los docentes y a cada una de las subdimensiones elegidas a través de la aplicación de una encuesta. El ámbito territorial elegido para llevar a cabo la indagación fue el departamento de Guaymallén, en la provincia de Mendoza, al oeste de la República Argentina. Se trata, como se verá luego, del departamento más poblado de Mendoza, lo que junto a su fácil acceso, constituyeron los factores decisivos para desarrollar allí el trabajo de campo.

Se utilizó la encuesta como técnica de recopilación de datos por tratarse de una etapa exploratoria de la investigación, en la que se busca acceder a un alto número de informantes.<sup>2</sup> La mayor parte de los datos recabados surgen de preguntas cerradas y previamente categorizadas, lo que ha permitido su tratamiento cuantitativo. Una porción menor de datos es resultado de preguntas abiertas, por lo que interesa cada respuesta particular en sí misma como dato, en términos cualitativos. Se prevé, a futuro, profundizar la indagación con técnicas cualitativas.

Este trabajo constituye un primer acercamiento a las perspectivas del personal docente en torno a la escolarización de poblaciones jóvenes y adultas que, por diversas razones vinculadas a la inequidad social, no pudieron completar el nivel secundario a la edad prevista. La literatura disponible (Bourdieu, 2005; MECYT, 2006; Kaplan, 2008 y 2010, entre otros) abona el supuesto de que las representaciones de los docentes son constitutivas de la experiencia escolar de los estudiantes y configuran, muchas veces inconscientemente, las subjetividades de estos últimos. Los profesores son protagonistas fundamentales de las prácticas pedagógicas, tal es la razón por la que se considera primordial explorar sus modos de comprender y significar la educación secundaria en la juventud/ adultez.

## II. Resultados obtenidos

Para contextualizar los resultados obtenidos, es necesario comenzar con la mención de algunos datos poblacionales significativos relativos al departamento de Guaymallén, en la Provincia de Mendoza.

Según datos del Censo Nacional 2010, esa provincia tiene una población de 1,738,929 habitantes, es la cuarta provincia más poblada del país. El departamento de Guaymallén es a su vez el más poblado de la provincia, pues reúne el 16% del total provincial, con 283,803 habitantes.

---

2. Se trabajó con una encuesta de diseño no experimental, transeccional o transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un solo momento (segundo semestre de 2012). Según información de la Subdirección de Estadísticas de la DGE, en el relevamiento anual de 2011, los docentes de las escuelas secundarias de jóvenes y adultos de Guaymallén eran 689 (69% mujeres y 31% hombres). Se calculó una muestra probabilística, aleatoria simple, sobre los 689 docentes, con un margen de error de 6.23% y un nivel de confianza de 95%. Se realizó el cálculo con el programa informático Stats y la muestra quedó constituida por 44 casos. Éstos se eligieron de forma aleatoria, relevándose en las 15 escuelas secundarias de jóvenes y adultos localizadas en el departamento elegido. Con estas consideraciones metodológicas, se entiende que los resultados obtenidos son representativos de la población docente de nivel medio para jóvenes y adultos/as del departamento de Guaymallén.

De acuerdo con la Subdirección de Estadísticas e Investigaciones (2013) dependiente de la Dirección General de Escuelas de Mendoza, a nivel provincial, en el período 2007-2012, la cantidad de escuelas secundarias de jóvenes y adultos/as en Mendoza pasó de 89 a 115, es decir, se observa que creció 29%. Por su parte, la matrícula de esa modalidad pasó de 16,059 estudiantes en 2007, para el total provincial, a 23,228 estudiantes en 2012. Se incrementó 45%. Como puede observarse, la educación de jóvenes y adultos constituye una modalidad en expansión. En 2012, asistían 23,228 estudiantes a los 115 centros educativos de nivel secundario para jóvenes y adultos de Mendoza, 14% de los cuales asistía a alguno de los 16 establecimientos localizados en Guaymallén.

### *1. Representaciones acerca de la lógica estratégica*

La lógica estratégica empleada por los estudiantes para avanzar exitosamente en los estudios implica la inversión de recursos, esfuerzos y tiempo, dirigidos al aprovechamiento de aquello que la escuela tiene para ofrecer: competencias, destrezas, saberes, y los correspondientes títulos que los acreditan (Dubet y Martucchelli, 1998; Molina, 2012: 105-133).

Nos interesó aquí conocer las representaciones de los docentes acerca del tiempo que pueden dedicar las y los estudiantes para las tareas escolares —sabiendo que deben disponer de tres o cuatro horas diarias al cursado de las asignaturas.

La disposición de tiempo es una condición de posibilidad del trabajo académico que requiere la escuela. Los estudios sobre uso del tiempo —impulsados fundamentalmente desde perspectivas feministas— nos alertan acerca de la privación de este recurso que sufren los miembros de los grupos sociales más desfavorecidos, y dentro de este grupo, las mujeres en particular (Araya, 2002).

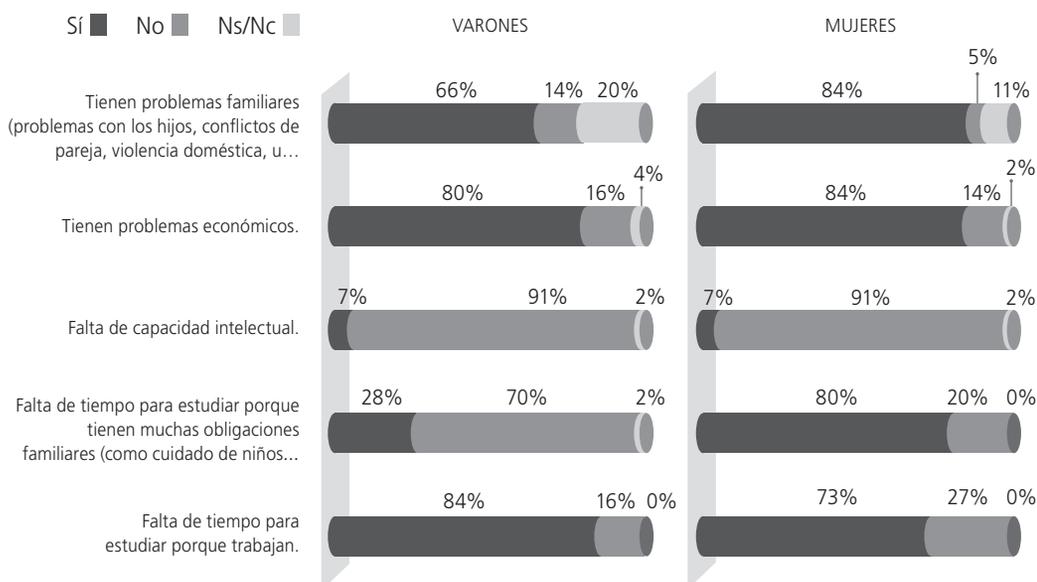
En el cuestionario, se indagó sobre la disposición de tiempo por parte de los estudiantes y en la efectiva dedicación de tiempo al estudio, para conocer las condiciones de posibilidad del trabajo académico, desde la perspectiva de los docentes.

La mayoría de los encuestados (61%) consideran que los alumnos estudian solamente en la escuela. Además, 84% entiende que necesitan destinar tiempo extra (además del escolar) a estudiar. Interesa en este punto sostener que no se buscó culpabilizar al estudiantado por la falta de tiempo de estudio sino, antes bien, resaltar que las obligaciones de la vida adulta pueden ofrecer un impedimento real para avanzar en las obligaciones escolares. Para ahondar en esta cuestión, en la siguiente pregunta se solicitó señalar cuáles son los obstáculos que enfrentan los/as estudiantes para avanzar en los estudios, incluida la falta de tiempo.

Tal como describen los estudios sobre uso del tiempo (Araya, 2002; ELA, 2009), las representaciones de los docentes ponen el acento en la dedicación de los varones al trabajo remunerado (84% de respuestas) y no al trabajo doméstico (al que sólo reconocen en 28% de respuestas). Inversamente, las mujeres sufren la falta de tiempo por su dedicación al trabajo doméstico (80% de respuestas), a lo que se suma que 70% de respuestas refiere también al trabajo remunerado, lo que configura una situación de sobrecarga de trabajo para las alumnas, altamente desventajosa en términos escolares.

Otro de los obstáculos destacados son los problemas económicos (80% en el caso de los varones, y más aún, 84% para las mujeres). Es llamativo, además, el alto porcentaje de encuestados que refiere a problemas familiares entre los obstáculos que deben enfrentar sus estudiantes: 66% en los varones, 84%

GRÁFICA 1. OBSTÁCULOS QUE ENFRENTAN LOS/AS ESTUDIANTES.



Fuente: Datos y elaboración propia.

en el caso de las mujeres, lo que puede estar hablando de la violencia cotidiana que sufren estas últimas en sus grupos convivientes (Velázquez, 2003).

Finalmente, la falta de capacidad intelectual es desestimada por la mayoría de los encuestados (91% tanto en varones como mujeres). Esto se contrapone a la ideología del don imperante en el sistema educativo (Kaplan, 2008), en virtud de la cual quienes han abandonado la escuela en épocas previas de su trayectoria vital (tal es el caso de las poblaciones que asisten a CENS) serían los menos dotados, menos capaces o menos inteligentes para el trabajo académico. Desde las perspectivas de los docentes, en cambio, esta población escolar no presenta dificultades intelectuales.

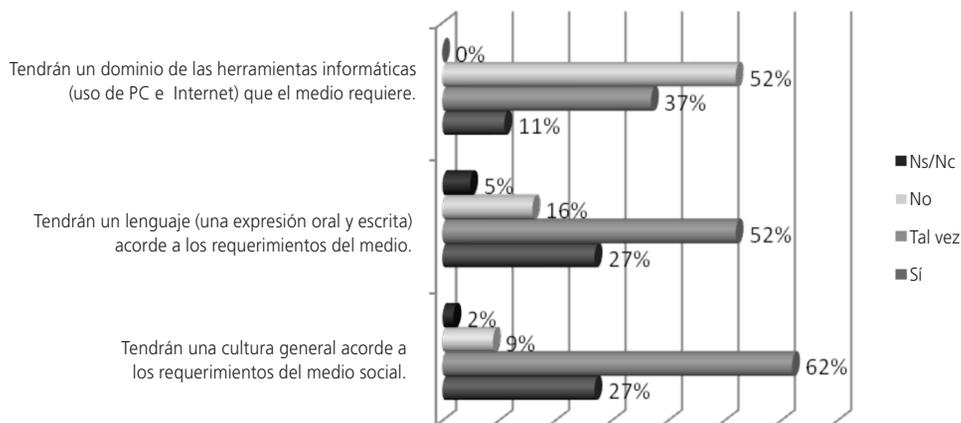
No debe perderse de vista que en todos los casos estamos hablando de las representaciones de profesores respecto a las problemáticas que enfrentan los alumnos (es decir, estos datos de ningún modo se proponen medir las problemáticas mismas).

A continuación, la encuesta explora las representaciones acerca de las posibilidades de los estudiantes de ver mejoradas sus condiciones de vida, en el futuro, como resultado de la apropiación de capital cultural que se espera la escuela ofrezca.

Se destaca la falta de respuesta afirmativa (no llega a 30% de los casos) en cuanto a la adquisición de una cultura general y una expresión oral/escrita acorde con los requerimientos del medio social. También es llamativo que más de la mayoría de las respuestas relativas al dominio de herramientas informáticas que el medio requiere son negativas (52%).

Esto nos habla de la imposibilidad que tienen los CENS —desde el punto de vista de uno de sus actores fundamentales, el personal docente— de brindar herramientas que son necesarias para la participación social plena y activa.

GRÁFICA 2. REPRESENTACIONES ACERCA DEL FUTURO DE LOS/AS ESTUDIANTES DE CENS.



**Fuente:** Datos y elaboración propia.

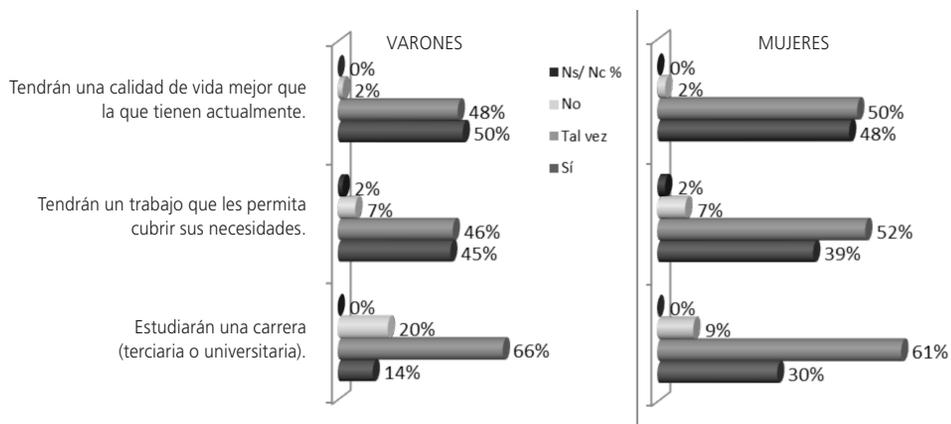
En el siguiente punto del cuestionario se indagó sobre las representaciones diferenciales, según el género del estudiantado, que presumiblemente existen o pueden ser percibidas por parte de los docentes, en relación a tres aspectos: calidad de vida, acceso al empleo remunerado y acceso a estudios de nivel superior.

Respecto a la posibilidad de mejora en la calidad de vida, las respuestas refieren a una expectativa positiva para los varones, (50%) y muy cercana a esa cifra para las mujeres (48%), aunque un elevado porcentaje se concentra en la respuesta “tal vez”. Esta preponderancia de “tal vez” remite a la incertidumbre en torno a la función social que históricamente se le atribuyó a la educación pública: el progreso de toda la sociedad, a través del progreso de cada uno de sus ciudadanos. La promesa de una movilidad social ascendente lograda a través de la escolarización ha quedado atrás para la mayoría de la población trabajadora, no solamente en países periféricos como Argentina, sino también en las principales economías del globo (Bauman, 2013).

En cuanto a las expectativas que tienen los docentes de que sus alumnos estudien una carrera de nivel superior, las respuestas van en la misma dirección. La mayor frecuencia corresponde a “tal vez”, con 66% de las respuestas para el caso de los estudiantes varones, y 61% para el caso de las mujeres. En cuanto a las respuestas positivas, las alumnas llevan una ventaja significativa, pues reúnen 30%, frente a 14% de los varones. Como veremos más adelante, los profesores encuestados les atribuyen mejores disposiciones para el trabajo escolar a las mujeres, a pesar de los graves obstáculos en cuanto a la disposición de tiempo que también les reconocen.

En cuanto a la perspectiva de que accedan a un trabajo decente, es decir, que les permita cubrir sus necesidades, se observa un incremento en las respuestas afirmativas (45% y 39% para varones y mujeres, respectivamente), aunque la mayor cantidad de respuestas sigue concentrada en “tal vez”, lo que habla de la falta de certezas acerca de las posibilidades de promoción social que ofrece la escuela. Esto se vincula además con las limitaciones que presenta el propio mercado de trabajo, que los profesores en alguna medida conocen porque forman parte de la población trabajadora. En Argentina, entre la población desempleada, 49% tenía nivel secundario completo en el año 2011 (ILO, 2013:18), lo que alude al elevado nivel de calificación que logra la población económicamente activa frente a la escasa demanda de puestos acordes con dicho nivel en el mercado de trabajo.

GRÁFICA 3. REPRESENTACIONES ACERCA DEL FUTURO DE LOS/AS ESTUDIANTES DE CENS, SEGÚN DIFERENCIAS DE GÉNERO.



Fuente: Datos y elaboración propia.

Inversamente a las respuestas obtenidas para la pregunta anterior, las expectativas de que los estudiantes logren una inserción laboral en un empleo que les permita cubrir sus necesidades son más bajas en relación a las mujeres, lo que puede interpretarse como resultado del conocimiento de la discriminación de género que existe en el mercado de trabajo —escenario sobre el que ahonda un estudio del Equipo Latinoamericano de Justicia y Género, ELA (2009).

A continuación, la encuesta se detiene en representaciones que, según se estimaba como parte de los supuestos iniciales de esta investigación, podían resultar diferenciales para varones y mujeres, en dos aspectos: el esfuerzo dedicado al estudio y el rendimiento escolar logrado. La mayoría de los encuestados indica que varones y mujeres se esfuerzan por igual (64%) y que tienen un rendimiento similar (55%). Se destaca, en segundo lugar en orden de importancia, que un porcentaje significativo de respuestas señala que las mujeres se esfuerzan más (34%) y tienen mejor rendimiento (29%).

Según ELA (2009), en los últimos años, las mujeres argentinas han alcanzado similares niveles de terminalidad en todos los niveles educativos, en comparación con sus pares varones (en términos agregados, aunque se encuentran diferencias por disciplina en cuanto a las carreras o especialidades escogidas, y por región del país). En este marco, puede decirse que mujeres y varones tienen un desempeño similar en el ámbito educativo, a nivel nacional. Sin embargo, la misma investigación señala que los puestos de mayor calificación y jerarquía en el mercado de trabajo son desempeñados por varones. Esto pone en evidencia la falta de oportunidad de las mujeres —a pesar de los similares niveles de calificación logrados— de acceder a las posiciones más altas, prestigiosas y mejor remuneradas de la estructura social.

De regreso al cuestionario, la pregunta siguiente solicitaba nombrar tres características de los varones y tres características de las mujeres (respuesta abierta). Hay una gran variabilidad en las respuestas obtenidas. Para los varones, algunas de las cualidades positivas destacadas son: participativos, responsables, curiosos, compañeros, respetuosos, cálidos, emprendedores, educados, voluntariosos, capaces, alegres, puntuales, cooperativos. Entre las características negativas, se mencionó: incumplidores, haraganes, apáticos, apurados, eternos adolescentes, inmaduros, consumidores de drogas, desordenados,

con lenguaje barrial. Ninguna de las mencionadas presenta mayor frecuencia que las demás; 60% de las respuestas indicaron cualidades positivas y el 40% restante, características negativas o imprecisas (por ejemplo, en dos casos se dijo que los varones eran “diversos”, pero no queda claro a qué tipo de diversidad se refiere, ni si esto es bien visto o mal visto por la persona encuestada).

Para las mujeres, algunas cualidades positivas mencionadas son: responsables, reflexivas, participativas, solidarias, comprometidas, ordenadas, afectuosas, maduras, obedientes, educadas, perseverantes, disciplinadas. Las cualidades positivas representan 77% de las respuestas. El 23% restante corresponde a características de significado negativo —se dijo que son arrogantes, faltadoras, irrespetuosas, adolescentes, dispersas, sin proyecto de vida, inmaduras— o a características que podríamos considerar imprecisas —impetuosas, con problemas familiares, maternidad precoz, expuestas a alta vulnerabilidad, mayores en edad—. No obstante, vale remarcar que se trata de una porción pequeña de respuestas en esta dirección.

En síntesis, las mujeres reunieron mayor proporción de calificativos positivos que los varones, en consonancia con el mejor rendimiento y el mayor esfuerzo para las labores escolares que los mismos encuestados les atribuyen. No se destacó la presencia de estereotipos de género en los calificativos empleados, excepto por la expectativa socialmente construida de que las mujeres sean más aplicadas, responsables y dóciles, expectativa a que la que las alumnas parecen responder adecuadamente desde las representaciones de los encuestados.

## *2. Representaciones acerca de los procesos de socialización*

El siguiente eje del cuestionario estuvo dirigido a indagar en los procesos de socialización en la escuela. La casi totalidad de los docentes encuestados (98%) entiende que las relaciones entre estudiantes son buenas o muy buenas. Por su parte, 95% califica del mismo modo las relaciones entre alumnos/as y docentes. Ambas cifras remiten a unas relaciones interpersonales altamente favorables dentro de los CENS, si se les considera como condición de posibilidad del trabajo pedagógico que realizan los docentes, y el trabajo intelectual que lleva a cabo el estudiantado.

En seguida, se indagó acerca de la conflictividad escolar: 48% de los encuestados dijo recordar algún conflicto puntual surgido en la escuela, mientras 52% no recordaba ninguno. A los primeros se les solicitó que indicaran cuál había sido el conflicto y de qué modo se había abordado. Estas respuestas se trabajaron cualitativamente, los resultados se sintetizan en la tabla 1. En todos los casos, se utilizaron los mismos términos empleados por los docentes.

La conflictividad es inherente a toda relación social; lo mismo sucede dentro de las escuelas. Lo importante para una buena convivencia es que los conflictos y diferencias puedan encauzarse de modos no violentos, aceptando la diversidad y respetando los derechos y la dignidad de los y las otras. Así parecen entenderlo las personas encuestadas, puesto que la existencia de conflictos no les impide caracterizar positivamente las relaciones entre docentes y estudiantes dentro de los establecimientos escolares.

En todos los conflictos mencionados, se observa la intervención de las autoridades escolares (directores, docentes, gabinetes de apoyo) para encauzar la violencia y tornar más habitable el espacio escolar. En el caso de consumo de drogas, la escuela asumió también un papel activo, procurando realizar un acompañamiento personalizado al estudiante.

TABLA 1. LA CONFLICTIVIDAD ESCOLAR.

LA CONFLICTIVIDAD ESCOLAR	
Conflicto	Resolución
Peleas entre estudiantes. Peleas a la salida de la escuela.	Intervención del gabinete psicopedagógico / Diálogo con el director/ Intervención de la policía (cuando la pelea es violenta y fuera de la escuela) / Charlas, proyectos de convivencia, intervención de docentes.
<i>Bulling</i> , agresión por discapacidad.	Intervención del gabinete psicopedagógico.
Cierre de cursos y resistencia de los alumnos.	Se integraron varios cursos. Intervención del gabinete psicopedagógico.
Inseguridad constante (“incluso hoy le robaron a un celador”). Había una pandilla que robaba a la entrada o a la salida de la escuela.	No se resolvió. Los peores de la pandilla fueron presos.
Enfrentamientos entre docentes y alumnos (en un caso por corrección de un examen).	Diálogo del director (con las dos partes).
Consumo de drogas.	Con una buena comunicación. Está en proceso. Se intenta concientizar, se realizan charlas de prevención, se hace gimnasia. / Acompañamiento del alumno por la asesora pedagógica.

**Fuente:** Datos y elaboración propia.

En aquellos casos caracterizados como hechos “de inseguridad”, directamente se ha dado intervención a la policía. Se trata de eventos que afectan la vida escolar pero son responsabilidad de agentes externos a la escuela.

En el último aspecto indagado dentro de este eje, 95% de los docentes reconoce la existencia de relaciones de amistad y ayuda mutua que les permiten a los estudiantes avanzar en los estudios o rendir mejor.

En investigaciones previas hemos podido constatar que la presencia de vínculos de solidaridad en el trabajo escolar mejora, desde la perspectiva de los estudiantes, su rendimiento académico (Molina, 2013). Las representaciones de los docentes, según esta encuesta, van en la misma dirección.

La falta de capital cultural, en términos de Bourdieu y Passeron (2009), en los grupos sociales de los alumnos de origen popular, se suple de alguna manera con la ayuda mutua dentro de la escuela. Vale aclarar que para estas poblaciones, en general, no es posible costear clases particulares o de apoyo (estrategia que está, en cambio, muy difundida entre los miembros de grupos sociales con mayores recursos económicos). Así, el hecho de que ciertas asignaturas resulten muy alejadas de las posibilidades de apropiación de algunos estudiantes puede resolverse a través de las “clases de apoyo” de compañeros mejor posicionados en ese campo del saber.

Además, el establecimiento de nuevas amistades constituye un estímulo para continuar estudiando, hace más atractiva la vida escolar y ofrece un capital social importante para la inserción social o comunitaria de los estudiantes, puertas afuera de los establecimientos educativos.

### *3. Representaciones acerca de los procesos de constitución de subjetividades*

Dentro del tercer eje del cuestionario, relativo a los procesos de subjetivación en la educación secundaria de jóvenes y adultos, 95% de los docentes afirma que se incrementa la autoestima del estudiante a medida que avanza en los estudios. Al indagarse en el porqué de dicha afirmación, algunas de las respuestas obtenidas son las siguientes (respuesta abierta; se respetan los términos empleados por los encuestados):

- Porque toman conciencia de que son capaces de avanzar, que pueden salir del estado en que están, que tienen proyectos laborales;
- no es el mismo chico el que entra que el que sale, hay un cambio subjetivo muy importante;
- los ayuda a conseguir mejores trabajos, hay muchas perspectivas de poder salir del barrio;
- vas afianzando su capacidad con cada logro que llevan a cabo, llegan con la autoestima por el piso;
- porque lo veían como un objetivo que era inalcanzable y no fue así, y
- porque hay un gran incentivo de los docentes, se trata que vayan a un terciario, que sigan.

Se observa que la población docente tiene conocimiento de algunas de las problemáticas que enfrentan cotidianamente los alumnos: dificultades de inserción en el mundo laboral; el hecho de habitar en barrios de los que “no pueden salir” (pues se requiere de medios económicos para hacerlo); poca confianza en sí mismos y en sus posibilidades de progresar. En las respuestas no necesariamente se destaca (como tampoco se desconoce de manera abierta) que dichas dificultades expresan más bien las condiciones de vida de todo un grupo social, y no de los individuos en forma aislada.

En varias respuestas se observa también que se conoce la importancia de “incentivar” a quienes “llegan con la autoestima por el piso”. Esto nos habla de la enorme responsabilidad y del poder que tiene el posicionamiento que adopta el o la docente dentro del aula, frente a cada estudiante.

En tal sentido, Bourdieu (2005), Kaplan (2008 y 2010), Gluz, Kantarovich y Kaplan (2002) han mostrado el papel performativo que tiene la autoridad pedagógica (es decir, los docentes, en tanto enseñan y son socialmente reconocidos como portadores del saber) en la constitución de la autoestima, la confianza en las propias capacidades y la construcción de proyectos de futuro.

Las últimas preguntas del cuestionario van, precisamente, en esta dirección: 98% de los encuestados considera que se incrementa la confianza en la propia capacidad intelectual a medida que el estudiante avanza en los estudios. Al preguntárseles por qué, estas fueron las palabras de algunos docentes:

- Porque conocen temas nuevos que parecen complicados y se dan cuenta de que los entienden fácilmente;

- comprueban que son capaces de seguir con estudios terciarios o universitarios;
- porque desarrollan capacidades más complejas (resolución de problemas/ comprensión de textos), y obtienen herramientas para encararlas. Pueden hablar de igual a igual con el docente;
- porque se sienten más seguros, menos vergonzosos;
- porque descubren algo que creían que era para otros, que pensaban que no lo podían tener, y
- porque buscan trabajo, vienen con ganas, con una identidad diferente.

Dos aspectos nos interesa destacar de estas respuestas. El primero es la posición alejada o inferior que parece ocupar el estudiante, en estos discursos, antes de su crecimiento intelectual, respecto del docente. Si al ir a la escuela, los alumnos pueden hablar “de igual a igual” con sus profesores, esto supone que en un momento previo el docente estaba un peldaño más arriba. Esto que suena terrible dicho en estos términos, lamentablemente refleja una realidad sobre la que Pierre Bourdieu (1990) ha teorizado mucho en sus reflexiones acerca del espacio social y las posiciones diferenciales ocupadas por los agentes, en función de la disposición de diversas especies de capitales, incluido el capital cultural. Lo que la escuela está posibilitando es una apropiación de un recurso (conocimientos, competencias, saberes útiles para la vida individual, social y laboral, etc.) que de otro modo, los estudiantes de los grupos sociales más desfavorecidos no pueden obtener, puesto que los ámbitos por los que cotidianamente transitan no están imbuidos de la cultura letrada y legítima que es la que se transmite en las escuelas.

Un segundo aspecto a destacar subyace en la frase “descubren algo que creían que era para otros”. Aquí lo que está operando claramente es el *habitus*, un *habitus* de clase (Bourdieu, 1990) que marca lo que “es para nosotros” de lo que no lo es, que muestra los límites sociales objetivos dentro de los que se ha desarrollado la vida de estos grupos poblacionales hasta ahora. Esta especie de “segunda vuelta” que habilita la escuela en la juventud/adulthood, permite poner en crisis las disposiciones adquiridas en trayectos vitales previos, abriendo un panorama de nuevas posibilidades al descubrir que los saberes y herramientas de la cultura legítima también pueden ser, a partir de ahora, para ellos.

La última pregunta indagó si mejoran o no las expectativas en relación al futuro, a medida que los estudiantes avanzan en los estudios, desde la perspectiva de los encuestados; 90% respondió afirmativamente. Cuando se les preguntó por qué, respondieron:

- Porque hay muchos que piensan estudiar una carrera universitaria o terciaria;
- porque al tener más información, adquieren la capacidad de proponerse nuevos objetivos;
- porque se trabaja en competencias escolares y ellos generan un proyecto aplicable a su realidad;
- porque la escuela es una oportunidad para otra situación de su vida, para continuar sus estudios, llegar a un trabajo de mejores condiciones, y poder llegar a cubrir las necesidades que requieren;
- las expectativas sí, pese a que tienen pocas posibilidades de continuar;
- a veces, porque depende del contexto social, el barrio, la vida, la pareja, la familia, y
- muchas veces las metas se frustran por trabajo, familia, se casan.

En algunas de estas respuestas se entrevén los límites objetivos presentes en las vidas de la población estudiantil. Desde las representaciones de los docentes, el acceso a los recursos (saberes, conocimientos, titulación) que la escuela ofrece efectivamente mejora las posiciones relativas de los estudiantes para acceder a mejores condiciones de vida. Sin embargo, los condicionamientos de la vida social —un mercado de trabajo con escasa oferta de puestos acordes a su nivel de calificación adecuadamente remunerados, falta de tiempo para continuar estudios superiores, la cuestión de la edad, etc.— tornan difícil una mejor inserción laboral y social para el estudiantado que culmina su trayectoria en un CENS.

De todas maneras, interesa aquí atender al hecho de que en la gran mayoría de los docentes persiste una mirada esperanzada y no determinista acerca del futuro de sus alumnos. Desde nuestra perspectiva teórica, ello contribuye a abrir el panorama de cada estudiante para proyectar una vida mejor y continuar ideando estrategias —la escuela ha sido ya el primer paso— para avanzar en esa dirección.

### III. Conclusiones

Al analizar las representaciones de los docentes en torno a la escolarización secundaria para jóvenes y adultos/as, nos detuvimos en tres ejes o subdimensiones que indagan en procesos que tienen lugar en las escuelas. Dentro del primero de ellas —la lógica estratégica de las y los estudiantes, analizada siempre desde la perspectiva del profesorado— las representaciones vinculadas al tiempo de estudio resaltaron, en su mayoría, que los alumnos estudian sólo mientras están en la escuela; se destaca la necesidad de destinar tiempo extraescolar. La falta de tiempo derivada de la sobrecarga de responsabilidades (laborales y domésticas, en el caso de las alumnas) aparece como parte de los obstáculos que los estudiantes deben enfrentar para avanzar en sus estudios, a lo que se suman los problemas económicos y los problemas familiares (especialmente, también, en el caso de las mujeres).

En cuanto al valor que presentan los conocimientos y herramientas intelectuales que brinda la escuela (la cultura general, las competencias relativas a la expresión y lenguaje, las herramientas informáticas), en las representaciones docentes predomina la incertidumbre acerca de si tales herramientas serán válidas para que sus estudiantes enfrenten satisfactoriamente los requerimientos del medio social —éste fue otro de los indicadores en la lógica estratégica—. De la misma manera, las posibilidades de promoción social ascendente gracias a la escolarización (a través del acceso a estudios de nivel superior, o a un mejor empleo) son vistas como inciertas. Esto nos habilita a pensar en un desajuste de expectativas entre lo que la sociedad históricamente le ha demandado a las escuelas —conocimientos e instrumentos intelectuales necesarios para una plena inserción laboral y social— y lo que los encargados de esa labor educativa consideran posible. Este desajuste también podría explicar la no apuesta por la escolarización de miles de personas en nuestro país que no completaron el nivel medio, para quienes volver a estudiar en una institución formal no es parte de sus planes. Esta última cuestión es una de las posibles líneas de indagación que quedan abiertas a futuro (pues no es una cuestión sobre la que se haya explorado en esta ocasión).

En cuanto a los significados atribuidos a las diferencias sexuales, que se reconstruyeron en el trabajo de campo realizado, sobresalen representaciones que resaltan condiciones de vida más duras para las mujeres (por los factores ya mencionados: dificultades económicas y familiares, sobrecarga de trabajo y falta de tiempo) que conspiran contra el trabajo intelectual que requiere la escuela. Incluso, a pesar de

ello, las estudiantes son consideradas más responsables y más esforzadas que sus compañeros varones en las tareas escolares.

El segundo eje o subdimensión analizada dentro de las representaciones docentes fueron los procesos de socialización experimentados por los estudiantes, tanto en sus relaciones entre pares como en las relaciones con el profesorado. En una amplísima mayoría de respuestas tales procesos son considerados de manera positiva, y destacan la construcción de relaciones solidarias y amistosas que colaboran en el buen desempeño escolar. Desde la óptica de las personas encuestadas, la conflictividad escolar logra ser encauzada de un modo tal que no atenta contra el avance exitoso en los estudios, en términos generales.

Por último, en cuanto a los procesos de subjetivación que tienen lugar en las escuelas de jóvenes y adultos/as, los profesores interrogados consideran que la escolarización es constructiva para la subjetividad de los estudiantes, quienes experimentan un fortalecimiento de la autoestima e incremento de la confianza en las propias capacidades para avanzar en sus proyectos vitales.

En definitiva, a pesar de aquellas demandas y expectativas sociales a las que los CENS no pueden responder de manera satisfactoria, deben resaltarse aquellas dimensiones en las que su labor pedagógica resulta altamente constructiva, lo que nos habla de que la escolarización en la juventud y adultez es una apuesta que vale la pena emprender, desde el punto de vista del profesorado.

## Referencias bibliográficas

- Araya, M.J. (2002), *Un acercamiento a las encuestas sobre el uso del tiempo con orientación de género*, Santiago de Chile, Naciones Unidas/CEPAL.
- Ariza, M. y O. de Oliveira (2000), "Contribuciones de la perspectiva de género a la sociología de la población en Latinoamérica", en *XXII International Congress, Latin American Sociological Association (LASA)*, Miami.
- Bauman, Z. (2013), *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*, trad. D. Payás, Buenos Aires, Paidós.
- Bonal, X. (1998), *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Paidós.
- Bourdieu, P. (1990), *Sociología y cultura*, trad. M. Pou, México, Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2005), *Capital cultural, escuela y espacio social*, trad. M. Mayer, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2006), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, 3a ed., trad. M.C. Ruiz de Elvira, Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron (2009), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, 2a ed., trad. M. Mayer, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Censo nacional de población, hogares y viviendas (2010), Sistema de información geográfica, República Argentina, en <http://www.sig.indec.gov.ar/censo2010/> (consultado el 15 de agosto de 2014).
- Dubet, F. y D. Martuccelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- Equipo Latinoamericano de Justicia y Género [ELA] (2009), *Informe sobre género y derechos humanos en Argentina (2005-2008)*, Buenos Aires, Biblos.
- Giroux, H. (1998), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI.
- Gluz, N., G. Kantarovich y C. Kaplan (2002), "La autoestima que fabrica la escuela", en C. Kaplan (comp.), *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- International Labour Organization, ILO (2013), *Global Employment Trends for Youth 2013. A generation at risk*, Génova:

ILO, en [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms\\_212423.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_212423.pdf) (consultado el 8 de septiembre de 2014).

- Kaplan, C.V. (2008), *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*, Buenos Aires, Colihue.
- Kaplan, C.V. (2010), "Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones", en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, núm. 7, vol. VII, diciembre, pp. 101-122.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, MECyT (2006), *La inclusión como posibilidad*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/ Organización de los Estados Americanos OEA.
- Molina, M. (2012), "Programas sociales con componente educativo: ¿una alternativa frente a la pobreza? El caso del Plan Jefas de Hogar en Mendoza, Argentina", en A.M. Pérez y N. Antequera (eds.), *Viejos problemas, nuevas alternativas. Estrategias de lucha contra la pobreza gestadas desde el Sur*, Buenos Aires, CLACSO.
- Molina, M. (2013), "La clase y el género de la experiencia escolar ¿temas antiguos o categorías vigentes? Reflexiones a partir de un estudio de casos", en III Jornadas del Centro de Estudios de Artes Visuales y I Jornadas del Centro de Estudios Teorías Críticas y Prácticas Emergentes "Arte, sociedad y política, desde los espacios locales a los escenarios latinoamericanos", Mendoza, Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional de Cuyo.
- Subdirección de Estadísticas e Investigaciones (2013), *Datos estadísticos de jóvenes y adultos*, Mendoza, Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza (inédito).
- Velázquez, S. (2003), *Violencias cotidianas, violencia de género*, Buenos Aires, Paidós.