



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

TESINA

Título

La educación inclusiva en las escuelas secundarias para adultos de CABA y la Provincia de Buenos Aires y los enfoques de la Psicología Educacional

Alumno: Laura Noelia Benítez Zieciak

N° de Legajo: 12556

Fecha presentación de tesina: Septiembre de 2016

ÍNDICE

1. Introducción.....	2
2. Marco teórico.....	3
2.1 Historia de los sistemas educativos. Modelos tradicionales y modelos actuales .	3
2.2 Procesos de inclusión educativa y exclusión social.....	4
2.2.1 Educación Inclusiva.....	4
2.2.2 Proceso de exclusión social como contrapartida de la educación inclusiva.....	5
2.3 Educación inclusiva en Argentina.....	6
2.3.1 Ley de Educación Nacional.....	8
2.3.2 Programas de formación para docentes y diseño curricular.....	9
2.3.3 Algunos planes actuales para terminar la escuela: Plan FINES.....	10
2.4 Aportes de la Psicología Educacional.....	11
2.4.1 Psicología de la Educación y las teorías psicológicas de intervención.....	12
2.4.2 Estrategias de la Psicología Educacional para promover la educación inclusiva..	13
2.4.3 La cognición situada, aprendizaje en contextos escolares, estrategias y métodos.	14
3. Antecedentes.....	18
4. Estrategias y Metodología.....	22
4.1 Planteo del Problema.....	22
4.2 Objetivos.....	25
4.3 Método.....	25
4.3.1 Diseño.....	25
4.3.2 Participantes.....	25
4.3.3 Técnicas de recolección de datos.....	25
4.4. Procedimiento.....	26
5. Resultados.....	26
6. Discusión y conclusión.....	30
7. Bibliografía.....	36
8. Anexo.....	40

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo fue analizar la relación que hay entre la educación secundaria para adultos en escuelas de CABA y Gran Buenos Aires, y la educación inclusiva y los procesos de exclusión social. Se parte de la idea de que la escolarización de los estudiantes está atravesada por procesos de exclusión social que interrumpen la educación formal, haciendo que por diversas circunstancias los alumnos abandonen o no puedan realizar sus estudios en las edades preestablecidas institucionalmente y esperadas socialmente. Una proporción de esta población de la cual estamos hablando, retoma la escolarización inscribiéndose en escuelas para adultos más adelante.

Una de las hipótesis del estudio fue que hay un primer momento en el proceso de exclusión social donde el estudiante es expulsado del sistema educativo, y un segundo, cuando el estudiante retoma o reingresa en el sistema escolar para adultos. En este segundo momento, la exclusión se sigue manteniendo a través de diversos motivos que desarrollaremos en el trabajo, tales como las posibilidades de inserción en el mercado laboral, los diseños curriculares y el proceso de aprendizaje, entre otros.

También se tomó como eje del trabajo, el aporte y las estrategias de la Psicología de la Educación ante los problemas de exclusión social que habitan en la escuela.

Para ello, se realizó un estudio de campo en distintas escuelas de Capital Federal y Provincia de Buenos Aires, durante el segundo semestre del 2016. Las entrevistas están orientadas a los estudiantes de dichos establecimientos.

Para la recolección de datos, realizamos una guía de preguntas relevantes, tomándose ocho entrevistas semiestructuradas a los estudiantes de las escuelas. Dicha elección de esta herramienta es porque consideramos que es la más conveniente para este tipo de estudio, ya que se pueden efectuar las preguntas que se crean oportunas y hacerlo en los términos que se consideren convenientes para cada situación, explicar su significado y pedir a cada entrevistado las aclaraciones del caso. Otras técnicas que se utilizaron para la recolección de datos serán la observación, teniendo en cuenta las conductas verbales y no verbales como las posturas, la mímica, etc. También se tuvo en cuenta la comunicación

digital y analógica y si el intercambio de la misma se realiza de manera simétrica o complementaria.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Historia de los sistemas educativos. Modelos tradicionales y modelos actuales

La “escuela nueva” es un movimiento desarrollado a partir de los últimos años del siglo XIX, en relación con determinadas ideas sobre la educación y sus prácticas fruto de una renovación general que valoraba la autoformación y la actividad espontánea del niño, que en Europa y en distintos países del mundo surgieron en contrapartida de la educación tradicional, es decir, una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el autoritarismo y la disciplina (Narváez, 2006).

Según Rogers, aún en la escuela pueden verse elementos de la escuela tradicional, tales como currículum predeterminado, exposición del maestro como método único de enseñanza, exámenes estandarizados como método de evaluación externa de todos los alumnos, tareas uniformes para todos los alumnos, y en cuanto al nivel de aprendizaje, este se mide de acuerdo con las calificaciones que fija el maestro (Rogers, 1978).

La nueva educación reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su autonomía. No se refiere a un solo tipo de escuela o sistema didáctico determinado, sino a todo un conjunto de principios tendientes a rever las formas tradicionales de la enseñanza. Esos principios derivaron de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia, inspirada en las conclusiones de los estudios que la Biología y la Psicología iniciaban entonces, relacionados también a las funciones de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social (Narváez, 2006).

Este movimiento renovador que no se caracterizó por ser uniforme, si tenemos en consideración la diversidad de corrientes y realidades educativas que formaron parte de él. Surgieron denominaciones afines al concepto de escuela nueva, como la escuela activa, propiciando la actividad del niño e intereses de este; la escuela moderna, que se

fundamenta en una base científica y racional desplazando el esquema de la denominada educación tradicional; y la escuela del trabajo, que parte de la premisa de que la escuela es una sociedad viva que debe preparar al alumno para la vida y su integración con el medio social (Narváez, 2006).

2.2 Procesos de inclusión educativa y exclusión social

2.2.1 Educación Inclusiva

Durante mucho tiempo se ha debatido, y aún en la actualidad, sobre la educación inclusiva en Latinoamérica y Argentina como forma de paliar con la exclusión social en los contextos escolares (Declaración de Salamanca, 1994; Echeita Sarrionandía, 2002 y 2011). Según Blanco, la educación inclusiva se basa en contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010).

Estas políticas nacen en principio referidas únicamente a la “educación especial”, es decir, los niños y niñas excluidos de la educación formal por poseer algún tipo de discapacidad. No obstante, a partir de la Declaración de Salamanca en 1994, se empezó a usar el término "escuela para todos", asociado a cubrir las diferentes necesidades que radican en el seno escolar y respaldando así el acompañamiento del aprendizaje de todos los y las estudiantes, ya no solo haciendo referencia al plano de discapacidades, sino que se empezó a incluir temáticas referidas a la etnia, a la religión y el género, entre otras (Declaración de Salamanca, 1994).

Si bien estas políticas han sido extendidas a varios países e influido en diversas leyes de educación, no ha logrado frenar la creciente exclusión social y deserción escolar en varios países de Latinoamérica y, en particular, Argentina.

2.2.2 Proceso de exclusión social como contrapartida de la educación inclusiva

Según varios autores (Tenti Fanfani, 2007 y 2008; Bialakowsky 2009 y 2013; Tedesco, 2012) las instituciones educativas permiten y profundizan la reproducción continua y constante de los procesos de exclusión que van repitiendo en las historias de vida de los estudiantes, que pasan por las mismas instituciones una y otra vez. Es decir, que los alumnos abandonen la escuela secundaria o no puedan iniciarla en el momento estimado, no refiere a simples excepciones, sino que se vuelve una estadística que da cuenta de la pérdida de peso que van teniendo las escuelas en la actualidad, como creador de identidad y preparación para el futuro de los estudiantes.

Según Alberto Bialakowsky, en las escuelas se mantiene un proceso de *continuum social*, es decir, un proceso mediante el cual lo que pareciera una excepción, un síntoma abrupto que golpea la normalidad cotidiana, es predecible y está predestinada la pobreza y marginalidad de la población, la violencia familiar, el desempleo y la delincuencia (Bialakowsky et. al., 2004).

En la misma sintonía, Tenti Fanfani plantea que si bien la escolaridad ha ido creciendo en la última década, los niveles de desigualdad siguen creciendo. Año tras año, aumenta la cantidad de niños y adultos que abandonan la escuela, y ante esto, las reformas educativas en Latinoamérica de las últimas décadas se han mostrado incapaces de resolver este problema (Tenti Fanfani, 2008).

Es de este modo que se crean diferentes políticas y programas que tienen como papel fundamental controlar y combatir esta exclusión, pero las mismas la profundizan de forma silenciosa. Por un lado, los estudiantes que (re)inician su educación formal en escuelas de adultos, ya vienen con la marca de una exclusión previa. Varios son los motivos que les impidieron estudiar en la edad estimada, y si bien esta problemática se da a nivel social, son los sectores populares los más afectados. En muchos casos, los estudiantes tienen que abandonar sus estudios por la presión de tener que trabajar, cuidar a sus hermanos o, aunque haya educación pública, no tener los padres las condiciones económicas suficientes para mandar a los chicos a la escuela. Pero también, por otra parte y en el mismo sentido, cada vez son más crecientes las discusiones que se abren en torno al papel de la educación y su rol social en cuanto al ascenso social y la búsqueda de mejores empleos.

Según Juan Carlos Tedesco, puede afirmarse que ya no hay una relación directa entre el nivel de calificación de los alumnos y su futuro ingreso en el mercado de trabajo como en décadas atrás, sino que hay una creciente inconsistencia entre uno y otro, lo cual genera insatisfacción, sobre todo en los sectores medios y bajos, que logran un ascenso en su capital educativo respecto al de sus padres (Tedesco, 2012).

El autor refiere a que no hay una vinculación estrecha entre mayor educación y mejor empleo. Al contrario, hay un mercado de trabajo flexible donde prima la precarización laboral para miles de jóvenes que empiezan a engrosar las filas de población activa (Tedesco, 2012). Sin embargo, aún guarda vigencia en el imaginario social que teniendo un título secundario, pueden mejorarse las posibilidades de inserción laboral, motivo por el cual muchas personas que abandonaron o no iniciaron la escuela secundaria, reingresan a las escuelas de adultos.

Al nuevo ingreso, según este estudio, no solo se cuenta con la exclusión previa, sino que ésta se mantiene y perpetúa en esta segunda etapa. Esta nueva exclusión puede verse desde diferentes ángulos, de los cuales nosotros tomamos esencialmente los planes educativos que se utilizan para este tipo de educación, las posibilidades de mejorar o no su inserción en el mercado laboral y la calidad de enseñanza y aprendizaje.

2.3. Educación inclusiva en Argentina

Para analizar el eje de educación inclusiva en Argentina se parte de las acciones y estrategias llevadas a cabo por el Estado Nacional durante el periodo 1993-2007. Para ello se toma el trabajo de Jason Beech y Marina Larrondo que estudian el caso argentino de inclusión educativa dividido en dos partes. La primera es la que coincide con la sanción de la Ley Federal de Educación y diferentes acciones, desde el año 1993 y hasta el año 2000, y la segunda se inicia a partir del año 2003 hasta el 2007.

Se tomó para el estudio la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad social, es decir, población con inserciones laborales precarias y que oscila alrededor de la línea de pobreza, con riesgo permanente de caer por debajo de ella; por otro lado, la población que posee cierta discapacidad física; y por último, la población perteneciente a los pueblos originarios (Beech y Larrondo, 2007). De las tres, interesa a esta investigación de inclusión/exclusión social el primer tipo de población porque es la que está vinculada con el universo que es trabajado.

Como se menciona más arriba, la primera etapa de inclusión educativa, correspondiente a los años noventa, se caracteriza por el fuerte y progresivo aumento de la pobreza y la indigencia. Dicho aumento estaba asociado al desempleo y al fuerte deterioro de las condiciones laborales (aumento del trabajo informal, inestabilidad en los puestos de trabajo, entre otros fenómenos). Aparecen así los “nuevos pobres”, sectores de la clase media que vieron afectadas fuertemente sus condiciones de empleo y de vida y que no lograron revertir la “caída” (Beech y Larrondo, 2007).

Los problemas en las trayectorias escolares se produjeron con mucha más fuerza en los niños y jóvenes de los sectores sociales más vulnerables.

Según los autores, al analizar dos índices de rendimiento interno de esa época, la no promoción y el abandono, puede verse que las trayectorias escolares se hacen más dificultosas a medida que se asciende en el ciclo de enseñanza (Beech y Larrondo, 2007).

Frente a esto se crea desde el Ministerio de Cultura y Educación el Plan Social Educativo, en 1993 el plan social, que si bien abarcó todas las provincias del país, fue una política focalizada, centrada en las “zonas de mayores necesidades” (Beech y Larrondo, 2007).

El plan priorizaba la “asignación de recursos y esfuerzos” en la atención de determinadas problemáticas, entre ellas, las condiciones para la ampliación de la oferta educativa para los niveles obligatorios según la nueva Ley Federal de Educación (niveles preescolar y EGB 3), a través de la construcción y reparación de edificios y aulas. Además la puesta en marcha de programas de becas para alumnos con riesgo en la continuidad de la escolaridad y fortalecimiento de las capacidades docentes mediante capacitación específicamente diseñada, apoyando a la gestión descentralizada.

Durante el segundo periodo, en el año 2005 el sistema educativo argentino contaba con 10.885.334 alumnos, la gran mayoría asistiendo a la educación común en todos sus niveles. El Estado provee el 73,4% de la educación común y en las modalidades especial, artística y adultos este porcentaje aumenta notablemente. Según los porcentajes a medida que disminuye el nivel de ingreso de los hogares, la repitencia y el abandono aumenta progresivamente (Beech y Larrondo, 2007).

Los resultados mostraron que los jóvenes que abandonan la escuela suelen tener en su historia de vida carreras escolares marcadas por el “fracaso” (repitencia o abandonos esporádicos), esto genera un desaliento que acelera en muchos casos el abandono.

A diferencia de la primera ley, según los autores, la intervención no se dirige únicamente a la escuela; se incluye a la comunidad. Por otro lado, puede observarse una mayor prioridad del componente pedagógico, además de los aspectos materiales. Por último, en el diseño de las políticas puede visualizarse una complejización en la conceptualización y el abordaje de los problemas, lo que implicó un cambio del abordaje de la política dirigida a la inclusión de los niños y jóvenes socialmente más vulnerables.

Para Beech y Larrondo, a partir de la nueva Ley de Educación Nacional de 2006 el estado va adquiriendo una mayor preponderancia y se constituye como responsable de la inclusión ampliándose el concepto junto al reconocimiento de modalidades de educación común (Beech y Larrondo, 2007).

2.3.1 Ley de Educación Nacional

La Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206) fue sancionada en 2006 y abarca todas las provincias del país. Esta ley reemplaza a la Ley Federal de 1993, que había sido la primera que regulaba la educación argentina en sus diferentes niveles y modalidades. Su objetivo es principalmente restablecer la división tradicional entre escuela primaria y escuela secundaria, resituar discursivamente al Estado como proveedor y garante del derecho a la educación y proponer nuevas metas de escolarización (Palamidessi, 2011).

Si bien esta ley fue decretada con un gran apoyo social por ser considerada progresiva en comparación a la Ley de Educación Federal, en cuanto a su diseño y contenidos, aún guarda ciertas características en común con la ley anterior. El eje más importante que se considera a los fines prácticos de este trabajo y en relación al punto anterior, es el referido a la financiación del sistema educativo. Si bien el Estado incorpora políticas de inclusión educativa como mencionan Beech y Larrondo, con la nueva ley se mantiene la descentralización económica de las escuelas, dejando a cargo del presupuesto a las provincias, y en ciertos casos, a las municipalidades.

Este hecho ha representado un verdadero obstáculo para la educación pública, ya que en gran parte el estancamiento de las escuelas durante los años '90 se dio a partir de la provincialización de la educación. El presupuesto provincial ha sido incapaz de solventar los gastos, y en muchos casos se tuvieron que privatizar las escuelas o municipalizarlas. La excusa de la descentralización presupuestaria fue la de amoldar las necesidades de la

escuela regionalmente, lo que derivó, sin embargo, a la quita indiscriminada de subsidios de la nación, traspasándolo a provincia (Delgado, 2003).

Luego de haber abarcado las características vigentes de la nueva Ley, en vinculación con los cambios producidos en política de inclusión y sus problemas de desfinanciamiento nacional, se analizan a continuación los cambios en el programa y diseño curricular de la educación.

2.3.2 Programas de formación para docentes y diseño curricular

La nueva ley, como se ha dicho, sienta las bases de los contenidos mínimos y del perfil pedagógico que debe adoptar el futuro docente. La misma postula la idea de una educación *integral permanente y de calidad, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad* (art. 3) y define *la necesidad de contar con estructuras y contenidos curriculares comunes en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria* (art. 85).

Se busca con esta ley solucionar el problema de la “exclusión social”, ya anticipada durante el Duhaldismo del 2002 al 2004 –en el contexto de la crisis social, política y económica del 2001- y profundizada con el gobierno de Néstor Kirchner. El sistema de educación plantea como inclusión social en las escuelas la garantía de que los niños puedan ingresar a la escolaridad y permanecer en ella hasta el momento de su finalización, haciendo abstracción o no mencionando las problemáticas estructurales que atraviesan los alumnos, tanto como obstáculo para poder asistir, como también la presión que ejercen estas situaciones sobre los docentes que intentan inculcar los contenidos mínimos de enseñanza.

En ese sentido, en la Ley de Educación Nacional se postula al docente, considerándolo como *un profesional de la enseñanza, un pedagogo y un trabajador cultural* como un nuevo tipo de enseñante (Dirección General de Cultura y Diseño Curricular: 2006). El nuevo docente se presenta como un *transmisor, un movilizador y un creador cultural*, cuyo trabajo se va construyendo colectivamente. Con esto se trata de romper con la idea iluminista del educador visto como el apóstol que inculca los conocimientos a los alumnos de un modo verticalista (Puiggrós: 1994). Es decir, se debe comprender la interculturalidad de los alumnos, atendiendo las cuestiones lingüísticas, las creencias, los valores y hábitos que traen los alumnos consigo desde sus hogares hacia el aula estableciéndose que el docente ha de ser un agente de una pedagogía de la diversidad (Dirección General de Cultura y Diseño Curricular: 2006).

En este sentido, se apela al carácter “artístico” del educador, utilizando como horizonte formativo la subjetividad y experiencia de los docentes, imponiéndose como una forma de evitar la discriminación y la exclusión de los alumnos (Dirección General de Cultura y Diseño Curricular: 2006).

La formación del docente y el diseño curricular, como se ha visto, solo quedan en el docente y adentro del aula. Una vez adentro de la escuela, son los trabajadores de la educación los que deben hacerse cargo de la formación del alumno, pero también deben hacerlo con las problemáticas sociales que traen.

2.3.3 Algunos planes actuales para terminar la escuela: Plan FINES

El plan FINES (Plan de Finalización de Estudios Secundarios) es una política nacional, que tiene como objetivo garantizar la terminalidad de la educación secundaria a aquellos jóvenes y adultos que por distintos motivos no la han finalizado. Desde la perspectiva de la educación permanente, distintas políticas de terminalidad educativa tienen como objetivo el incorporar al sistema educativo a jóvenes provenientes de diversos sectores desde los más vulnerables (Crego y González, 2014).

Se caracteriza por algunas particularidades que estructuran su modalidad: carácter presencial con un 75 por ciento de asistencia obligatoria; asistencia a clase dos veces por semana; aprobación de cinco materias cuatrimestrales (es decir, dos cuatrimestres por año) durante tres años; posibilidad de establecer turnos de mañana, tarde y vespertino según la demanda de los estudiantes. A su vez, las sedes del Plan FinEs se encuentran ancladas territorialmente de manera descentralizada en barrios periféricos donde históricamente el alcance de la escuela pública fue insuficiente.

Esto es logrado a partir de convenios con distintos actores políticos, sociales y culturales que tienen inserción territorial. La experiencia de este plan es una política que se enmarca en la universalización de la educación secundaria que, junto con otras del campo de la educación y el trabajo, se define, desde la normativa, como tendiente a mejorar la inserción laboral y educativa de jóvenes y adultos. Si bien desde la política pública continúa estableciéndose una relación de causa y efecto lineal entre educación para el trabajo e inserción laboral, esta no se da de forma tan directa (Crego y González, 2014).

2.4 Aportes de la Psicología Educativa

Según Elichiry y Valdez, el psicólogo educativo en el contexto escolar en general trabaja en su gabinete y realiza diagnósticos de los alumnos derivados. Es habitual que, en muchos casos, no se conozca el papel que ocupa el psicólogo educativo, generándose una diferencia entre lo que esperan de la figura del psicólogo y el rol que efectivamente cumplen en la escuela (Elichiry y Valdez, 2001).

Una de las demandas específicas a los psicólogos educativos es que solucionen los problemas con los “alumnos problema”, es decir, con los alumnos más conflictivos, resultando muchas veces agotador trabajar con 30 o 40 alumnos y no poder controlar a algunos de ellos (Elichiry y Valdez, 2001).

Para los autores, se espera que el psicólogo asesore y oriente y que no solo se haga cargo del alumno, sino que sea un trabajo de colaboración docente / psicólogo, ya que es necesario que cada uno conozca el trabajo del otro y una comunicación para poder trabajar en equipo. Por ejemplo el hecho de enviar al gabinete a un alumno a veces es tomado por algunos docentes como un premio donde el sujeto va allí, juega un rato y vuelve como si nada al aula (Elichiry y Valdez, 2001).

Por otra parte, para algunos docentes el trabajo con el gabinete implica una sobrecarga en su labor profesional y prefieren obviarlo ya que eso implicaría llenar fichas, completar protocolos y responder preguntas. En dichos casos los docentes dicen sentirse evaluados e incomprendidos por el psicólogo. Sin embargo para otros el o la psicóloga revelará las causas del problema de aprendizaje o de conducta y una expectativa es que cumpla la función de resguardo de la salud mental de los integrantes de la institución enviando al alumno al gabinete pero primero pasando por la dirección cuando los docentes consideran que supera sus posibilidades de intervención. Allí el profesional le informará cuáles son los verdaderos problemas del chico, administrándole test psicométricos y proyectivos para posteriormente citar en forma conjunta a los padres (Elichiry y Valdez, 2001).

Con respecto a los directivos, estos pretenden que los psicólogos intervengan cuando se le realiza una demanda explícita, atribuyéndole la función de diagnosticar a los alumnos y como orientador “aconsejando” a los docentes y padres, cuando esto no funciona se deriva con un profesional externo a la institución quitándole relevancia a su intervención dentro del quehacer cotidiano del contexto escolar (Elichiry y Valdez, 2001).

2.4.1 Psicología de la Educación y las teorías psicológicas de intervención

Según Zimmerman la Psicología de la Educación resulta de la aplicación de tres vertientes distintas pero complementarias: la psicología de las diferencias individuales, la psicología del niño y la psicología del aprendizaje y llegó a ser considerada la reina de las Ciencias de la Educación (Zimmerman, 2001).

En la primera vertiente se destaca a la psicología de las diferencias individuales. Un autor llamado Alfred Binet crea en 1905 la primera versión de la escala métrica de inteligencia, la cual es validada a partir de su capacidad predictiva del rendimiento de los niños en las escuelas europeas. En la medida en que el resultado de un ítem no se condice con el rendimiento escolar, se lo invalida. Se buscaba, de este modo, que los éxitos o fracasos en el test coincidan con los escolares marcando allí según los resultados las diferencias individuales entre cada sujeto comparando las puntuaciones de los test con el rendimiento académico (Zimmerman, 2001).

En la segunda vertiente, según E. Claparede, se sostiene que así como la horticultura se fundamenta en la botánica, la Pedagogía debe fundamentarse en la psicología del niño, la cual estudia el desarrollo natural de acuerdo a lo esperable para su edad. La idea del jardín de infantes así está asociada a la Botánica en tanto que si se le proveen cuidados especiales al niño crecerá como lo hacen las plantas, al contrario y en contrapuesto a la concepción empirista tradicional de la adaptación del niño al colegio (Zimmerman, 2001).

En la tercera y última vertiente llamada “la psicología del aprendizaje”, así como la psicología de la conducta parte de la experimentación con animales en contextos de laboratorio, es imposible pensar en un “sujeto educativo”, ya que equivaldría a lo aprendido y el aprendizaje a la suma de las respuestas posibles en una determinada situación. En cambio según Vygotsky (1987), la Psicología busca formas de regulación de la conducta, que de ninguna manera pueden estar identificadas con la determinación de la conducta de los animales o de los individuos, pues es la sociedad la que debe ser considerada como factor determinante de la conducta del hombre (Zimmerman, 2001).

Sintetizando, la Psicología Educacional entra en crisis en los últimos treinta años y a partir de allí se comienza a pensar e investigar sobre contextos específicos, las distintas

teorías psicológicas se resitúan y muchos de sus conceptos deben ser resignificados entre los conocimientos psicológicos y la práctica educativa, sustituyendo la unidad diádica “docente-alumno” por un enfoque que centra la mirada en el aula, con alumnos, docentes y contenidos concretos interactuando a partir de prácticas específicas (Zimmerman, 2001).

2.4.2 Estrategias de la Psicología Educativa para promover la educación inclusiva

Modalidades de intervención:

Existen distintos tipos de intervención del psicólogo educativo; entre ellas, la intervención preventiva, enriquecedora y correctiva.

Según Baltés y Danish la intervención preventiva intenta detectar distintos tipos de problemas (sean de naturaleza pedagógica, social, psicológica, comunitaria, etc.) (Elichiry y Valdez, 2001).

En cuanto a la intervención enriquecedora sería una tarea que iría muchos pasos por delante de los problemas, no siendo posible la misma si no existiera una cultura del diálogo, la negociación y el trabajo cooperativo en una escuela.

La intervención correctiva es la que se encuentra más generalizada en gran parte de nuestras escuelas, por ausencia de la elección de otros tipos de intervención o porque hay problemas urgentes a resolver en el día a día de la actividad escolar. La modalidad de intervención no puede reducirse a elecciones profesionales individuales sino a un entramado más amplio en el que se entrelazan factores sociales, económicos y culturales. Incluyen desde las políticas educativas y los tipos de intervención que estas autorizan o prescriben (Elichiry y Valdez, 2001).

Otro tipo de método para la mejora de la integración son las llamadas habilidades sociales en los contextos escolares, que contribuyen a disminuir también otras situaciones problemáticas presentadas en las aulas tales como los problemas de relación con los demás compañeros, el aislamiento, falta de solidaridad, agresividad y peleas, que a su vez derivan en desmotivación, señaladas como una causa de fracaso escolar (Collel, 2003).

El entrenamiento en habilidades sociales propiciaría un individuo preparado para la convivencia y para participar en actividades de grupos rebasando prejuicios sociales y valorando las diferencias de los que lo rodean (López, 2008).

Según Monjas y Gonzáles, las técnicas más utilizadas para modificar las habilidades sociales son las técnicas conductuales como modelado e imitación, juego de roles o entrenamiento en relajación y en resolución de problemas interpersonales (Monjas y Gonzáles, 1998).

Según las autoras, un programa de desarrollo de las habilidades sociales debe incluir lo siguiente:

- Entrenamiento en el establecimiento de vínculos fluidos de relación con los iguales para iniciar y mantener relaciones sociales que permitan un constructivo intercambio entre las partes.
- Práctica de adecuados patrones de comunicación y el fortalecimiento de la autoestima.

El logro de estas habilidades en todos los contextos de interacción se podrían lograr incluyéndose dentro y mediante la práctica estructurada y en los temas de clase propiciando la no violencia, no tolerancia y el respeto mutuo (López, 2008).

2.4.3 La cognición situada, aprendizaje en contextos escolares, estrategias y métodos

El paradigma de la cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativas de la teoría y la actividad sociocultural (Díaz Barriga, 2003).

Según Hendricks (2001), la cognición situada está vinculada con conceptos como aprendizaje situado, participación periférica legítima, aprendizaje cognitivo o aprendizaje artesanal.

La misma está en oposición directa a la visión de varios enfoques de la psicología cognitiva y a innumerables prácticas educativas escolares donde se asume, explícita e implícitamente, que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones en que se aprende y se emplea. Los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza, como un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma

dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables, en consecuencia este enfoque plantea que los alumnos o aprendices deben aprender en el contexto pertinente (Díaz Barriga, 2003).

La teoría de aprendizaje situado cuestiona la forma en que se enseñan aprendizajes declarativos abstractos, descontextualizados, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Es decir, en las escuelas se privilegian las prácticas educativas artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué y el saber cómo y dónde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de significado y aplicabilidad, en la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que aprenden (Díaz Barriga, 2003).

Por el contrario, desde una visión situada, se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas y significativas (Brown, Collins y Duguid, 1989).

Por su parte, Hendricks (2001) propone que desde una visión situada, los educandos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento.

Paradójicamente, en la cultura escolarizada con frecuencia se intenta hacer un símil de las prácticas o actividades científico-sociales que realizan los expertos, y se pretende que los alumnos piensen o actúen como matemáticos, biólogos, historiadores, etcétera. Sin embargo, la enseñanza no transcurre en contextos significativos, no se enfrentan problemas ni situaciones reales, no hay tutelaje, ni se promueve la reflexión en la acción, ni se enseñan estrategias adaptativas.

El conocimiento del experto, a diferencia del que posee el novato, no difiere sólo en la cantidad o profundidad de la información, sino en su cualidad, ya que es un conocimiento profesional dinámico, autoregulado, reflexivo y estratégico (Díaz Barriga, F., 2003).

Dado que desde una visión Vigotskiana el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje del enseñante y los pares, la negociación mutua de significados y la

construcción conjunta de los saberes. Así, en un modelo de enseñanza situada, resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco (Díaz Barriga, 2003).

En la perspectiva de la cognición situada, el aprendizaje se entiende como los cambios en la comprensión y participación de los sujetos en una actividad. Se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción, esta debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural (Baquero, 2002).

De acuerdo con David Ausubel (1976), en el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Con predisposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. Por otro lado, también importa la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. Si se logra este tipo de aprendizaje, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas.

El papel del docente orienta y guía explícitamente la actividad desplegada por los alumnos, no se restringe solamente a crear “condiciones y facilidades”.

Algunas de las estrategias de enseñanza situada

En este marco ubicamos algunas de las posibles estrategias de enseñanza que hoy acaparan la atención de algunos autores de la cognición situada. Como podrá verse a continuación, algunas de estas estrategias se han desarrollado y trabajado desde varias décadas atrás (la enseñanza experiencial, el método de proyectos o el análisis de casos). Lo que reviste interés es cómo están siendo re conceptualizadas y son objeto de investigación e intervención en el campo de la enseñanza.

A continuación destacamos las estrategias para el aprendizaje significativo centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, así como en la participación de las prácticas sociales auténticas de la comunidad (Díaz Barriga, 2003).

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos.
- Método de proyectos.
- Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales.
- Aprendizaje en el servicio.
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

En relación con el aprendizaje basado en la solución de problemas auténticos, éste consiste en la presentación de situaciones reales o vinculadas a la aplicación o ejercicio de un ámbito de conocimiento o ejercicio profesional, en las cuales el alumno debe analizar la situación y elegir o construir una o varias alternativas viables de solución. Para algunos autores incluye el aprendizaje mediante el análisis y resolución de casos, las estrategias de simulación y juegos (Díaz Barriga, 2003).

De hecho, Scardamalia y Bereiter (citado en Daniels, 2003), postulan que la principal función de la educación debería ser la construcción de conocimientos colectivos mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos, incorporando aprendizajes para el manejo de la información y la alfabetización tecnológica requeridos en la sociedad del conocimiento. No obstante, ello no debe entenderse como propiciar un aprendizaje empírico desconectado de los conceptos científicos, por el contrario, requiere privilegiar objetos de conocimiento científica y culturalmente potentes.

Por su parte, el aprendizaje basado en el servicio a la comunidad es un método por el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan mediante la participación activa en experiencias de servicio organizadas que responden a las necesidades de la comunidad y que se coordinan en colaboración con la escuela, proporciona al alumno un tiempo estructurado para pensar, hablar o escribir acerca de lo que hace y observa durante la actividad de servicio. Fortalece las enseñanzas de la escuela extendiendo el aprendizaje del alumno más allá del aula, hacia la comunidad y ayuda a fomentar el desarrollo de un sentido de responsabilidad y cuidado hacia los demás.

Entre sus principales implicaciones destaca que el aprendizaje orientado al servicio puede influir en el sentido de identidad y de justicia social de los adolescentes y jóvenes

representando la oportunidad de reorientar la cultura contemporánea hacia el valor de ayudar a los demás y de asumir nuestra responsabilidad social. La actividad de servicio será significativa si se enfrentan necesidades y retos de la vida real y se cuestionan juicios preconcebidos. En este modelo se enfatiza la ayuda a los otros, no como caridad o lástima sino con responsabilidad social relacionada con una toma de conciencia moral, social y cívica. Las actividades en la comunidad se realizan con un claro sentido de grupo y un aprendizaje cooperativo. Finalmente, se plantea que deben privilegiarse las oportunidades de reflexionar (pensar críticamente lo que se hace) junto con los compañeros (Díaz Barriga, 2003).

3. ANTECEDENTES

Los debates actuales

A continuación se realiza un recorrido por trabajos de autores que estudian la educación y los contextos de exclusión social en los últimos años. Los mismos permiten explorar el bagaje de investigaciones previas a este estudio como un marco de referencia de los debates actuales sobre la inclusión/exclusión educativa.

El primer antecedente utilizado se titula “Chicos en banda - Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones”, de Duschatzky Silvia y Corea C. El libro es el producto de una investigación realizada durante los años 2000 y 2001, en el marco de un convenio entre la Unión de Educadores de la provincia de Córdoba y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) (Duschatzky-Correa, 2002: 1). Su objetivo es explorar la situación de exclusión social en la educación a partir del declive de las instituciones en tiempos de fragmentación. Para ello toma como caso una escuela de la periferia de la ciudad de Córdoba, las llamadas “escuelas urbano-marginales”.

En su estudio trata de pensar qué estatuto tiene la escuela en la subjetividad de unos chicos para los que la escuela ya no es la llave para alcanzar el futuro.

La investigación es cualitativa y utilizan como principales técnicas de recolección de datos observaciones y análisis de discurso de los alumnos y docentes.

Los indicadores o rastros de la expulsión social utilizadas por las autoras son: falta de trabajo, estrategias de supervivencia que rozan con la ilegalidad, violencia, falta de

escolarización o escolaridad precarizada, ausencia de resortes de protección social, disolución de los vínculos familiares y drogadicción, entre otras.

Entre algunos de los resultados de la investigación se observa:

La violencia se presenta como el sustrato cotidiano sobre el que construyen la subjetividad niños y jóvenes de la periferia de la ciudad. Es hoy una nueva forma de sociabilidad, un modo de estar “con” los otros, o de buscar a los otros. *En la escuela*, la violencia no es vivida por sus protagonistas como un acto de agresividad, sino como un modo de trato habitual y cotidiano.

Ésta se presenta como un modo de relación que aparece en condiciones de impotencia instituyente de la escuela y la familia, es decir en una época en que parecen haber perdido potencia enunciativa los discursos de autoridad y el saber de padres y maestros.

El Estado-nación, mediante sus instituciones principales, la familia y la escuela, ha dejado de ser dispositivo fundante de la “moralidad” del sujeto. La violencia en la escuela hoy puede ser leída como un síntoma del agotamiento del dispositivo pedagógico moderno.

Las prácticas rituales de las que participan los jóvenes presentan, como rasgos significativos, un fuerte componente de “violencia” y se materializan en grupalidades marcadas por reglas estrictas: “la fiesta cuartetera” (en tanto trasgresión, la fiesta es un reto de límites, una tentativa de borrar jerarquías y se desarrolla fuera del tiempo codificado y fuera del espacio consagrado. su fuerza está menos en la duración que en la intensidad. Su tiempo se funda en el derroche, una exaltación del presente al mismo tiempo negado por la coerción) y el “bautismo del chico de la calle” (que se arma con las reglas de la institución represiva: las de la policía, los institutos carcelarios y de minoridad. La ley simbólica, aquella que al tiempo que reprime también posibilita, se ha borrado para devenir sólo como amenaza y agresión: es la ley de la pura fuerza que ya no es portadora de autoridad). Estos ritos tiene en común la invitación a habitar de otra forma la condición de la expulsión, mediante una serie de códigos de permanencia que arman la configuración de un nosotros.

El segundo antecedente se titula “Escuela, Barrio y Control Social. De la Condena a la Demanda”, por Alejandro Isla y Gabriel D. Noel. El estudio fue realizado en 2007 y tuvo como objetivo estudiar los cambios del concepto de “control social” en los ámbitos educativos de barrios marginales.

Para ello, los autores hacen un trabajo etnográfico, donde utilizan la metodología cualitativa de investigación, estudiando las principales problemáticas, demandas y reclamos que surgen de la escuela y el barrio donde esta se inserta mediante “teoría nativa”, es decir, a través del análisis de los discursos de los vecinos, docentes y directivos sobre el control social.

Algunas de las conclusiones que exponen los autores son, por un lado, que las demandas de cambios en la institución provienen de una interacción directa entre la escuela y el barrio, y están centradas principalmente en el papel del Estado. Por otro lado, en los últimos tiempos las demandas se ligaron principalmente a reclamos de seguridad, tanto frente a la violencia delictiva y menos visibles de trasgresión, amplificadas por los discursos de la mayoría de los medios.

La tercera investigación tomada de referencia se titula “Intervenciones Psicopedagógicas e Integraciones Escolares. Un rompecabezas para armar” y fue escrita por Andrea Bertrán y Karina Perrote. Este estudio fue realizado por un equipo de especialistas en Psicopedagogía y su objetivo es esbozar las técnicas de intervención psicopedagógicas para la integración escolar de niños con discapacidad.

El estudio se llevó a cabo en Buenos Aires y publicado por primera vez entre el 2006 y 2007. Fue realizado a una alumna de 9º año de EPB y se trabajó sobre sus vínculos con la escuela en tres etapas.

Para la investigación se utilizaron técnicas de la metodología cualitativa, como observaciones en la escuela y entrevistas a los docentes, equipo terapéutico y otros agentes de la institución escolar (porteros, directivos, preceptores), como así también a la familia de la alumna.

También desde el campo de la Psicopedagogía se realizaron distintas actividades con la alumna con discapacidad, su familia y personal de la escuela. Entre ellas, ejercicios para que la alumna realizara en su domicilio, para conocer su grado de atención y su capacidad para pedir ayuda; además una interacción continua con la familia haciendo un seguimiento de la alumna; y reuniones con directivos, docentes y psicólogos de la escuela para coordinar planes de integración y definir objetivos y orientación.

Algunas de las apreciaciones finales de las que los autores dan cuenta son, por un lado, que la integración de los alumnos con discapacidad no es posible sin la colaboración y trabajo en conjunto de los diferentes agentes de la institución escolar y su familia; por

otro lado, esto tampoco es posible sin una *praxis* continua que haga que las escuelas se ubiquen en un rol activo y protagónico en materia de integración social de los estudiantes.

El cuarto antecedente se denomina “Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad” y es un proyecto de investigación en curso dirigido por la docente Carina Kaplan y su equipo de CONICET.

El estudio tiene como objetivo contribuir a los aportes teóricos y empíricos sobre la construcción de la violencia en las escuelas secundarias desde un enfoque socio-educativo de matriz crítica.

La investigación es de corte cualitativo y se centra en la realización de entrevistas grupales (focusgroup) a alumnos y alumnas que estén realizando la secundaria en la Provincia de Buenos Aires del 2011 al 2014.

Algunos resultados:

Entre algunos de los resultados preliminares se pudo verificar que en el sentido común se vincula la idea de “joven violento” con el aspecto físico del estudiante, es decir, su corte de pelo, su vestimenta y su color de piel.

Por otro lado, en los discursos de los jóvenes se observa una marcada distinción de la violencia según la ubicación geográfica de la escuela (escuelas céntricas y escuelas periféricas), en relación a los procesos de segregación socio espacial de las poblaciones económicamente desiguales.

Por último, según los autores, los jóvenes le otorgan un rol ambivalente a la escuela: por un lado, se la percibe como un “antídoto” contra la violencia y, por otro, como poco eficaz para “alejar de la calle” a los estudiantes.

El último trabajo que utilizamos para abarcar algunos de los debates actuales, es el titulado “La violencia en los márgenes”, de Auyero y Berti. Los autores realizan un importante aporte en el estudio de la educación de las distintas formas de violencia que aparecen en la escuela y en el barrio. El trabajo fue realizado entre el 2009 y 2012 en una escuela del conurbano en zona sur.

Este estudio brinda un aporte cualitativo sobre los tipos de violencia en el análisis del proceso de trabajo-enseñanza en escuelas del conurbano con procesos de exclusión social. Según los autores, la violencia simbólica es un aspecto esencial de lo que no se dice pero está presente, y este es factor que también se contrapone con la formación académica docente, que nada dice acerca del fenómeno de la violencia en las aulas.

Sus estudios etnográficos sobre la experiencia docente demuestran que las distintas formas de violencia son naturalizadas y adquiridas como algo habitual, y estas van modulando la subjetividad de los niños que van a la escuela. Según los autores, no se trata de la violencia física y verbal solamente, sino que la violencia se expande hasta la imaginación de los niños, en clases, cuando estos dialogan con sus compañeros, con los maestros, y hasta se ve reflejado en sus dibujos.

Para los autores, esto no se trata únicamente de la violencia doméstica o barrial, las carencias materiales y la desidia son formas de violencia estatal, sea esta por omisión o acción.

4. ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍA

4.1 Planteo del problema

El interés de la investigación parte del problema de la creciente deserción en las escuelas secundarias de Argentina. Según las estadísticas del informe de la ONG Argentina Proyecto Educar 2050, desde 2007 uno de cada dos estudiantes argentinos que inician el secundario no lo termina (Argentina Proyecto Educar, 2012). Esta escala que va en aumento es una muestra de que estas situaciones no están apartadas sino que hoy en día es una realidad concreta que golpea la educación inclusiva del país.

El estudio sugiere que existe una implicancia entre el proceso educativo de las escuelas de adultos y los procesos de inclusión educativa y exclusión social. Para ello se hizo un estudio de campo en distintas escuelas de Capital Federal y Gran Buenos Aires. El trabajo

abarca el segundo semestre del 2016 y se orienta a los estudiantes de dichos establecimientos.

Se tomó la educación inclusiva como una de las variables a investigar, comenzando por la educación nueva o escuela nueva, sus implicancias y variantes, para luego introducir los procesos de exclusión social en las escuelas para adultos. Asimismo, se investigó el papel que ocupan los psicólogos educacionales dentro de los establecimientos.

Según Blanco, la educación inclusiva se basa en contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010).

Sin embargo, a pesar de que este tipo de escuelas se ha extendido en las últimas décadas, son varios los teóricos que sostienen que la exclusión social no solo se mantiene en las escuelas, sino que se profundiza. Según Tenti Fanfani, si bien la escolaridad ha ido creciendo en la última década, los niveles de desigualdad siguen creciendo. Año tras año, aumenta la cantidad de niños y adultos que abandonan la escuela, y ante esto, las reformas educativas en Latinoamérica de las últimas décadas se han mostrado incapaces de resolver este problema (Tenti Fanfani, 2008).

En este contexto, se estudió el papel que ocupan los psicólogos educacionales dentro de las secundarias para adultos, como una variable que puede intervenir contra los procesos de exclusión social, fomentando la escuela inclusiva. En este sentido, interesa a la investigación no solo el rol que ocupan los psicólogos educacionales dentro de las instituciones, sino también la percepción de los mismos dentro de la escuela, es decir, cómo son vistos como profesionales desde la comunidad educativa y las tareas que se esperan que realicen.

Según Elichiry y Valdez, el psicólogo educacional en el contexto escolar en general trabaja en su gabinete y realiza diagnósticos de los alumnos derivados. Es habitual que, en muchos casos, no se conozca el papel que ocupa el psicólogo educacional, generándose una diferencia entre lo que esperan de la figura del psicólogo y el rol que efectivamente cumplen en la escuela (Elichiry y Valdez, 2001).

Esta investigación se ha apoyado en distintos antecedentes que tratan las temáticas de la exclusión social, la violencia en la escuela y las estrategias de la Psicología Educacional para ayudar a la integración de los estudiantes. Una de las investigaciones se titula “Chicos en banda - Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones”, de Duschatzky Silvia y Corea C.

El libro es el producto de una investigación realizada durante los años 2000 y 2001, en el marco de un convenio entre la Unión de Educadores de la provincia de Córdoba y FLACSO. Su objetivo es explorar la situación de exclusión social en la educación a partir del declive de las instituciones en tiempos de fragmentación. Para ello toma como caso una escuela de la periferia de la ciudad de Córdoba, las llamadas “escuelas urbano-marginales”. Entre algunos de los resultados de la investigación se observa que la violencia se presenta como el sustrato cotidiano sobre el que construyen la subjetividad niños y jóvenes de la periferia de la ciudad. En la escuela, la violencia no es vivida por sus protagonistas como un acto de agresividad, sino como un modo de trato habitual y cotidiano (Duschatzky-Correa, 2002).

La elección de la temática propuesta como eje de mi investigación se debe a que desde mi lugar de futura psicóloga educacional me interesa aportar a la promoción de la educación inclusiva pues, según lo estudiado, son escasas las investigaciones que tomen el tema de los aportes desde la Psicología Educacional para promover la inclusión educativa en Argentina. Aunque la deserción escolar sigue en aumento según las estadísticas, las técnicas y estrategias psicológicas de intervención en contextos educativos para favorecer la integración aún no han brindado las herramientas necesarias para dar posibles soluciones a esta problemática. Desde mi punto de vista, la Psicología Educacional junto a un equipo multidisciplinario debe estudiar la relación entre inclusión educativa y exclusión social a modo de obtener una nueva mirada para combatir este problema tan crucial en la actualidad.

4.2 Objetivos

General:

- Describir la relación entre la educación para adultos con la educación inclusiva y los procesos de exclusión social en escuelas de CABA y Gran Buenos Aires durante el segundo semestre del 2016.

4.3 Método

4.3.1 Diseño:

El diseño es Cualitativo, de teoría fundamentada, debido a que nos brinda un conjunto de explicaciones correspondientes a una situación y a un contexto específico. Este diseño busca generar una teoría parcialmente explicativa del fenómeno en cuestión basada en los datos recolectados (Sampieri, 2010).

4.3.2 Participantes:

La muestra se llevó a cabo con estudiantes de entre 18 y 36 años, con nivel educativo secundario en curso, abandonado o finalizado, pertenecientes a escuelas de CABA y Gran Buenos Aires. Los participantes son 8 en total.

4.3.3 Técnicas de recolección de datos utilizadas:

*Observación participante: el entrevistado organiza el campo, a partir de sus respuestas a las preguntas y consignas. Tendré en cuenta las conductas verbales y no verbales como las posturas, la mímica, etc. También observare la comunicación digital y analógica y si el intercambio de la misma se realiza de manera simétrica o complementaria

*Entrevistas semiestructuradas, porque se considera que es la más conveniente para este tipo de estudio, ya que se podrán efectuar las preguntas que crea oportunas y hacerlo en los términos que considere convenientes, explicando su significado y solicitando aclaraciones a los entrevistados. Se efectuarán preguntas abiertas, planteando situaciones hipotéticas, estimulando a hablar a partir del rapport y la actitud receptiva.

*Participación para resolver bloqueos, para completar lagunas, resolver ambigüedades, etc.

Los ejes relevantes para investigar el problema en cuestión de la misma serán:

- * El perfil de los estudiantes que asisten a las escuelas secundarias para adultos (las franjas etarias, sexo, ocupación, estado civil, lugar de residencia)
- * La exclusión social: ¿Por qué interrumpió sus estudios secundarios? ¿Por qué lo retoma ahora? ¿Siguen cursando las mismas personas que iniciaron las clases a principios del año? ¿Cuáles son las principales causas por las cuales abandonan la escuela secundaria de adultos?
- * Estrategias de la Psicología Educacional para fomentar la inclusión escolar y, asimismo, combatir la exclusión adentro de las escuelas para adultos: ¿Qué papel ocupan los psicólogos educaciones dentro de las escuelas secundarias de adultos?

4.4 Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo a través de observación y entrevistas semiestructuradas, en el contexto educativo de Capital Federal y provincia de Buenos Aires.

Al participante cumplimentar la entrevista le demandó 30 minutos.

Se realizaron las entrevistas presenciales, utilizando la técnica “bola de nieve”, donde cada entrevistado aportó el contacto con nuevos alumnos (Sampieri, 2010).

5. RESULTADOS

Para la investigación, se realizaron 8 encuestas en diferentes escuelas de CABA y Provincia de Buenos Aires.

Respecto al nivel sociodemográfico, el promedio de edad de los estudiantes entrevistados es de 25 a 36 años. Más del 60% de los entrevistados son de sexo femenino. Todos trabajan salvo dos personas. La mitad está casado y la mitad soltero. Más del 60% son padres y madres.

Respecto a la deserción escolar, la mayoría de los entrevistados dice que inició y abandonó la escuela secundaria. Entre los principales motivos de por qué abandonaron la escuela secundaria, muchos de los entrevistados lo asimilan como un problema propio:

“La deje porque básicamente no me gusta estudiar nada de nada” (Luciana, 25)

“La había empezado de chiquita pero la dejé por caprichosa, quería salir todos los días y bueno, mis viejos me dejaron hacer lo que yo quería...” (Mía, 30)

Como se observa en los relatos, varios de los entrevistados indican haber dejado los estudios por motivos relacionados a la falta de ganas e interés.

Otros estudiantes, plantean el haber dejado de estudiar porque tenían o querían iniciarse en el mundo laboral.

“Sí, la deje porque quería trabajar” (Fernando, 28)

“Dejé porque había perdido el interés por el estudio y quería trabajar.” (Silvia, 36)

“La dejé porque no tenía ganas de estudiar, quería trabajar” (Ramiro, 27)

En algunos casos se plantea que era una opción o la otra y que optaron por trabajar.

En el caso de una de las entrevistadas, ésta tuvo que abandonar la educación formal para cuidar a los hermanos.

“Lo dejé porque mi mamá trabajaba y yo tenía que cuidar a mis hermanos menores” (Nadin, 25)

Aquí se observa que ante la necesidad económica de la familia, la escuela no es un elemento que se priorizó.

Entre los motivos por los cuales los estudiantes retomaron los estudios en la escuela secundaria, se observó, entre otros, presión familiar, presiones laborales, el interés de estudiar en la universidad a futuro, y por las exigencias del mercado laboral, que según indican, piden estudios completos.

“quiero estudiar algo y me piden tener la secundaria sí o sí” (Ramiro, 27)

“me di cuenta que para cualquier trabajo te piden la secundaria” (Luciana, 25)

“mi marido me molesta para que termine mis estudios” (Mónica, 29)

“me gustaría estudiar algo en la facultad, todavía no sé bien qué...” (Mía, 30)

“porque en el trabajo mi jefe me está pidiendo que lo haga” (Guido, 29)

“Mi mujer me insistió” (Fernando, 28)

Aquí puede observarse que los reingresantes a la escuela secundaria mayormente dicen retomarla por motivos externos a sí mismos, ya sea porque el tener el título secundario significa un “prerrequisito para” hacer otras cosas, o porque la familia les exige terminar. En este sentido, el volver a estudiar pareciera más una obligación y un compromiso que querer retomar los estudios por tener intereses genuinos en hacerlo.

Puede verse a través de los relatos de los cursantes, la deserción escolar que hay al interior de las aulas de las secundarias de adultos. Muchos de los y las que empezaron a cursar a principio de año, han abandonado.

“Somos 10 y habíamos empezado 15 más o menos.” (Ramiro, 27)

“Éramos 15 o 20 más o menos, empezamos más pero se van bajando a medida que van pasando los años, ¡una lástima!” (Mía, 30)

“Éramos alrededor de 30 alumnos. No, no todos siguen cursando, tienen varios motivos (la mayoría son laborales)” (Silvia, 36)

La última entrevistada afirma que la mayoría de sus compañeros que dejaron la escuela lo hicieron por motivos laborales.

Por otro lado, además del trabajo, aparece la maternidad como un obstáculo para terminar la secundaria.

“Dejaron varios. Mayormente por trabajo, porque muchos hacen horas extras y van dejando materias, y también hay muchas compañeras madres que no tienen quienes les cuiden a los hijos.” (Nadín, 25)

Es un hecho que en muchas escuelas, aun sabiendo que la población que asiste es mayor y en muchos casos concurren padres y madres, no hay jardines maternos. Todos los encuestados afirman tener compañeros padres y madres, incluyéndose a ellos mismos.

Se observa que hay mucho desconocimiento sobre la implementación de jardines maternos en las escuelas. Un 40% de los entrevistados, siendo padres, desconocían si había jardines maternos en las escuelas. Y un 60% afirma que no hay.

“que yo sepa algo escuche de una guardería pero no sé mucho más” (Ramiro, 27)

“No hay guardería en el colegio.” (Mónica, 29)

“Somos todos padres y que yo sepa no hay guardería.” (Guido, 29)

En cuanto al ritmo de las materias, los entrevistados relatan que les cuesta seguirlo:

“No le sigo el ritmo a las materias, voy muy atrasada, creo que es porque no le dedico mucho tiempo.” (Luciana, 25)

“me cuesta muchísimo estudiar y entender pero por suerte mi marido me ayuda muchísimo. El tema de los tiempos se me complica mucho por las nenas y las cosas de la casa, pero bueno no queda otra. Creo que no le puedo seguir el ritmo que tienen todos, pero al menos lo intento”. (Mónica, 29)

“a veces no llego pero trato de remarla”(Guido, 29)

“No es fácil ya que lo cursaba de adulta casada y con una hija chiquita, sí cuesta.”
(Silvia, 36)

Si bien existen tutorías de apoyo escolar en algunas de las instituciones estas se caracterizan por estar fuera del horario de cursada, por lo tanto no son de fácil acceso al alumnado.

“En mi escuela hay tutorías, para las personas a las que les cuesta más. Estas están a la mañana y como muchos trabajamos durante el día no podemos ir” (Nadin, 25)

Según los relatos de los entrevistados podemos ver que existe una relación entre el aprendizaje y la exclusión ya que no solo les cuesta estudiar y seguir el ritmo de las cursadas a los alumnos sino que el sistema mismo no estimula ni motiva a que continúen ni que aprendan los contenidos dados por no ofrecer flexibilidad de horarios para los apoyos de docentes en los colegios.

En cuanto a qué relación guarda la situación económica del país y la cursada en el día a día, varios estudiantes mantienen ideas negativas.

“Está todo mal y eso afecta en todos los ámbitos” (Ramiro, 27)

“Pienso que mal. Nadie tiene plata y a veces dejan (de estudiar) por el trabajo” (Mónica, 29)

“Si bien no curso ahora, cuando cursaba eso repercutía mal, porque muchos se bajaron del secundario por cuestiones laborales y por cómo está el país uno tiene que hacer lo que te piden, si no te echan” (Mía, 30)

“Sí, siempre repercute lo económico, porque muchos deciden dejar de estudiar para trabajar que es prioridad para subsistir el día a día” (Silvia, 36)

En relación al lugar que ocupa el psicólogo dentro de las instituciones escolares podemos decir según los relatos que la mayoría dice desconocer si hay dentro de la misma.

“Yo no vi ninguna psicóloga en el colegio que saben que hay psicólogos no tienen en claro cuál es la función de ellos” (Mónica, 29)

“Me parece que hay una psicóloga pero no sé mucho más.”(Fernando, 28)

“Una psicóloga, no tengo idea que hacen, sé que es buena pero mucho más no” (Luciana, 25)

“Hay una psicopedagoga, creo que si tenes problemas para aprender está ella, pero yo nunca la vi” (Ramiro, 27)

“Había una psicóloga y una psicopedagoga, de vez en cuando se acercaban al aula a preguntar cómo estábamos y si teníamos algún problema pero nada más” (Mía, 30)

Como se observa aquí, los psicólogos educacionales aún están muy lejos del lugar que se necesita en las escuelas, sobre todo donde hay factores de exclusión social.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

De acuerdo a los objetivos planteados en este trabajo, se han logrado, ya que he podido explorar e investigar los diferentes ejes propuestos. En primer lugar, las características de la población que asiste a estas instituciones; la relación entre el proceso de escolarización e interrupción del mismo en las personas que reingresan a la educación a través de escuelas para adultos; sus expectativas de conseguir un mejor empleo por concluir el secundario; la maternidad y ocupación de estos alumnos, entre otras características. Por

otro lado, el vínculo entre el aprendizaje y la exclusión social dentro del aula; la vinculación entre la situación actual económica y el día a día en el aula. Por último, explorar el rol de los psicólogos educacionales en las escuelas secundarias para adultos, no vistos como aquellos profesionales que están en los colegios y que actúan solo cuando hay un “problema”, sino para aportar a la mejora de las relaciones entre alumnos y docentes, con diferentes propuestas de talleres.

Para este trabajo, se realizaron entrevistas en las cuales se pudo observar a través de los relatos de los alumnos la gran deserción que aparece en las escuelas secundarias para adultos, de CABA y Gran Buenos Aires. La mayoría de los entrevistados dice que inició y abandonó la escuela secundaria. Entre los principales motivos de por qué abandonaron la escuela lo asimilan como un problema propio y falta de interés y ganas. Otros estudiantes, plantean el haber dejado de estudiar porque tenían o querían iniciarse en el mundo laboral. También, de forma reiterativa, aparece la maternidad como un obstáculo para terminar la secundaria, tanto para alumnas como para alumnos padres.

Este hecho del abandono de la escuela coincide con lo que dice el autor Tenti Fanfani que plantea que si bien la escolaridad ha ido creciendo en la última década, los niveles de desigualdad siguen creciendo. Año tras año, aumenta la cantidad de niños y adultos que abandonan la escuela, y ante esto, las reformas educativas en Latinoamérica de las últimas décadas se han mostrado incapaces de resolver este problema (Tenti Fanfani, 2008).

Según los relatos de los entrevistados podemos ver que existe una relación entre el aprendizaje y la exclusión, ya que no solo les cuesta estudiar y seguir el ritmo de las cursadas a los alumnos, sino que el sistema mismo no estimula ni motiva a que continúen ni que aprendan los contenidos dados por no ofrecer flexibilidad de horarios para los apoyos docentes en los colegios, como expresaron en las respuestas. En cuanto a la maternidad es un hecho que en muchas escuelas, aun sabiendo que la población que asiste es mayor y en muchos casos concurren padres y madres, no hay jardines maternos. Así es que todos los encuestados afirman tener compañeros padres y madres, incluyéndose a ellos mismos.

Se observa que hay mucho desconocimiento sobre la implementación de jardines maternos en las escuelas, lo cual implica que muchas madres que no tienen dónde dejar a sus hijos, se ven obligadas a abandonar la escuela. Este impedimento no se condice

con la idea de educación inclusiva expuesta en el marco teórico que, según Blanco, se basa en contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010).

Estos impedimentos que aparecen de manera solapada, por debajo, son un tipo de violencia institucional, que están implícitos dentro de los procesos de exclusión social que aparecen en la escuela, y que se viven como habituales, naturalizándose en el día a día. Como plantean Auyero y Berti en su investigación, la violencia simbólica es un aspecto esencial de lo que no se dice pero está presente, y este es factor que también se contraponen con la formación académica docente, que nada dice acerca del fenómeno de la violencia en las aulas (Auyero y Berti, 2013).

Los entrevistados, -que dicen haber abandonado la escuela secundaria en el pasado por diferentes motivos, como se menciona arriba-, reingresan a la secundaria de adultos como una segunda oportunidad para finalizar sus estudios. Entre los motivos por los cuales dicen retomar la escuela secundaria, se observó entre otros, presión familiar, presiones laborales, el interés de estudiar en la universidad a futuro, y por las exigencias del mercado laboral, que según indican, piden estudios completos.

Aquí puede observarse que los reingresantes a la escuela secundaria mayormente dicen retomarla para obtener el título secundario ya que significa un “prerrequisito para” hacer otras cosas, o porque la familia les exige terminar. En este sentido, el volver a estudiar pareciera más una obligación y un compromiso que querer retomar los estudios por tener intereses genuinos en hacerlo.

Esto se relaciona con lo expuesto en el marco teórico de Scardamalia y Bereiter, quienes postulan que la principal función de la educación debería ser la construcción de conocimientos colectivos mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos, incorporando aprendizajes para el manejo de la información y la alfabetización tecnológica requeridos en la sociedad del conocimiento. No obstante, ello no debe entenderse como propiciar un aprendizaje empírico desconectado de los conceptos científicos, por el contrario, requiere privilegiar objetos de conocimiento científica y culturalmente potentes (Daniels, 2003). Es decir, la educación no debería verse como un “requisito para” o como un saber artificial escindido de los estudiantes, sino como una

herramienta útil para desenvolverse en su vida social y cotidiana. Podríamos inferir que dar estímulos a los estudiantes también es una forma de educación inclusiva que debería impulsarse en las escuelas, tanto primarias como secundarias.

En relación al lugar que ocupa el psicólogo dentro de las instituciones escolares podría decirse, según los relatos, que la mayoría desconoce si existen dentro de las escuelas psicólogos educacionales. Por otro lado, en el caso de los que afirman que hay psicólogos en sus escuelas, plantean no conocer cuáles son sus funciones. Esto deja en evidencia el desconocimiento del rol que tienen –y podrían tener- los psicólogos educacionales en los contextos de exclusión social.

Sin embargo, es común que la labor de estos psicólogos no sea reconocida dentro de las instituciones con la centralidad que debería tener. Según Elichiry y Valdez, es habitual que, en muchos casos, no se conozca el papel que ocupa el psicólogo educacional, generándose una diferencia entre lo que esperan de la figura del psicólogo y el rol que efectivamente cumplen en la escuela (Elichiry y Valdez, 2001).

Para concluir, a lo largo de la investigación se ha podido constatar que existe una relación entre la educación inclusiva para adultos y los procesos de exclusión social. Esto se verifica en varios momentos del trabajo. Se puede ver en cuanto a la maternidad, la no existencia de jardines maternales; la salida al mercado laboral que, ante el aumento del desempleo para obtener un puesto de trabajo donde cada vez se exigen más requisitos académicos y de calificación, es decir que para acceder a cualquier tipo de puesto solicitan el secundario obligatorio; y la falta de motivación y estimulación de parte de las instituciones y también del sistema educativo, que no fomentan una educación genuina que se vincule con la vida de los sujetos y no promueven la educación inclusiva en esta población que está atravesada por procesos de exclusión social.

Como apreciación mía, considero que la estimulación para realizar el secundario, y los estudios escolares en general, debe ser fomentada por el Estado, en materia económica y de investigación, fomentar proyectos, becas, y políticas institucionales de calidad para estimular y permitir que las personas puedan terminar sus estudios.

Si bien en Argentina se realizan diferentes programas para “incluir” y terminar rápido el secundario, estas políticas se basan en dar un título a corto plazo pero sin una calidad con profundidad, que brinde las herramientas para enfrentarse a un estudio superior, tanto sea

un terciario como universitario. Si bien parece más “fácil” ahora concluir los estudios, en el mercado laboral se pide el título secundario como base sine qua non para cualquier tipo de puesto desde el más básico.

Asimismo, es necesaria la implementación de jardines maternos públicos y gratuitos en las escuelas y puestos de trabajo desde el Estado, donde los jóvenes, madres y padres, sin condiciones económicas necesarias para pagar un jardín maternal o niñeras, puedan continuar sus estudios.

Desde mi lugar de futura psicóloga educacional, me parece fundamental el hecho de brindar y proponer dentro de una institución escolar secundaria (paso anterior a la universidad) talleres de orientación vocacional para los alumnos.

Otra propuesta para trabajar en las instituciones sería proponer espacios donde se puedan trabajar sus dudas, cuestionamientos, dificultades y experiencias en el aula. Estos podrían darse en forma de talleres fuera del horario escolar. Su objetivo sería fomentar el llamado entrenamiento en habilidades sociales ya que este propiciaría un individuo preparado para la convivencia y para participar en actividades de grupos rebasando prejuicios sociales y valorando las diferencias de los que lo rodean (López, 2008).

Otras propuestas como psicóloga educacional serían: organizar talleres con alumnos, docentes y directivos, invitando a participar a distintos y diversos profesionales para que nos brinden experiencias de sus profesiones. Invitar a graduados de los secundarios de adultos para realizar charlas para que ellos muestren su propia experiencia una vez concluido el estudio. Ofrecer visitas a distintos tipos de trabajos, para que los alumnos puedan observar distintos tipos, ya que muchos de ellos (los entrevistados) nunca trabajaron o poseen el trabajo que tienen pero no experimentaron otros. Realizar charlas sobre bullying (lo que significa) y sus implicancias para concientizar a los alumnos y padres.

Por último, promover información acerca de las características del psicólogo educacional y sus funciones dentro de la escuela.

Para finalizar, el estudio cuenta con algunas limitaciones, tales como el tamaño y composición de la población a la cual se tuvo acceso. Como recomendación para próximas investigaciones se puede incluir en las entrevistas a docentes, directivos y distintos trabajadores de las instituciones educativas. También, para abarcar con mayor

profundidad este tema, se sugiere ampliar el estudio a otras zonas de Argentina, como podrían ser distintas provincias para poder analizar sus especificidades.

Esta investigación no pretende dar por concluido el debate de los obstáculos que acarrea la educación actual en contextos de exclusión social, sino potenciar nuevos interrogantes a futuro, con el fin de echar luz sobre esta problemática y fomentar la intervención de la Psicología Educativa para promover la educación inclusiva.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Auyero, J. y Berti. M. F. (2013). *La violencia en los márgenes*, ed. Katz discusiones, Buenos Aires.
- Baquero, R. (2002). *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional*. Perfiles Educativos, 24, pp. 57-75.
- Beech, J, y Larrondo, M. (2007). La inclusión educativa en la Argentina de hoy: definiciones, logros y desafíos a futuro. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. Buenos Aires, Argentina.
- Beltran, A y Perrote, K. (2007). *Intervenciones Psicopedagógicas e Integraciones Escolares*. Un rompecabezas para armar.
- Bialakowsky, A. et. al. (2003). *Procesos sociales de trabajo en instituciones públicas*. Actores Bifrontes. Buenos Aires, Argentina.
- Bialakowsky, A. et. al. (2009). *Aportes a una teoría del cambio. Gubernamentalidad, fuerzas productivas y praxis de sujetos colectivos en nueva época*. Buenos Aires, Argentina.
- Bialakowsky, A. et. al. (2013). *Coproducción e intelecto colectivo, investigando para el cambio desde la fábrica, el barrio y la universidad*, ed. Teseo, Buenos Aires.
- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Blanco, R. (Coord.) (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4 (2), 25-153.
- Cavallo, V. (1998). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* .Madrid. SIGLO XXI.

Collel, E. C. (2003). La educación emocional. *Trac .Revista dels Mestres de la Garrotes*, 19 (37), 8-10.

Crego, M. L., & González, F. M. (2014) Jóvenes y posiciones desiguales. Relaciones entre experiencia e igualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata, PP 3

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Delgado, M. (2003). *Descentralización educativa, entre una vieja utopía y la cautela*, CLACSO, Buenos Aires.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª. ed.). México: McGraw Hill.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5. Consultado en:
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Escuelas en escena*. PAIDOS. Argentina.

Echeita Sarrionandia, G. y Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, nro. 327. PP. 31-48.

Echeita Sarrionandia G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*, n° 12. PP. 26-46.

Elichiry, N. E. (2001). Dónde y cómo se aprende. Las teorías psicológicas y el campo educativo: una relación en debate. Bs As. Eudeba. Pp. 163 a 190.

Hendricks, Ch. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 302-311.

Isla, A. y Noel, G. (2007). Escuela, Barrio y Control Social. De la Condena a la Demanda. *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires. Pp. 29-36.

- Kaplan, C. (2011/2014). Proyecto: Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad. CONICET. Buenos Aires.
- López, M. (2008). Psicología sin fronteras. *Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*. Vol. 3 n° 1. Pp. 16- 19.
- Monjas, I. y González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo, ayudas para la investigación educativa*. Madrid: CIDE.
- Narváez, E. (2006). *Una mirada a la escuela nueva*. Educere, vol. 10, núm. 35. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Pp. 629-636
- Palamidessi, M. (2011). A cinco años de la sanción de la Ley Nacional de Educación. *Revista Laberintos*.
- Rogers, C. (1978). *Orientación Psicológica y Psicoterapia*. Tercera edición. Madrid: Editorial Narcea.
- Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill. Referencia Bibliográfica.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*, Ed. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social, ensayos de sociología de la educación*, ed. Siglo veintiuno, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2008). Aportes de las Ciencias Sociales y Humanas al análisis de la problemática universitaria, en *Consejo de Decanos de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas*, ed. Prometeo, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2009). Notas sobre la construcción social del trabajo docente en libro *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, OEI/Fundación Santillana, pp. 39-49, Madrid.
- Zimmerman, M. (2001). “Las teorías psicológicas y el campo educativo: una relación en debate” en: Elichiry N. (Comp) *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa*. Buenos Aires: EUDEBA/ JVE.

PÁGINAS WEB

- Declaración de Salamanca:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Ley de educación nacional, 2006:
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Secundarios de adultos en CABA:
<http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/adultos>
- Estadísticas de Proyecto Educar 2050: <http://www.lanacion.com.ar/1492945-inquietante-diagnostico-de-la-educacion-secundaria>

8. ANEXO

Entrevista para alumnos que se encuentran cursando, que terminaron de cursar o que abandonaron la escuela para adultos:

Datos sociodemográficos:

- 1) ¿Cuántos años tenés?
- 2) ¿De dónde sos?
- 3) ¿A qué te dedicás? Si trabaja, ¿cuántas horas diarias?, ¿hace horas extras?
- 4) Estado civil
- 5) ¿Tenés hijos? Si tiene, ¿cuántos?
- 6) ¿Quién es el sostén económico en tu casa?

Sexo: Marcar F o M

Sobre tu trayectoria en la escuela de adultos

- 7) ¿Estás cursando ahora?
- 8) ¿En qué año estás/hasta que año llegaste? ¿Es plan FINES, secundario común u otro programa?
- 9) ¿Habías hecho la secundaria antes? Si dice que sí, preguntar por qué dejó, y si no lo hizo antes, por qué no pudo.
- 10) ¿Por qué retomaste la secundaria ahora? (mercado laboral, seguir estudiando, otros motivos)

11) ¿Cómo se siente en el día a día haber vuelto a estudiar? ¿Cuesta? ¿Cómo ordenás tus tiempos? ¿Seguís el ritmo de las materias?

12) ¿Cómo te llevás con tus compañeros de clase? ¿Y con los docentes?

13) ¿Cuántos son en el aula? ¿Siguen cursando todos los compañeros que empezaron a principio de año con vos? Si dice que no, preguntar los motivos.

14) ¿Qué edad tienen tus compañeros? ¿Hay padres? ¿Hay guarderías en la escuela? (estas se conectan con la pregunta 13)

15) ¿Viviste algún hecho de discriminación en el aula? ¿Cómo reaccionaste?

16) Sólo para los que terminaron la escuela de adultos: ¿Qué tipos de cambios notás en tu vida desde que terminaste en la escuela? (aspecto económico, académico, afectivo)

17) ¿Qué opinan tus familiares y amigos de que retomes en este momento de tu vida la secundaria?

18) Para vos, ¿cómo repercute la situación económica actual del país en el día a día del aula y tu cursada?

19) ¿En tu escuela hay equipo de psicólogos? ¿Qué función cumplen? ¿Alguna vez tuviste contacto con ellos?