

VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

La Nocturna': estigma de marginación, horizonte de posibilidad.

Bolleta, Viviana y García, Ana Clara.

Cita:

Bolleta, Viviana y García, Ana Clara (2011). *La Nocturna': estigma de marginación, horizonte de posibilidad. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-093/348>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ePyY/f2k>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Instituto de Investigaciones Gino Germani

VI Jornadas de Jóvenes Investigadores

10, 11 y 12 de noviembre de 2011

Nombre y Apellido Autores: Lic. Viviana N. Bolletta¹ y Ana Clara García²

Afiliación institucional: Universidad Nacional del Comahue. Centro Universitario Regional
Zona Atlántica. (CURZA- UNComahue)

Correo electrónico: vivianajr@speedy.com.ar y anacl_gen89@hotmail.com

Eje 11 Estado. Instituciones. Actores.

Título de la ponencia: “La Nocturna”: estigma de marginación, horizonte de Posibilidad

Presentación:

Actualmente el nivel medio del sistema educativo constituye un desafío tanto para las políticas públicas como para la sociedad en general, pues si bien registra un importante incremento de la matrícula, es objeto de críticas y demandas en relación a la significatividad de su función, así como escenario de la repitencia y la deserción escolar. La escuela media nocturna resulta un dispositivo útil para soslayar estas dificultades, no obstante, el tránsito por la misma parece dejar las marcas de la marginación.

En consecuencia, ‘la nocturna’ se constituye en un estigma de marginación, y paradójicamente, también en un horizonte de posibilidad. Analizar esta paradoja presente en el discurso de los jóvenes que asisten a la escuela nocturna, nos permitirá indagar en el tipo de vínculo que los une a ella, así como captar los significados y sentidos construidos con independencia de los marcos normativos institucionales.

Esta ponencia surge a partir del plan de beca de iniciación a la investigación presentado a la Convocatoria 2011 del CIN y se articula con el proyecto de Investigación: “Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna”, cuyo objetivo primordial es construir conocimiento sobre las subjetividades de los jóvenes y los sentidos que le otorgan a la escuela media nocturna.

¹ Docente e Investigadora de la Universidad nacional del Comahue- UNCo- Centro Universitario Regional Zona Atlántica. CURZA-

² Alumna avanzada de la carrera Lic. En Psicopedagogía e integrante alumna del P.I. “Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna” dirigido por la Mg. María Inés Barilá, aprobado por Consejo Superior para su desarrollo en el período 2009-2011-. Universidad Nacional del Comahue- CURZA

En particular, desde este trabajo de beca se intenta aportar conocimiento específico en torno a la semántica que los jóvenes construyen en su experiencia escolar, el modo en que estos significan a la institución en relación a su futuro laboral, sus expectativas ulteriores así como las marcas de la marginación y la exclusión que a veces supone ser alumno de una escuela nocturna.

En esta ponencia se presenta el diseño de investigación propuesto en el marco de la Convocatoria del CIN Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas 2011 y algunos resultados preliminares.

Antecedentes del estudio y marco referencial:

Durante los siglos XVIII y XIX surgieron visiones hegemónicas sobre la relación educación y sociedad que marcaron históricamente los imaginarios sociales. En ese contexto, la escuela fue reivindicada como la institución capaz de integrar en un proyecto nacional al conjunto de los sujetos. Sin embargo, “la esperanza de la escuela integradora e ‘igualitaria’ comienza a resquebrajarse en el marco de un devenir histórico que revela la falacia de la ecuación – educación igual a progreso global- y de la irrupción de investigaciones que ponen de manifiesto el carácter segmentador del sistema educativo” (Duschatzky, S. 2008). Asimismo, durante las décadas del '60 y '70 comienzan a aparecer estudios socioeducativos que revelan el carácter reproductor del sistema educativo, tales como Bourdieu y Passeron, Althusser, entre otros. Lo que en un polo es reivindicado –la integración como homogeneización- desde el otro es denostado en tanto la supuesta integración no es otra cosa que violencia simbólica y desigualdad educativa.

“Estudios como los de Duschatzky y Corea (2003) muestran que el proceso de transformación en las representaciones y prácticas de la cultura estudiantil se debe a un declive de la eficacia simbólica de la escuela para hacer incorporar la ‘norma’ y, por lo tanto, convocar en la subjetividad de los jóvenes aquel alumno de la modernidad. En una dirección similar, Kessler (2001) señala que se ha producido un proceso de desinstitucionalización que posee diferentes grados de incidencia en la ‘experiencia escolar’ de los jóvenes según sea el sector de pertenencia social y, correlativamente, el tipo de institución a la que concurren y la calidad de educación recibida. La escuela ya no es el ámbito exclusivo de transmisión de saberes y constitución de subjetividad e identidades. Diversos autores (Tenti Fanfani, 2003; Mack, 2000; Mekler, 1997, Elbaum, 1998) analizan este proceso de crisis del sentido de la escolaridad que posee mayor impacto en los sectores populares. El ingreso masivo a la escolaridad media produce escuelas para pobres que conservan los objetivos y códigos de

origen propios de clase media. La ajenidad que experimentan los jóvenes de sectores desfavorecidos en las escuelas se hace sentir por medio de diferentes prácticas de resistencia que llegan a situaciones de deserción escolar” (PI.V060- Barilá, M.I)

En éste estudio, queremos poner a discutir estas ideas en torno al ‘desfondamiento’ de la institución escolar y el supuesto declive, en tanto evidenciamos en el marco de la investigación que si bien la escuela media resulta a veces insuficiente, tediosa, conservadora, y hasta obsoleta, los jóvenes finalmente eligen hacerlo. Estos jóvenes en referencia a la diurna manifiestan haberlo hecho por obligación, sin sentido lo que llevó a la deserción o al abandono. Sin embargo, transcurrido el tiempo y en virtud de la ‘sobriedad’ para asistir nuevamente a la diurna, retoman sus estudios en la nocturna, señalando enfáticamente que no es lo mismo ir a una escuela diurna que a una escuela nocturna, la nocturna conlleva la marca de lo ‘sobrante’, los que caen de la mañana a la noche. Pero análogamente, es mejor ir a la escuela nocturna que no ir a la escuela.

En consecuencia, proponemos la siguiente hipótesis de trabajo: ‘la nocturna’ se constituye en un estigma de marginación, y paradójicamente, también en un horizonte de posibilidad, pues permite que algo en torno a sus deseos, intereses y aspiraciones circule.

En éste marco, intentamos desentrañar el tipo de vínculo que une a los jóvenes con la escuela nocturna. Asimismo, buscamos indagar las distintas semánticas que construyen los jóvenes, las expectativas y demandas que hacen a la escuela con independencia de las tramas institucionales, y las ventajas y desventajas de asistir a una escuela nocturna, en relación con la escuela media diurna.

Antonio Viñao (2002) señala que hay culturas específicas de cada institución educativa, de cada nivel educativo y de cada uno de los grupos de actores que intervienen en la vida cotidiana de las instituciones de enseñanza, así como subculturas más específicas. Los jóvenes que asisten a la escuela media nocturna constituyen una cultura específica del nivel medio y en este sentido, esta investigación centra su atención en el estudio de este grupo de actores (Bolletta; V. 2010).

Pensar a los jóvenes de las escuelas medias nocturnas nos invita a poner el acento en las singularidades de cada uno de ellos, en sus particulares experiencias y trayectorias de vida y en nuestras propias miradas sobre ellos. Proponemos pensar la noción de juventud como construcción sociohistórica que va mutando a lo largo del tiempo y asume cierta especificidad según las épocas. Las transformaciones que se producen en cada época, y que se evidencian en discursos y en prácticas, dan cuenta de múltiples tensiones. En éste sentido, adoptamos una perspectiva que entiende que la juventud, así como la infancia, la adolescencia son

desplegadas de maneras diversas, plurales, a la vez que contempla la experiencia singular de los sujetos.

Las escuelas a las que aludimos son las escuelas vividas, subjetivadas, no por las personas consideradas individualmente sino por grupos sociales inscritos en particulares condiciones de existencia. En el campo popular hay experiencias diferentes, entre los que van a la escuela y los que no, los que van a la nocturna y los que no, los que se drogan y los que no, entre otros. Creemos que los significados construidos sobre la experiencia escolar son contextuales, relacionales y, en consecuencia, contingentes. Por ello, la necesidad de indagar en ese mundo de simbolizaciones que parecen revelar la paradoja entre la estigmatización y la posibilidad que brinda la escuela.

En éste marco, dice (Duschatzky, S. 2008) “la escuela entonces podrá erigirse en el ‘horizonte de lo posible’ a partir de articular todo un campo de deseos, aspiraciones e intereses. La escuela como campo de posibilidad desborda las intenciones o prescripciones educativas y se sitúa en el terreno de la experiencia educativa, del uso que de ella hacen los sujetos. Es en el terreno del elemento extra, de los desplazamientos de sentido, que la escuela parece perfilarse como ‘horizonte de posibilidad’”.

Metodología de trabajo

Para llevar adelante este estudio hemos adoptado la lógica de la **investigación cualitativa etnográfica** en tanto nos permite, mediante el despliegue del discurso, captar la singularidad, ir a la búsqueda de esas operaciones, gestos, huellas que se transformen en indicios para conocer (y reconocer) los lugares practicados por los jóvenes de escuelas medias nocturnas. En éste sentido, focalizamos en un estudio de caso tomando como referente una escuela media nocturna céntrica que se caracteriza por una amplia matrícula así como por la diversidad de jóvenes de distintos sectores y barrios de la ciudad.

Como técnicas de construcción de datos, **la observación** en términos de indagación no dirigida, de descubrimiento, nos da la posibilidad de conocer aquello que está invisibilizado. Del mismo modo, provocar la conversación, y en el marco de una **entrevista abierta y en profundidad** se puede habilitar un espacio de intercambio, de confianza y registrar la percepción y la significación en torno a la escuela como horizonte de posibilidad, como estigma de marginación, entre otros sentidos posibles. El **grupo focal**, como estrategia grupal y de interacción que pone el acento en la creatividad y en la generación de ideas estimuladas por el tema y la dinámica del grupo, aportará al intercambio de ideas, significados y miradas en torno a una problemática común, convocante.

“Como bien señala Pierre Bourdieu, “las técnicas son teorías en acto” y no escapan, por lo tanto, a una hilación íntima con el contexto teórico que estructura la investigación. La técnica no es una receta o instrumento neutro o intercambiable, sino que “debe utilizarse como dispositivo de obtención de información, cuyas cualidades, limitaciones y distorsiones deben ser controladas metodológica y teóricamente”” (Bourdieu, P Citado en Bolletta, V. 2010)

Si bien las estrategias seleccionadas para realizar el estudio son las tradicionales: entrevistas cualitativas abiertas, observación y grupo focal, el desafío que se nos impone, en función de nuestro objeto de estudio, es su utilización a partir de una ‘disposición crítica’ en términos de Bourdieu. Esto es, construir nuevas teorizaciones con, desde y para ellos, desde su particular forma de pensar, sentir y actuar, condicionados y condicionando - en un proceso dialéctico -, las situaciones socio - histórico culturales, en las que les toca ser protagonistas hoy. En éste sentido, las técnicas se constituyen en un medio para y no en un fin en sí mismo.

Esta idea nos lleva a pensar en los jóvenes como productores de cultura que habitan de un modo particular los espacios de la vida cotidiana. Siguiendo a I. Lewkowicz (2004) “el mundo nos obliga a habitarlo, pero el modo en que le damos lugar al mundo en nosotros es tarea que corre por nuestra cuenta”. Habitar es más que ocupar, refiere a una posición activa: a expresarse, elegir, hacer, rechazar, es un modo de hacer en el mundo, es un modo de hacer con el mundo. Esto nos lleva a interrogarnos: ¿quiénes habitan ‘la nocturna’? ¿Cuáles son los signos de que están “habitando” la escuela? ¿Qué pensamos de sus modos de hacerlo? ¿O acaso sólo la ocupan?

La subjetividad entendida como un modo de hacer con lo real nos indica una pista para mirar y preguntar. Dice I. Lewkowicz (2004: 48): “La subjetividad es la serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo. La idea de que la subjetividad es una configuración práctica supone que la subjetividad es el conjunto de las operaciones realizadas, repetidas, inventadas.” Esta idea nos invita a la reflexión acerca de las miradas, las prácticas, los vínculos que los jóvenes de la nocturna producen y reproducen en el espacio escolar. Nos invita a romper con la lógica de las determinaciones biológicas y económicas que sesgan nuestras miradas para habilitar una mirada que permita ver en ellos otros sentidos, otras miradas, otras formas de ser y estar en la escuela y en el mundo.

“La Escuela Nocturna en el discurso de los jóvenes” Algunos resultados preliminares.

En las entrevistas aparece de forma reiterada en el discurso de los alumnos la importancia de la educación para ingresar al campo laboral, la importancia del analítico en tanto certifica la finalización de los estudios secundarios:

- E: *¿Para qué quieres terminar la secundaria?*

I: *“Para conseguir un buen laburo, posicionarte mejor económicamente, que eso es lo que quieren todos... Y terminar la secundaria, decir “Si, mira acá tengo el analítico, te presento todos los papeles” y estar bien, que sé yo (...)”*

- D: *“(...) Me di cuenta que si no hacia esto iba a seguir con lo mismo, quería terminar el secundario aunque sea para tener un laburo y no tener que estar agarrando la pala y eso (...)”*

- V: *“(...) Es que es favorable esto, o sea, si vos no tenes estudio no podes encontrar laburo (...)”*

- G: *“(...)Es por una cosa por mí, para el día de mañana, si uno quiere tener hijos tiene que estar bien hoy en día, en lo económico, más estando yo sola me tengo que mantener, vestir, comer...” Es por una cosa por mí, para el día de mañana, si uno quiere tener hijos tiene que estar bien hoy en día, en lo económico, más estando yo sola me tengo que mantener, vestir, comer (...)”*

De este modo la escuela nocturna es significada como la posibilidad de posicionarse mejor en un futuro, como la condición sine qua non para pensarse en un trabajo deseado, “ser alguien en la vida”, o en el cursado de estudios superiores o en el acompañamiento para la educación del propio hijo. Ante las experiencias vividas en la escuela diurna, signadas por la repitencia, el abandono, la escuela nocturna aparece luego como una nueva oportunidad para el aprendizaje. Sin embargo, también se pueden registrar sentidos vinculados a la estigmatización, en tanto asistir a la escuela nocturna señala claras diferencias con respecto a la diurna:

- A- *igual no es lo mismo ir a la escuela nocturna que ir a la mañana, a la nocturna es como de segunda, vienen los que repiten, los que abandonaron la escuela, los chicos que después se dan cuenta que tienen que ir a la escuela pero ya no pueden ir a la mañana.*

- E- *Y porqué no pueden?*

- A- *Porque tienen más de 18 años y ya no podés ir a la mañana.*

- *E- Y eso qué diferencia tiene?*
- *A- Nada, que no es lo mismo, pero también no es lo mismo ir a la escuela que no ir.*
- *E- Aunque sea nocturna es la escuela? A eso te referís?*
- *A- Claro, la escuela es la escuela, te ayuda para ser alguien en la vida, que se yo. Ir es mejor que no ir, pero te das cuenta cuando sos grande...*

Otro elemento de análisis en esta diferencia o en estas valoraciones es la cuestión de la modalidad o el formato que adquiere la educación para jóvenes y adultos, mucho más flexible como señalan los alumnos. Lo que por un lado aparece como ‘ventaja de la nocturna’ se constituye a la vez en estigma de marginación.

La directora dice:

“no, no es lo mismo lo que ven acá que en una escuela de la mañana, es todo más recortado, es como mucho menos”

F. Terigi habla de la falta de correspondencia entre las denominadas trayectorias teóricas establecidas por el sistema educativo y caracterizadas por una disposición rígida del tiempo y el espacio, según la cual, quien no se ajuste a dicha organización, y al proceso de homogenización que conlleva está destinado a fracasar; y las trayectorias reales, caracterizadas por las marchas y contramarchas, por el conflicto. Esa falta de correspondencia revela un desacople, que opera como obstáculo a la hora de pensar el establecimiento del lazo social; una marcada dificultad en la comunicación intergeneracional, que termina, en muchos casos en la imposibilidad de brindar las herramientas necesarias para que los jóvenes puedan resignificar las experiencias, y reconocerse como parte. Una primera lectura de la realidad a través de las entrevistas, permite aventurar la hipótesis de que esta brecha parece achicarse en el caso de la nocturna.

Ante preguntas referidas a cómo ven la escuela, los alumnos enfatizan los aspectos positivos de las escuelas a las que concurren:

- *C: (...) Ponele, la semana que viene no voy a poder venir, ¿no podes hacer la prueba? y la haces la semana que viene. Con lo que te entienden los problemas que tenes, yo lo veo con mis compañeros también, que tienen hijos, que trabajan (...)*
- *R: (...) Y que en esta escuela tenés un poco de libertad pero tenés que saber hasta qué punto, en esta escuela no están todo el tiempo pendiente de que estás haciendo, a qué hora te vas, a qué hora entras, pero sabes a qué hora tenés que entrar, que no tenes que salir del curso, y en la otra no, en la otra te controlan mucho, que por ahí esta*

bien porque no son tan adultos, también hay que controlarlos (...)

- *G: “Esta es más, porque es más para adultos, gente grande, no se prenden en la joda, hay más atención en lo que te explican, en lo que te enseñan, entienden más lo que es el tema del trabajo, vos podés venir hablar”*

La flexibilidad en la organización y las consideraciones de lo personal ante posibles dificultades, son los aspectos valorados por la mayoría de los alumnos, así como la falta de tarea “para el hogar”, la asistencia por hora o materia, las consideraciones al momento de asignar un examen, la relación de pares con los docentes en términos de las problemáticas personales –de carácter laboral, sentimental o familiar- que muchas veces se constituyen en un tema particular de la clase.

Sin embargo, esta primera lectura entendida como de posibilidad, abre otra posibilidad de lectura que aquí plantearemos en términos de interrogación:

¿Hasta qué punto esa flexibilidad no es en desmedro de los aprendizajes?

¿Nos encontramos con los ensayos de una nueva práctica pedagógica?

¿Se trata efectivamente de la consideración del sujeto y su historia de vida?

¿los de la nocturna logran apropiarse de aprendizajes socialmente significativos? ¿Si aprenden... Qué aprenden y cómo aprenden?

Alain, citado por Violeta Nuñez (2005:26) “sostiene la tesis de que la expansión y la universalización de los sistemas educativos es hoy una realidad (en los países del capitalismo avanzado). No obstante, la masificación no puede confundirse con la democratización. La primera alude a la expansión cuantitativa del sistema; la segunda, a la expansión de los legados culturales; reparto democrático que genera igualdad de oportunidades de acceso a los bienes culturales”.

Nuevos interrogantes abre este pensamiento: ¿Acaso el acceso a los bienes culturales es igualitario entre los alumnos de la diurna y la nocturna? ¿Acaso ‘el recorte’ operado en esos conocimientos, en esas modalidades pedagógicas genera igualdad?

Flavia Terigi (2010), va a sostener justamente que si hablamos de cuestiones de la educación es necesario hablar de la enseñanza y del aprendizaje. Es decir, repone un lugar a los ‘contenidos’ o saberes de la cultura que en muchas miradas, pseudopedagógicas diríamos nosotras, es soslayado. Herbart en el siglo XIX ya nos hablaba del vínculo educativo constituido sobre la base de los tres vértices: agente de la educación- sujeto de la educación y contenidos de la educación.

Bibliografía citada:

-Bourdieu, P Y Wacquant, L (1995). Respuestas. Editorial Grijalbo. México.

-Bourdieu, P. y otros (1975) El oficio de sociólogo. Siglo XXI. Bs. As.

Corea, S. & Lewkowicz, I. (2005) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós Educador.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Editorial Losada.

Duschatzky Silvia, (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S. & Corea, C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires: Paidós.

Kessler, Gabriel (2004) *El delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Núñez, Violeta (2005) Definiciones de Educación En: TIZIO, Hebe Reinventar el Vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía social y el Psicoanálisis. Edit Gedisa.

Proyecto de Investigación: “Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna”.
CURZA- UNCOMahue. 2010- 2012

Tenti Fanfani, E. (2000) “Culturas juveniles y Cultura escolar”. Documento presentado en el *Seminario de Escuela Joven*. Brasilia.

Tenti Fanfani, E., (2003) (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Unesco/Fundación OSDE/IPE/Altamira, Argentina.